



Autónoma

Universidad Autónoma del Perú

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA**

TESIS

PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DEL CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO
GARLEY (CAG) EN ADOLESCENTES DE SECUNDARIA DE LIMA SUR

**PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

AUTOR

BRYAN ROBERTO LÓPEZ ALEGRÍA (ORCID: 0000-0002-6772-6012)

ASESOR

DR. WALTER CAPA LUQUE (ORCID: 0000-0003-4342-9264)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN DEL PROGRAMA

PSICOMETRÍA

LÍNEA DE ACCIÓN RSU

SALUD Y BIENESTAR

LIMA, PERÚ, MARZO DE 2024



CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Esta licencia es la más restrictiva de las seis licencias principales, sólo permite que otros puedan descargar las obras y compartirlas con otras personas, siempre que se reconozca su autoría, pero no se pueden cambiar de ninguna manera ni se pueden utilizar comercialmente.

Referencia bibliográfica

López Alegría, B. A. (2024). *Propiedades psicométricas del cuestionario de autoconcepto GARLEY (CAG) en adolescentes de secundaria de Lima Sur* [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma del Perú]. Repositorio de la Universidad Autónoma del Perú.

HOJA DE METADATOS

Datos del autor	
Nombres y apellidos	Bryan Roberto López Alegría
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	76319675
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-6772-6012
Datos del asesor	
Nombres y apellidos	Walter Capa Luque
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	09813379
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0003-4342-9264
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	Silvana Graciela Varela Guevara
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	47283514
Secretario del jurado	
Nombres y apellidos	Javier Jesús Vivar Bravo
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	74697504
Vocal del jurado	
Nombres y apellidos	Max Hamilton Chauca Calvo
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	08035455
Datos de la investigación	
Título de la investigación	Propiedades psicométricas del cuestionario de autoconcepto GARLEY (CAG) en adolescentes de secundaria de Lima Sur
Línea de investigación Institucional	Persona, Sociedad, Empresa y Estado.
Línea de investigación del Programa	Psicometría
URL de disciplinas OCDE	https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.01.00

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA
ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

En la ciudad de Lima, el jurado de sustentación de tesis conformado por: la DRA. SILVANA GRACIELA VARELA GUEVARA como presidenta, el MG. JAVIER JESUS VIVAR BRAVO como secretario y el MG. MAX HAMILTON CHAUCA CALVO como vocal, reunidos en acto público para dictaminar la tesis titulada:

**PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DEL CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO
GARLEY (CAG) EN ADOLESCENTES DE SECUNDARIA DE LIMA SUR**

Presentado por el bachiller:

BRYAN ROBERTO LÓPEZ ALEGRÍA

Para obtener el **Título Profesional Licenciado en Psicología**; luego de escuchar la sustentación de la misma y resueltas las preguntas del jurado se procedió a la calificación individual, obteniendo el dictamen de **Aprobado-Bueno** con una calificación de **CATORCE (14)**.

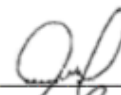
En fe de lo cual firman los miembros del jurado, el 26 de marzo del 2024.



PRESIDENTA
DRA. SILVANA GRACIELA
VARELA GUEVARA



SECRETARIO
MAG. JAVIER JESUS VIVAR
BRAVO



VOCAL
MG. MAX HAMILTON
CHUACA CALVO

ACTA DE APROBACIÓN DE ORIGINALIDAD

Yo, Walter Capa Luque docente de la Facultad de Ciencias de la Salud de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Autónoma del Perú, en mi condición de asesor de la tesis titulada:

Propiedades psicométricas del cuestionario de autoconcepto GARLEY (CAG) en adolescentes de secundaria de Lima Sur

Del bachiller Bryan Roberto López Alegría, constato que la tesis tiene un índice de similitud de 18% verificable en el reporte de similitud del software Turnitin que se adjunta.

El suscrito analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad Autónoma del Perú.

Lima, 04 de junio del 2024.



Walter Capa Luque

DNI: 09813379

DEDICATORIA

A mi madre, Irene Alegría-Pastor, quien me puso de ejemplo su coraje y constancia ante diversos aspectos de la vida; Te amo. A mis hijos, Eliel-Santiago y Luciano-Uriel, por ser mi fortaleza emocional y espiritual para seguir adelante. A Lucero Gómez O., por la comprensión y apoyo incondicional para lograr nuestros objetivos personales, familiares y académicos. A mis hermanos, Jonathan y Jackeline, por la unión y apoyo que hemos logrado a pesar del transcurso de los años. Y a mis sobrinos/as, a quienes les deseo un futuro brillante y lleno de conocimientos.

AGRADECIMIENTOS

A mi madre, Yrene Alegría Pastor, por confiar en mí durante el transcurso de la carrera, y por apoyarme hasta en las situaciones más complejas de la vida. Al Dr. Walter Capa Luque, quien me brindó sus habilidades y conocimientos teóricos, metodológicos y estadísticos para tomarlo en cuenta en la investigación. A la Lic. Lucero Molero Durand, quien confió en mis habilidades en la investigación y me permitió contactarme formalmente con los directores de las instituciones educativas. A los directores y sub directores de las instituciones educativas, por facilitarme el acceso a los salones y así poder coordinar los horarios de evaluación. A los docentes, ya que otorgaron amablemente parte de su clase para aplicar los instrumentos. A los estudiantes que participaron voluntariamente, siendo una pieza fundamental para el desarrollo y análisis del estudio. Y finalmente, a los jueces expertos quienes observaron el instrumento para atribuir sus conocimientos y experiencias académicas / laborales, con el objetivo de lograr un contenido más consistente y enfocado en el contexto actual.

ÍNDICE

DEDICATORIA	2
AGRADECIMIENTOS	3
ÍNDICE	4
LISTA DE TABLAS	5
LISTA DE FIGURAS	6
RESUMEN	7
ABSTRACT	8
RESUMO	9
CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN	10
CAPÍTULO II: METODOLOGÍA	16
2.1. Tipo y diseño de investigación	17
2.2. Población, muestra y muestreo	17
2.3. Variables y operacionalización	19
2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad	20
2.5. Procedimientos.....	23
2.6. Análisis de datos	23
2.7. Aspectos éticos	24
CAPÍTULO III: RESULTADOS	25
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN	53
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	74
CAPÍTULO VI: RECOMENDACIONES	77
REFERENCIAS	
ANEXOS	

LISTA DE TABLAS

Tabla 1	Distribución de la muestra de estudio
Tabla 2	Operacionalización de la variable autoconcepto Garley
Tabla 3	Validez de contenido en función al criterio de pertinencia
Tabla 4	Validez de contenido en función al criterio de relevancia
Tabla 5	Validez de contenido en función al criterio de claridad
Tabla 6	Análisis de ítems del cuestionario de autoconcepto Garley
Tabla 7	Matriz de estructura factorial del cuestionario de autoconcepto Garley
Tabla 8	Evaluación de los modelos según los índices de ajustes
Tabla 9	Análisis de correlación entre autoconcepto Garley y AF5
Tabla 10	Estadísticos de confiabilidad del constructo Garley
Tabla 11	Análisis comparativo de autoconcepto y las dimensiones según el sexo
Tabla 12	Análisis comparativo de autoconcepto y las dimensiones según el grado académico
Tabla 13	Análisis comparativo de autoconcepto y las dimensiones según grupos etarios
Tabla 14	Normas percentilares de autoconcepto y sus dimensiones
Tabla 15	Puntajes directos categorizados para el autoconcepto y sus dimensiones
Tabla 16	Normas percentilares de autoconcepto general según grupos etarios
Tabla 17	Puntajes directos categorizados para el autoconcepto general según grupos etarios

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1 Modelo multidimensional factorizado del Cuestionario de Autoconcepto Garley.
- Figura 2 Relación de covariación por ecuaciones estructurales entre Garley y AF5.

PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DEL CUESTIONARIO DE AUTOCONCEPTO GARLEY (CAG) EN ADOLESCENTES DE SECUNDARIA DE LIMA SUR

BRYAN ROBERTO LÓPEZ ALEGRÍA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL PERÚ

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue determinar las evidencias psicométricas de validez y confiabilidad del cuestionario de autoconcepto Garley (CAG) construido por García (2001) en España. La muestra fue de 1, 205 adolescentes de 1ro a 5to de secundaria de cuatro instituciones educativas de Lima Sur. La metodología fue de tipo instrumental con diseño tecnológico, no experimental y de corte transversal. Los resultados en la validez de contenido demuestran un criterio de pertinencia y relevancia aceptable en los ítems ($V > .80$, $p < .05$), sin embargo, en claridad se halló 10 ítems con valores fuera del rango estimado, adicionalmente, se determinó que los ítems son homogéneos ($ICH > .20$), luego, se analizó la validez por estructura interna por medio del AFE los cuales reportaron cargas factoriales positivas ($\lambda > .20$), excepto en el ítem 30 y 48, además se obtuvo una varianza explicada acumulada de 46.81% con autovalores aceptables en los seis factores, posteriormente, se empleó el AFC en donde el modelo factorizado (42 ítems) proporciona índices de ajustes robustos ($GFI = .92$, $RMSEA = .05$, $SRMR = .02$, $CFI = .91$, $NFI = .90$, $TLI = .90$, $IFI = .91$, $AIC = 1806.00$), en cuanto a la validez de criterio se halló una correlación positiva y fuerte con la Escala de autoconcepto AF5 ($p = .000$, $r_s = .810$, $TE = .656$), por otro lado, se halló una confiabilidad aceptable en la escala total ($\alpha = .91$; $\omega = .94$), y finalmente, se elaboraron las normas percentilares.

Palabras clave: Autoconcepto, validez, confiabilidad, baremos

**PSYCHOMETRIC PROPERTIES OF THE GARLEY SELF-CONCEPT
QUESTIONNAIRE (CAG) IN SECONDARY SCHOOL ADOLESCENTS FROM
LIMA SUR**

BRYAN ROBERTO LÓPEZ ALEGRÍA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL PERÚ

ABSTRACT

The aim of this study was to determine the psychometric evidence of validity and reliability of the Garley self-concept questionnaire (CAG) constructed by García (2001) in Spain. The sample consisted of 1,205 adolescents from 1st to 5th year of secondary school in four educational institutions in southern Lima. The methodology was instrumental with a technological, non-experimental and cross-sectional design. The results of the content validity show an acceptable criterion of relevance and pertinence in the items ($V > .80$, $p < .05$), however, in clarity 10 items were found with values outside the estimated range, additionally, it was determined that the items are homogeneous ($ICH > .20$), then, the validity was analysed by internal structure by means of the AFE which reported positive factor loads ($\lambda > .20$), except in items 30 and 48, in addition, a cumulative explained variance of 46.81% with acceptable eigenvalues in the six factors, subsequently, the AFC was used where the factored model (42 items) provides robust fit indices ($GFI = .92$, $RMSEA = .05$, $SRMR = .02$, $CFI = .91$, $NFI = .90$, $TLI = .90$, $IFI = .91$, $AIC = 1806.00$), in terms of criterion validity, a positive and strong correlation was found with the AF5 Self-Concept Scale ($p = .000$, $r_s = .810$, $TE = .656$), on the other hand, an acceptable reliability was found in the total scale ($\alpha = .91$; $\omega = .94$), and finally, the percentile norms were elaborated.

Keywords: Self-concept, validity, reliability, scales

PROPRIEDADES PSICOMÉTRICAS DO QUESTIONÁRIO DE AUTOCONCEITO GARLEY (CAG) EM ADOLESCENTES DO ENSINO MÉDIO DE LIMA SUR

BRYAN ROBERTO LÓPEZ ALEGRÍA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL PERÚ

RESUMO

O objetivo deste estudo foi determinar a evidência psicométrica de validade e confiabilidade do questionário de autoconceito Garley (CAG) construído por García (2001) na Espanha. A amostra consistiu de 1.205 adolescentes do 1º ao 5º ano do ensino médio em quatro instituições educacionais no sul de Lima. A metodologia foi instrumental com um projeto tecnológico, não experimental e transversal. Os resultados da validade do conteúdo mostram um critério aceitável de relevância e pertinência nos itens ($V > .80$, $p < .05$), entretanto, em clareza 10 itens foram encontrados com valores fora do intervalo estimado, além disso, foi determinado que os itens são homogêneos ($ICH > .20$), então, a validade foi analisada pela estrutura interna por meio da AFE que relatou cargas de fatores positivos ($\lambda > .20$), exceto nos itens 30 e 48, além disso, uma variação explicada cumulativamente de 46.81% com valores próprios aceitáveis nos seis fatores, posteriormente, o AFC foi utilizado onde o modelo fatorizado (42 itens) fornece índices de ajuste robustos ($GFI = .92$, $RMSEA = .05$, $SRMR = .02$, $CFI = .91$, $NFI = .90$, $TLI = .90$, $IFI = .91$, $AIC = 1806.00$), em termos de validade do critério, foi encontrada uma correlação positiva e forte com a Escala de Autoconceito AF5 ($p = .000$, $r_s = .810$, $TE = .656$), por outro lado, foi encontrada uma confiabilidade aceitável na escala total ($\alpha = .91$; $\omega = .94$), e finalmente, as normas de percentil foram elaboradas.

Palavras-chave: Autoconceito, validade, confiabilidade, escalas

CAPÍTULO I
INTRODUCCIÓN

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021), la adolescencia transcurre entre los 10 y 19 años, dividiéndose en temprana (12 a 14 años) y tardía (15 a 19 años), y durante esta etapa ocurren constantes cambios fisiológicos, psicológicos como la estructuración de la identidad y la personalidad, e inestabilidad emocional, en donde los adolescentes están propensos a la adaptación según su contexto sociocultural, basándose en el desarrollo cognitivo, conductual y emocional inculcado por la familia, y en caso no se afrontan adecuadamente los factores de riesgo según su percepción y condición, puede perjudicar su desarrollo, potencial y salud física y mental a largo plazo.

La adolescencia es un periodo complicado y crucial en el que los jóvenes desarrollan fortalezas, complementan su aprendizaje y gestionan emociones (Fondo de las Naciones Unidas para la infancia [UNICEF], 2020). Sin embargo, los adultos suelen juzgarlos erróneamente como apáticos e irresponsables, omitiendo la irritabilidad e interrogantes propias de esta etapa tan trascendental; y al no sobrellevar adecuadamente esta fase, los adolescentes pueden mostrar actitudes desafiantes o inseguras que los afectan a ellos mismos y a su entorno. A nivel nacional, El Ministerio de Salud (MINSA, 2019) refleja la importancia de los servicios de salud en el Perú enfocado en adolescentes, es por ello que mediante la Resolución Ministerial N° 342-2019/MINSA, implementaron una estrategia de atención beneficiosa enfocándose en el desarrollo saludable y el proyecto de vida del adolescente el cual tiene como objetivo prevenir la violencia, baja autoestima y autoconcepto, comunicación inestable, carente rendimiento escolar, entre otros.

Como se puede apreciar, el autoconcepto adecuado protege al adolescente frente a factores de riesgo, sin embargo, un bajo autoconcepto expone al estudiante a la vulnerabilidad. Por ende, el autoconcepto es crucial para la formación del

estudiante respecto a su personalidad, permitiendo mantener una estabilidad psicosocial y evitando problemas posteriormente. En base a ello, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las evidencias psicométricas de validez y confiabilidad del cuestionario de autoconcepto Garley (CAG) en adolescentes de secundaria de Lima Sur?

A partir de esta sección, se revisaron los antecedentes relevantes en el campo de la psicometría. Entre ellos, tenemos García (2001) quien creó y validó el instrumento en 957 adolescentes de educación regular de España, sus resultados en la validez convergente fueron significativos entre las dimensiones de autoconcepto con la Escala de Autoestima, la Prueba sociométrica y las Habilidades mentales ($p < .05$), así mismo, analizó la validez por AFE, reportando una matriz de 6 factores ($KMO > .700$), luego estimó confiabilidad de la escala ($\alpha = .87$).

A nivel nacional, Ríos (2019) adaptó el instrumento en 402 adolescentes de secundaria en Trujillo, en donde analizó la validez por AFC ($SRMR = .07$, $NFI = .92$, $PNFI = .87$), y aplicó la confiabilidad de la dimensión físico ($\omega = .83$), social ($\omega = .81$), familiar ($\omega = .81$), intelectual ($\omega = .79$), personal ($\omega = .78$) y control ($\omega = .63$). Por su parte, Roldan (2019) validó el instrumento en 384 adolescentes de secundaria en Chimbote, en donde analizó la validez por AFC ($SRMR = .07$, $GFI = .92$, $NFI = .88$, $RFI = .87$, $PNFI = .83$ y $PGFI = .83$), además, calculó la confiabilidad de la dimensión físico ($\omega = .78$), social ($\omega = .67$), familiar ($\omega = .72$), intelectual ($\omega = .72$), personal ($\omega = .74$) y sensación de control ($\omega = .56$). Por otro lado, Miranda (2019) analizó la psicometría del instrumento en 528 adolescentes de cuarto y quinto de secundaria en Lima, en donde aplicó la validez de contenido por jueces ($V > .93$), luego, aplicó la validez por AFC, proponiendo un modelo factorial de 39 ítems ($SRMR = .05$, $CFI = .91$, $TLI = .89$ y $RMSEA = .05$), por último, calculó la confiabilidad de la escala ($\alpha = .94$; $\omega = .94$).

Del mismo modo, Rioja (2016) adaptó el instrumento en 464 adolescentes de secundaria de Trujillo, aplicando la validez por AFC ($RMSEA=.05$, $GFI=.90$, $CFI=.93$), así mismo, realizó la validez dimensión-test ($r=.65$ a $.76$), y por último, estimó la confiabilidad de la escala total ($\alpha=.90$). Así mismo, Bañales (2015) validó el constructo en 310 estudiantes de tercero a sexto grado de primaria en Trujillo, para ello analizó la validez por ítem-test ($r_s>.18$, $p<.05$), también efectuó la correlación ítem- sub escala ($r_s>.200$, $p<.05$), y por último, aplicó la confiabilidad de la escala total ($\alpha=.85$). Finalmente, Ucañan (2014) analizó sus propiedades psicométricas del instrumento en 409 estudiantes de tercero a sexto grado de primaria de Trujillo, en donde ejecutó la validez por AFC ($CFI=.94$, $GFI=.92$ y $RMSEA=.05$), además, aplicó la dimensión-test ($r=.58$ a $.87$), y estimó la confiabilidad de la escala ($\alpha=.83$).

Desde este punto, se exponen las bases teóricas más relevantes que sustenta la investigación. Según su definición, el autoconcepto es la percepción y representación cognitiva multidimensional e integral que una persona tiene sobre sí misma, abarcando sus creencias, actitudes y autoevaluación en distintos ámbitos como lo académico, social, emocional, físico y roles específicos (Douma et al., 2022). Además, comprende la propia identidad, habilidades, valía personal y competencias percibidas en diversas áreas de la vida (Lavado, 2021; Casino-García et al., 2021). Esta compleja estructura influye en la autoestima, motivación, comportamiento y desempeño del individuo en función de cómo se autopercebe y compara con los demás (Mejía-Rodríguez et al., 2021; Coelho-Vítor et al., 2020).

Conforme a los fundamentos teóricos, García (1983) desarrolló el instrumento basándose en modelos teóricos que explican el autoconcepto, entre ellos tenemos a Marsh y Shavelson (1985) y Harter (1985) quienes se enfocan en

el autoconcepto a nivel físico, social, familiar, personal e intelectual; y adicionalmente, Bandura (2000) y Flammer (1995) quienes explican a la sensación de control como parte del autoconcepto. Estos enfoques teóricos se detallan a continuación: El modelo multifacético y jerárquico de Marsh y Shavelson (1985) propone que el autoconcepto está conformado por diversas dimensiones como lo académico, social, físico, etc., organizadas jerárquicamente, las cuales se integran formando una percepción global del individuo sobre sí mismo. Por otro lado, El “*Self-Perception Profile*” de Harter (1985) permite evaluar el autoconcepto en jóvenes, describiendo cómo se perciben y valoran sus competencias en distintas áreas como lo académico, social y emocional en relación a sus pares. Por último, el modelo de autoeficacia de Bandura (2000) se enfoca en cómo las creencias sobre la propia capacidad para realizar acciones específicas afectan el comportamiento y logros, siendo más propensos a involucrarse en tareas que consideran poder realizar con éxito, lo cual es clave para la adopción de conductas saludables (Flammer, 1995).

Seguidamente, se detallan las seis dimensiones del instrumento propuesto por García (2001), los cuales son: (1) La dimensión física abarca la percepción y valoración del propio cuerpo y apariencia física, esta etapa puede verse afectada por factores psicológicos y trastornos como la depresión y anorexia. (2) La social evalúa las habilidades para relacionarse y ser aceptado por los pares, siendo un factor predictivo del bienestar emocional. (3) La familiar comprende la valoración de los vínculos y experiencias con la propia familia, teniendo un impacto significativo en el desarrollo de la autoestima. (4) La intelectual implica la autopercepción de las capacidades intelectuales y el rendimiento académico en diversas materias escolares. (5) La personal es una visión y valoración global del individuo como tal, reflejando la integración de autoevaluaciones en otros dominios. (6) La sensación

de control abarca las creencias sobre la propia capacidad para influir, manejar la vida y alcanzar metas con éxito, mediante creencias de contingencia y competencia.

Conjuntamente, se argumentan las justificaciones de este estudio, los cuales se presentan a continuación: (1) A nivel teórico, aporta conocimientos conceptuales y estadísticos al marco teórico, profundizando la teoría con datos psicométricos actualizados que contribuyen como antecedente para futuras investigaciones. (2) En lo metodológico, se adaptó un instrumento para evaluar el autoconcepto, corroborando su validez, confiabilidad y elaborando normas de interpretación para identificar con precisión los niveles. (3) En lo práctico, facilita a los profesionales evaluar la autopercepción de los adolescentes, corroborando con otros constructos similares (autoestima, bienestar psicológico, satisfacción familiar, entre otros); sirviendo como recurso para implementar talleres preventivos o programas de intervención. (4) En lo social, beneficia a la comunidad educativa al detallar la problemática de los estudiantes respecto al autoconcepto, permitiendo identificar y prevenir factores de riesgo que perjudiquen su bienestar.

A continuación, se presentan los objetivos, en donde el general busca determinar las evidencias psicométricas de validez y confiabilidad del cuestionario de autoconcepto Garley (CAG) en adolescentes de secundaria de Lima Sur. Así mismo, se plantean los objetivos específicos: (1) Identificar la validez basado en el contenido. (2) Identificar el análisis de reactivos. (3) Identificar la validez mediante el análisis factorial exploratorio (AFE). (4) Identificar la validez mediante el análisis factorial confirmatorio (AFC). (5) Identificar la validez de criterio. (6) Identificar la confiabilidad por consistencia interna. (7) Identificar las diferencias significativas en cuanto al sexo, grado académico y grupos etarios. (8) Elaborar normas de interpretación (percentilares).

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA

2.1. Tipo y diseño de investigación

El tipo de investigación es instrumental, ya que se analizan las propiedades psicométricas de un determinado constructo psicológico, así mismo, se deben seguir los estándares de validación propuestos por la American Educational Research Association (AERA), la American Psychological Association (APA) y el National Council on Measurement in Education (NCME) (López-García et al., 2013), por su parte, Montero y León (2007) menciona que este tipo de investigación permite establecer las propiedades psicométricas del constructo basado en la adaptación y medición.

El diseño es tecnológico, debido a que se enfoca en la creación, diseño, innovación y validación de métodos, técnicas o instrumentos relacionados a la investigación humanística para comprender los estudios básico o aplicados en las ciencias sociales y humanas (Sánchez-Carlessi et al., 2018).

Así mismo, posee un diseño no experimental, ya que no se manipulan deliberadamente las variables, el cual permite observar el fenómeno en su contexto natural (Agudelo-Viana et al., 2008; Hernández-Sampieri et al., 2014), además, es de corte transversal, puesto que, la información y análisis se dieron en un determinado periodo de tiempo por medio de una única evaluación (León y Montero, 2015).

2.2. Población, muestra y muestreo

La población es finita, compuesto 2,199 estudiantes de ambos sexos, de primero a quinto de secundaria pertenecientes a cuatro instituciones educativas públicas registradas en la UGEL San Juan de Miraflores 01 las cuales son: I.E. Julio Cesar Tello "6060" (489 estudiantes), I.E. Peruano Japonés "7213" (930 estudiantes), I.E. Santiago Antunez de Mayolo "6004" (470 estudiantes) y I.E. José

Carlos Mariátegui “6063” (310 estudiantes), dichos colegios se encuentran ubicados en Lima Sur.

De acuerdo a los datos de la población, se procedió a calcular el tamaño de la muestra por medio de una fórmula estadística para poblaciones finitas (Bomba, 2018), en donde se calculó un grado de certeza o confianza del 99% ($Z_{\alpha} = 2.58$) con una probabilidad de éxito de que ocurra el fenómeno de 80% y una probabilidad de fracaso del 20%, además, se tomó a criterio un margen de error de 2%, dando como resultado una muestra de 1,205 adolescentes a evaluar.

Tabla 1

Distribución de la muestra de estudio

Variable sociodemográficas	Grupos	Frecuencias	Porcentajes
Sexo	Femenino	728	60.49%
	Masculino	477	39.51%
Grado académico	1ro a 3ro	650	53.94%
	4to a 5to	555	46.06%
Grupo etarios	11 a 13 años	410	33.98%
	14 a 15 años	404	33.53%
	16 a 18 años	391	32.49%

Se efectuó el método no probabilístico debido a que se seleccionaron a los sujetos de la población mediante criterios particulares para su representatividad y generalización, además, se empleó el muestreo intencional o de conveniencia, el cual permite evaluar voluntariamente a los sujetos de mayor accesibilidad y proximidad, teniendo en cuenta algunas características de interés propuesto en el presente estudio (Hernández & Carpio, 2019).

Criterios de inclusión

- Estudiantes entre 11 a 18 años.
- Estudiantes que cursen en nivel secundaria.
- Estudiantes con el consentimiento informado firmado.
- Estudiantes que deseen participar voluntariamente.

Criterios de exclusión

- Mayores de 18 años.
- Estudiantes que presenten dificultades para desarrollar los cuestionarios.
- Estudiantes que no acepten el asentimiento informado.
- Estudiantes que no asistan en el día de la evaluación.
- Estudiantes con habilidades especiales.

2.3. Variables y operacionalización

Variable 1: Autoconcepto

Definición conceptual.

García (2001) refiere que el autoconcepto abarca las percepciones, creencias y valoraciones que un individuo mantiene sobre su propia identidad, por lo tanto, esto engloba la imagen que la persona tiene de sí misma en relación a sus atributos físicos, habilidades, rasgos de personalidad, roles sociales y otros elementos de relevancia, además, el autoconcepto ejerce influencia en la autoestima, la confianza en uno mismo y las conductas que una persona adopta.

Definición operacional.

Se medirá a través del puntaje obtenido en el Cuestionario de Autoconcepto Garley (García, 2001), mediante la escala general y también por dimensiones.

Definición operacional basada en indicadores.

Tabla 2

Operacionalización de la variable autoconcepto Garley

Dimensiones	Indicadores	Reactivos	Niveles	Escala
Físico	-Agrado corporal, autoaceptación, autoimagen física y confianza física.	1, 7, 13, 19, 25, 31, 37 y 43		
Social	-Facilidad para hacer amigos, popularidad, vida social y actitud hacia los demás.	2, 8*, 14, 20*, 26, 32, 38 y 44	Muy bajo [88-102]	
Familiar	-Importancia familiar, relación y comunicación con los padres y conflicto en el hogar.	3*, 9, 15, 21, 27, 33*, 39* y 45*	Bajo [103-126]	
Intelectual	-Autoevaluación intelectual, rendimiento en tareas, velocidad de procesamiento y habilidades cognitivas.	4, 10, 16*, 22, 28, 34, 40 y 46	Moderado [127-150]	Ordinal
Personal	-Satisfacción personal, introspección, autoevaluación de la personalidad y autoconciencia emocional.	5, 11*, 17*, 23, 29, 35, 41* y 47	Alto [151-174]	
Sensación de control	-Autocontrol de impulsos y emocional, perseverancia, resiliencia y adaptación.	6, 12, 18, 24, 30, 36, 42 y 48*	Muy alto [175-207]	

2.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad

El método es la encuesta la cual consiste en plantear preguntas específicas a un conjunto de personas para recolectar datos sobre sus actitudes, opiniones y conductas; esta recopilación se lleva a cabo mediante cuestionarios o encuestas, el

cual es estructurado por reactivos y opciones de respuestas, para posteriormente cuantificarla con el propósito de analizar, describir e interpretar el fenómeno en la población (Feria-Ávila et al., 2020).

Cuestionario de Autoconcepto GARLEY (CAG).

Este instrumento fue construido en el año 2001 por Belén García Torres en España, con el objetivo de evaluar la opinión o valoración subjetiva que manifiesta la persona bajo su perceptiva dirigido para niños y adolescentes que cursan la etapa escolar. El instrumento está compuesto por 48 ítems, segmentándose en seis dimensiones como autoconcepto físico, social, familiar, intelectual, autoevaluación personal y sensación de control, los cuales cuentan con 8 ítems cada uno. En cuanto la aplicación, es individual y/o colectiva con un tiempo estimado para su desarrollo de 15 a 20 minutos. De acuerdo con la medición, la escala es de tipo Likert con cinco opciones de respuestas desde nunca (1) a Siempre (5), en donde se puntúan directamente excepto en los ítems 3,8,11,16,17,20,39,41,45 y 48 los cuales son inversos.

García (2001) estableció la psicometría, en donde efectuó la validez convergente correlacionando las dimensiones de autoconcepto Garley con tres constructos como Self Esteem Scale de Rosenberg, Prueba sociométrica y habilidades mentales de Bas y G-M. Finalmente, se estimó la confiabilidad de las dimensiones como físico (.74), social (.68), familiar (.42), intelectual (.73), personal (.59) y sensación de control (.50), además, en la escala total obtuvo .87, indicando que el instrumento posee una confiabilidad altamente aceptable.

Escala de Autoconcepto (AF5).

El instrumento fue construido en el 2001 por García Fernando y Musitu Gonzalo en España, con el propósito de evaluar diversos aspectos del autoconcepto

según la perspectiva del individuo dirigido para niños, adolescentes y adultos. El instrumento está conformado por 30 ítems, dividiéndose en cinco dimensiones como académico/profesional (ítems 1,6,11,16,21,26), social (ítems 2,7,12,17,22,27), emocional (ítems 3,8,13,18,23,28), familiar (ítems 4,9,14,19,24,29) y físico (ítems 5,10,15,20,25,30). De acuerdo con la aplicación es individual y/o colectiva con un tiempo estimado para su desarrollo de 15 minutos. Conforme a la medición, la escala es de tipo Likert con una valoración del 1 al 99, en donde 1 es totalmente en desacuerdo y 99 es totalmente desacuerdo, así mismo, los ítems se puntúan de manera directa.

García y Musitu (2001) analizaron la psicometría en donde realizó el análisis factorial utilizando la rotación ortogonal extrayendo los valores a -20 , confirmando un constructo penta factorial con 9 interacciones, así mismo, los ítems obtuvieron valores mayores a 0.5 excepto en el ítem 22 y 15 ($<.5$), además, se obtuvo una varianza explicada acumulada de 51%. De acuerdo con la confiabilidad, se analizó la consistencia interna obteniendo un alfa de cronbach de .815 en la escala total, en cuanto las subescalas los coeficientes varían entre .70 a .88, lo que indica que el instrumento posee una validez y confiabilidad aceptable.

Camilo y Carranza (2021) estudio las propiedades psicométricas en adolescentes, en donde analizó el análisis factorial confirmatorio obtenido adecuados ajustes ($\chi^2=1055.26$, $gl=395$, $GFI=.992$, $AIC=265.26$, $AGFI=.974$, $SRMR=.065$, $RMSEA=.059$, $NFI=.917$, $CFI=.946$ y $IFI=.946$), además, se encontró que los ítems obtuvieron cargas factoriales satisfactorias los cuales fueron mayores a .341 ($>.30$). En cuanto la confiabilidad, se utilizó el coeficiente Omega de McDonald en donde los valores de las dimensiones se ubican entre .800 a .896, siendo así altamente aceptable para su aplicación.

2.5. Procedimientos

Se contactó con la jefa del área de DEMUNA y la Sub Gerente de la municipalidad de Villa El Salvador, en donde se explicó el propósito y necesidad del estudio dirigido a los adolescentes de Lima Sur, de acuerdo a ello, se realizaron diversas cartas de permiso para presentarlo a los directores de los colegios nacionales seleccionados, y así coordinar los horarios para la aplicación de los instrumentos.

A la par, se contactó con diez jueces expertos en el tema educativo y social, en donde se les presentó un documento formal para que evalúen el constructo y contrastar si los ítems tienen una adecuada pertinencia, claridad y relevancia en el contexto donde será evaluado debido a que el instrumento es de procedencia española. Una vez analizado los ítems del instrumento (GARLEY), bajo la sugerencia de los expertos, se llevó a cabo la evaluación a los estudiantes, para ello se les detalló el objetivo del estudio y también se les explicó que la participación es voluntaria. Además, se les indicó las instrucciones necesarias para el desarrollo adecuado de ambas pruebas (Garley y AF5) y se les proporcionó un tiempo estimado de 20 a 30 minutos para la entrega.

2.6. Análisis de datos

En primer lugar, se analizó la validez de contenido según las calificaciones de los jueces expertos para identificar el coeficiente V de Aiken de cada ítem, y así estimar el intervalo de confianza del 95% y la prueba binomial mediante el programa estadístico ICAiken. Posterior a la evaluación, se verificó la plantilla de respuestas en Microsoft Excel 2019, en donde se filtró y verificó los valores, para exportarlo al paquete IBM SPSS Statistics versión 26, en donde se analizó los ítems a través de la homogeneidad (IHC) y la validez de constructo (AFE), además, se utilizó el

software Amos de ecuaciones estructurales para efectuar el análisis factorial confirmatorio (AFC) y analizar la validez de criterio, posteriormente, los datos fueron transferidos al programa JASP 0.16 para analizar la confiabilidad por consistencia interna a través de los coeficientes Alpha de Cronbach y Omega de Mc Donald, finalmente, se evaluaron las diferencias significativas según sexo, grupos etarios y grado de instrucción para establecer las normas percentilares.

2.7. Aspectos éticos

Cabe resaltar que para proceder con la evaluación, los participantes deben contar con el consentimiento informado firmado, el cual indica que se respetará la ley orgánica 15/1999 de protección de datos de carácter personal, en donde garantiza y protege los datos de la persona para no perjudicar su intimidad personal y familiar, así mismo, se asume la declaración de Helsinki, promulgada por la Asociación Médica Mundial (WMA, 2008) enfocado en mantener la protección y regulación ética de la investigación en personas mediante la privacidad y confidencialidad, con el objetivo de comprender las causas, evolución y efectos del fenómeno estudiado. En cuanto al contenido del estudio, se siguió con rigurosidad el formato APA y la estructura propuesta por la facultad de la universidad, para así ser aprobado por el comité de ética, además, se garantiza su originalidad mediante el programa turnitin, reportando el informe del porcentaje.

CAPÍTULO III
RESULTADOS

Validez basada en el contenido

A continuación, se efectuó la validez de contenido en donde participaron 10 jueces expertos en el área social, clínica y educativa, los cuales determinaron su acuerdo (1) y desacuerdo (0) mediante el análisis de cada ítem enfocados en los criterios de pertinencia, relevancia y claridad, para así posteriormente identificar el coeficiente V de Aiken con su respectivo intervalo de confianza y prueba binomial. De acuerdo a ello, se debe tener en cuenta que para la aprobación del ítem deben cumplir con valores predeterminados, en donde el coeficiente V de Aiken debe ser mayor a .80 ($V > .80$) y la prueba binomial debe ser menor o igual a .05 ($p \leq .05$) para su aceptación (Bautista-Díaz et al., 2020; Ecurra, 2015; Suárez-Álvarez et al., 2013; Berlanga & Rubio, 2012).

De acuerdo a señalado, en la prueba binomial se plantean dos hipótesis (H_a y H_o), cuya interpretación es la siguiente:

H_a : La proporción de los jueces es menor o igual a .05 ($p \leq .05$), se concluye que si hay concordancia entre los jueces y el constructo o reactivo es válido.

H_o : La proporción de los jueces es mayor a .05 ($p > .05$), se determina que la prueba o ítems no tiene validez basado en el contenido.

Pertinencia

Tabla 3

Validez de contenido en función al criterio de pertinencia

Items	M	V	IC95%	p	items	M	V	IC95%	p
1	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00	25	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00
2	0.90	.90	[.596; .982]	.02	26	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00
3	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00	27	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00
4	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00	28	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00
5	0.90	.90	[.596; .982]	.02	29	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00
6	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00	30	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00
7	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00	31	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00
8	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00	32	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00
9	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00	33	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00
10	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00	34	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00
11	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00	35	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00
12	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00	36	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00
13	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00	37	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00
14	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00	38	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00
15	0.90	.90	[.596; .982]	.02	39	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00
16	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00	40	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00
17	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00	41	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00
18	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00	42	0.90	.90	[.596; .982]	.02
19	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00	43	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00
20	0.90	.90	[.596; .982]	.02	44	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00
21	0.90	.90	[.596; .982]	.02	45	0.90	.90	[.596; .982]	.02
22	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00	46	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00
23	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00	47	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00
24	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00	48	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00

Nota. M= Media, V= Coeficiente V de Aiken, IC95%= Intervalo de Confianza del 95%, p= prueba binomial.

En la tabla 3, se observa la pertinencia de los ítems del instrumento, en donde en el coeficiente V de Aiken obtuvieron valores entre .90 a 1.00, así mismo, en la prueba binomial los índices fueron menores a .05 ($p < .05$), por lo que se concluye

que los ítems corresponden adecuadamente al marco teórico propuesto en la construcción.

Relevancia

Tabla 4

Validez de contenido en función al criterio de relevancia

Items	M	V	IC95%	p	items	M	V	IC95%	p
1	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00	25	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00
2	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00	26	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00
3	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00	27	0.90	.90	[.596; .982]	.02
4	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00	28	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00
5	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00	29	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00
6	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00	30	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00
7	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00	31	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00
8	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00	32	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00
9	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00	33	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00
10	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00	34	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00
11	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00	35	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00
12	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00	36	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00
13	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00	37	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00
14	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00	38	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00
15	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00	39	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00
16	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00	40	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00
17	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00	41	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00
18	0.90	.90	[.596; .982]	.02	42	0.90	.90	[.596; .982]	.02
19	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00	43	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00
20	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00	44	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00
21	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00	45	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00
22	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00	46	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00
23	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00	47	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00
24	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00	48	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00

Nota. M= Media, V= Coeficiente V de Aiken, IC95%= Intervalo de Confianza del 95%, p= prueba binomial.

En la tabla 4, se observa la relevancia de los ítems del instrumento, en donde en el coeficiente V de Aiken obtuvieron valores entre .90 a 1.00, así mismo, en la

prueba binomial los índices fueron menores a .05 ($p < .05$), por lo que se concluye que los ítems corresponden correctamente a la dimensión a la que plantea el constructo.

Claridad

Tabla 5

Validez de contenido en función al criterio de claridad

Items	<i>M</i>	<i>V</i>	IC95%	<i>p</i>	Items	<i>M</i>	<i>V</i>	IC95%	<i>p</i>
1	0.80	.80	[.490 ; .943]	.05	25	0.60	.60	[.313 ; .832]	.75
2	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00	26	0.90	.90	[.596; .982]	.02
3	0.90	.90	[.596; .982]	.02	27	0.70	.70	[.397 ; .892]	.34
4	0.90	.90	[.596; .982]	.02	28	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00
5	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00	29	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00
6	0.90	.90	[.596; .982]	.02	30	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00
7	0.90	.90	[.596; .982]	.02	31	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00
8	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00	32	0.60	.60	[.313 ; .832]	.75
9	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00	33	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00
10	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00	34	0.90	.90	[.596; .982]	.02
11	0.80	.80	[.490 ; .943]	.05	35	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00
12	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00	36	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00
13	0.70	.70	[.397 ; .892]	.34	37	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00
14	0.60	.60	[.313 ; .832]	.75	38	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00
15	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00	39	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00
16	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00	40	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00
17	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00	41	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00
18	0.90	.90	[.596; .982]	.02	42	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00
19	0.80	.80	[.490 ; .943]	.05	43	0.60	.60	[.313 ; .832]	.75
20	0.70	.70	[.397 ; .892]	.34	44	0.90	.90	[.596; .982]	.02
21	0.60	.60	[.313 ; .832]	.75	45	0.50	.50	[.237 ; .763]	1.00
22	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00	46	0.90	.90	[.596; .982]	.02
23	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00	47	0.90	.90	[.596; .982]	.02
24	1.00	1.00	[.722 ; 1.00]	.00	48	0.60	.60	[.313 ; .832]	.75

Nota. *M*= Media, *V*= Coeficiente V de Aiken, IC95%= Intervalo de Confianza del 95%, *p*= prueba binomial.

En la tabla 5, se observa la claridad de los ítems del instrumento, en donde obtuvieron valores en la V de Aiken mayores a .80 ($V > .80$) con prueba binomial menor o igual a .05 ($p \leq .05$), por lo que se concluye que los ítems son comprensibles, concisos, directos y exactos, sin embargo, en los ítems 13,14,20,21,25,27,32,43, 45 y 48 no obtuvieron valores aceptables ($V < .80$; $p > .05$), es por ello que se analizaron y replantaron los ítems de acuerdo a las observaciones de los jueces expertos.

Análisis de ítems

En este punto se plantea el análisis de ítem del instrumento, en donde se utilizaron las medidas de tendencia central como la media (M) que nos permite obtener los promedios de la muestra, la mediana (Mdn) el cual identifica el valor que se encuentra en el centro de los datos, es decir, esta medida nos indica que la mitad de los datos se ubican por debajo y encima del valor, y finalmente se halló la Moda (Mo) que nos da a conocer el dato que más se reitera, así mismo, se utilizó la medida de dispersión como la desviación estándar (SD) el cual determina el promedio de la fluctuación de los datos enfocados en el punto central o media (Quevedo, 2011), además, se estimaron los parámetros de asimetría y curtosis, y por último, se establecieron los índices de homogeneidad de los ítems ($ICH > .20$).

Tabla 6*Análisis de ítems del cuestionario de autoconcepto Garley*

Items	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>Mo</i>	<i>DE</i>	<i>g1</i>	<i>g2</i>	<i>IHC</i>
1	3.66	4.00	4.00	0.83	-0.10	-0.44	0.62
2	3.51	4.00	3.00	0.79	-0.44	1.05	0.59
3	3.51	3.00	3.00	0.80	-0.18	0.45	0.62
4	3.51	4.00	3.00	0.83	-0.43	0.89	0.65
5	3.53	4.00	3.00	0.79	-0.13	0.27	0.64
6	3.48	3.00	3.00	0.73	-0.40	1.30	0.55
7	3.54	4.00	3.00	0.80	-0.10	0.21	0.60
8	3.44	3.00	3.00	0.82	-0.35	0.96	0.67
9	3.48	3.00	3.00	0.78	-0.18	0.53	0.65
10	3.56	4.00	3.00	0.75	-0.05	0.36	0.57
11	3.50	4.00	3.00	0.79	-0.36	0.81	0.63
12	3.57	4.00	3.00	0.81	-0.24	0.53	0.61
13	3.45	3.00	3.00	0.80	-0.24	0.87	0.65
14	3.51	3.00	3.00	0.75	0.00	0.18	0.60
15	3.47	3.00	3.00	0.76	-0.34	1.02	0.64
16	3.55	4.00	3.00	0.72	-0.06	0.27	0.50
17	3.52	4.00	4.00	0.77	-0.45	1.15	0.58
18	3.46	3.00	3.00	0.72	-0.13	0.72	0.57
19	3.45	3.00	3.00	0.72	-0.17	0.79	0.60
20	3.45	3.00	3.00	0.68	-0.31	0.95	0.54
21	3.45	3.00	3.00	0.74	-0.55	1.22	0.64
22	3.54	4.00	4.00	0.76	-0.42	0.74	0.63
23	3.52	4.00	3.00	0.76	-0.13	0.28	0.64
24	3.48	3.00	3.00	0.70	-0.12	0.18	0.56
25	3.45	3.00	3.00	0.75	0.02	0.30	0.63
26	3.47	3.00	3.00	0.74	-0.32	0.85	0.60
27	3.45	3.00	3.00	0.73	-0.29	0.82	0.62
28	3.51	4.00	4.00	0.72	-0.40	1.04	0.57
29	3.56	4.00	3.00	0.84	-0.35	0.66	0.65
30	3.48	3.00	3.00	0.77	-0.34	0.84	0.63
31	3.47	3.00	3.00	0.79	0.02	0.51	0.62
32	3.47	3.00	3.00	0.78	-0.35	1.06	0.63
33	3.44	3.00	3.00	0.80	-0.04	0.59	0.52
34	3.51	3.00	3.00	0.74	0.00	0.25	0.58
35	3.50	3.00	3.00	0.78	0.03	0.25	0.61
36	3.45	3.00	3.00	0.76	-0.08	0.67	0.55
37	3.53	3.00	3.00	0.79	-0.08	0.39	0.60
38	3.50	3.00	3.00	0.82	-0.14	0.54	0.58
39	3.41	3.00	3.00	0.73	-0.15	0.83	0.57

Items	<i>M</i>	<i>Mdn</i>	<i>Mo</i>	<i>SD</i>	<i>g1</i>	<i>g2</i>	<i>IHC</i>
40	3.51	3.00	3.00	0.80	-0.20	0.50	0.62
41	3.50	3.00	3.00	0.78	0.02	0.31	0.59
42	3.44	3.00	3.00	0.76	0.01	0.70	0.55
43	3.50	3.00	3.00	0.81	-0.08	0.39	0.61
44	3.44	3.00	3.00	0.76	-0.02	0.49	0.57
45	3.55	3.00	3.00	0.82	0.28	-0.39	0.54
46	3.55	3.00	3.00	0.85	-0.16	0.41	0.58
47	3.56	3.00	3.00	0.84	-0.03	0.12	0.56
48	3.48	3.00	3.00	0.79	-0.18	0.69	0.58

Nota. *M*=media aritmética, *Mdn*= mediana, *Mo*=Moda *SD*=desviación estándar; *g1*=asimetría, *g2*=curtosis; *IHC*= homogeneidad corregida.

En la tabla 6, de acuerdo con la asimetría los datos se ubican dentro del rango +/- 1.5, lo que indica que posee una curva simétrica, es decir, existe la misma cantidad de valores alrededor de la media, de la misma manera, en la curtosis los valores se encuentran dentro del rango +/- 1.5, por lo que se concluye que posee una curva mesocúrtica, es decir, existe una concentración de valores normal entorno a la media (George & Mallery, 2003; Sulca, 2018). Finalmente, se establece la homogeneidad de los ítems, en donde los valores fueron mayores a .20 (*IHC*>.20), lo que indica que los ítems guardan correlación y se discriminan satisfactoriamente, por tanto, se evidencia efectos positivos en la consistencia de los ítems (Howell, 2017).

Validez por estructura interna

Técnica de análisis factorial exploratorio (AFE)

La validez del instrumento fue analizado a través de la técnica de análisis factorial exploratorio (AFE), para ello, se realizó previamente la prueba de normalidad a través del Kolmogorov Smirnov en donde arrojó una significancia menor a .05 ($p < .05$) en los ítems, lo que indica que la distribución es no normal (Pérez, 2004), sin embargo, estos estadísticos tienen ciertas desviaciones con muestras de gran tamaño, por lo tanto, para contrastar la normalidad se utilizó otro

método en donde se estimó la asimetría y curtosis, encontrando un umbral de +/- 1.5, lo que indica que existe variaciones leves de la normal, teniendo en cuenta ello se puede proceder a realizar el análisis factorial exploratorio (George & Mallery, 2003; Pérez & Mendrano, 2010).

De acuerdo a ello, en el análisis se utilizó el estadístico de solución inicial, con el método de extracción: Factorización de ejes principales, analizando la matriz de correlaciones y extrayendo a 6 factores como lo indica el constructo principal, así mismo, se utilizó el método de rotación oblicua por Oblimin directo con $\Delta=0$ y finalmente, se suprimió los coeficientes menores a .20.

En base a ello, en el análisis diagnóstico se obtuvo un $KMO=.972$ con una prueba de esfericidad de Barlett $p=.001$ ($g=1128$, $X^2=26370,19$) por lo tanto, se acepta la hipótesis alterna; así mismo, se concluye que las variables latentes (dimensiones) y observables (ítems) están correlacionadas, afirmando que es susceptible realizar el análisis factorial exploratorio ya que los datos permiten explicar el modelo de constructo mediante la matriz de identidad (De la Fuente, 2011; López & Gutiérrez, 2019).

Tabla 7*Matriz de estructura factorial del cuestionario de autoconcepto Garley*

Items	Factor					
	1 (Fsc)	2 (S)	3 (Fam)	4 (I)	5 (P)	6 (SC)
1	.406					
2		.494				
3			.390			
4				.326		
5					.288	
6						.411
7	.394					
8		.581				
9			.493			
10				.228		
11					.256	
12						.510
13	.446					
14		.662				
15			.721			
16				.222		
17					.422	
18						.365
19	.538					
20		.295				
21			.473			
22				.466		
23					.449	
24						.458
25	.481					
26		.286				
27			.523			
28				.480		
29					.387	
30						-.548
31	.524					
32		.361				

Items	Factor					
	1 (Fsc)	2 (S)	3 (Fam)	4 (I)	5 (P)	6 (SC)
33			.339			
34				.314		
35					.453	
36						.292
37	.596					
38		.432				
39			.354			
40				.438		
41					.413	
42						.321
43	.651					
44		.338				
45			.395			
46				.300		
47					.281	
48						-.454
Eigenvalues	16.15	1.76	1.27	1.17	1.09	1.04
V.E.	33.64	3.66	2.64	2.43	2.28	2.16
V.E.A	33.64	37.30	39.94	42.37	44.65	46.81

Nota. Factor 1 (Fsc) = Autoconcepto físico, Factor 2 (S)=aceptación social, Factor 3 (Fam) = Autoconcepto familiar, Factor 4 (I)= Autoconcepto intelectual, Factor 5 (P)= autoevaluación personal, Factor 6 (SC) = Sensación de control, Eigenvalue=autovalores, V.E.= porcentaje de varianza, V.E.A.=varianza explicada acumulada.

En la tabla 7, se observa que los factores obtuvieron una varianza explicada acumulada de 46.81% (>40%), alcanzando autovalores mayores a 1. (>1.), lo que indica que el instrumento posee una adecuada consistencia en los seis factores, además, se estimaron las cargas factoriales de los ítems en donde obtuvieron valores positivos y mayores a .20 ($\lambda > .20$), no obstante, el ítem 30 ($\lambda = -.548$) y 48 ($\lambda = -.454$) obtuvieron valores negativos, por tanto, se decidió mantenerlo en observación para el siguiente análisis. De acuerdo a ello, se concluye que los datos

avalan la presencia de validez de constructo del instrumento (López y Gutiérrez, 2019).

Técnica de análisis factorial confirmatorio (AFC)

A continuación, se verificó los criterios robustos de validez de constructo del Cuestionario de Autoconcepto Garley, a través del análisis factorial confirmatorio, en donde se examinó el modelo original (M1) con 48 ítems propuesto por García (2001), el modelo adaptado (M2) elaborado por Miranda (2018) compuesto por 39 ítems, y, por último, el modelo factorizado propuesto en este estudio con 42 ítems (M3).

Para ello, se efectuó el método de discrepancia máxima verosimilitud, con opciones de salida como historial de minimización, estimaciones estandarizadas y correlaciones múltiples al cuadrado, así mismo, se empleó el umbral de los índices de modificación (4), además, se identificó la prueba de normalidad y valores atípicos (Shi-Dexin et al., 2018).

Tabla 8

Evaluación de los modelos según los índices de ajustes

M	Índices absolutos						Índices incrementales			Parsimonia
	X ² (gl)	p	RMSEA [IC95%]	SRMR	NFI	GFI	CFI	TLI	IFI	AIC
M1	5997.1 (1312)	.001	.09 [.09; .10]	.06	.83	.88	.86	.85	.86	4068.70
M2	4766.2 (893)	.001	.07 [.06; .08]	.05	.88	.83	.90	.90	.91	2385.28
M3	3862.7 (800)	.001	.05 [.05; .06]	.02	.90	.92	.91	.90	.91	1806.00

Nota. M= modelos, M1= modelo inicial de 48 ítems de García (2001), M2= Modelo adaptado con 39 ítems de Miranda (2018), M3= Modelo factorizado con 42 ítems, X²= razón de Chi Cuadrado, gl= grado de libertad, p=probabilidad de significancia, RMSEA=error cuadrático medio de aproximación, IC95%= intervalo de confianza del 95%, SRMR= Residuo cuadrático medio estandarizado, NFI= índice de ajuste normado de Bentler-Bonett, GFI= índice de bondad de ajuste, CFI= índice de ajuste comparativo, TLI= índice de Tucker-Lewis, IFI= índice de ajuste incremental de Bollen, AIC= Criterio de información de Akaike.

En la tabla 8, se observa los índices de ajuste del M1, el cual no evidencia una medida de ajuste absoluto adecuado ($\chi^2=5997.1$, $gl=1312$, $p<.001$) debido a que el NFI y GFI fue menor a .90 ($<.90$), así mismo, el SRMR y RMSEA fueron mayores a .05 ($>.05$), además, en la medida de ajuste incremental, los índices como CFI, TLI e IFI fueron inferiores a .90 ($<.90$), y en cuanto al índice de parsimonia se obtuvo un valor elevado en el AIC= 4068.70, de acuerdo a ello, los datos presentados no avalan el constructo propuesto por García (2001), ya que no se hallaron valores críticos esperados, por lo tanto, no es aceptable (Escobedo-Portillo et al., 2016).

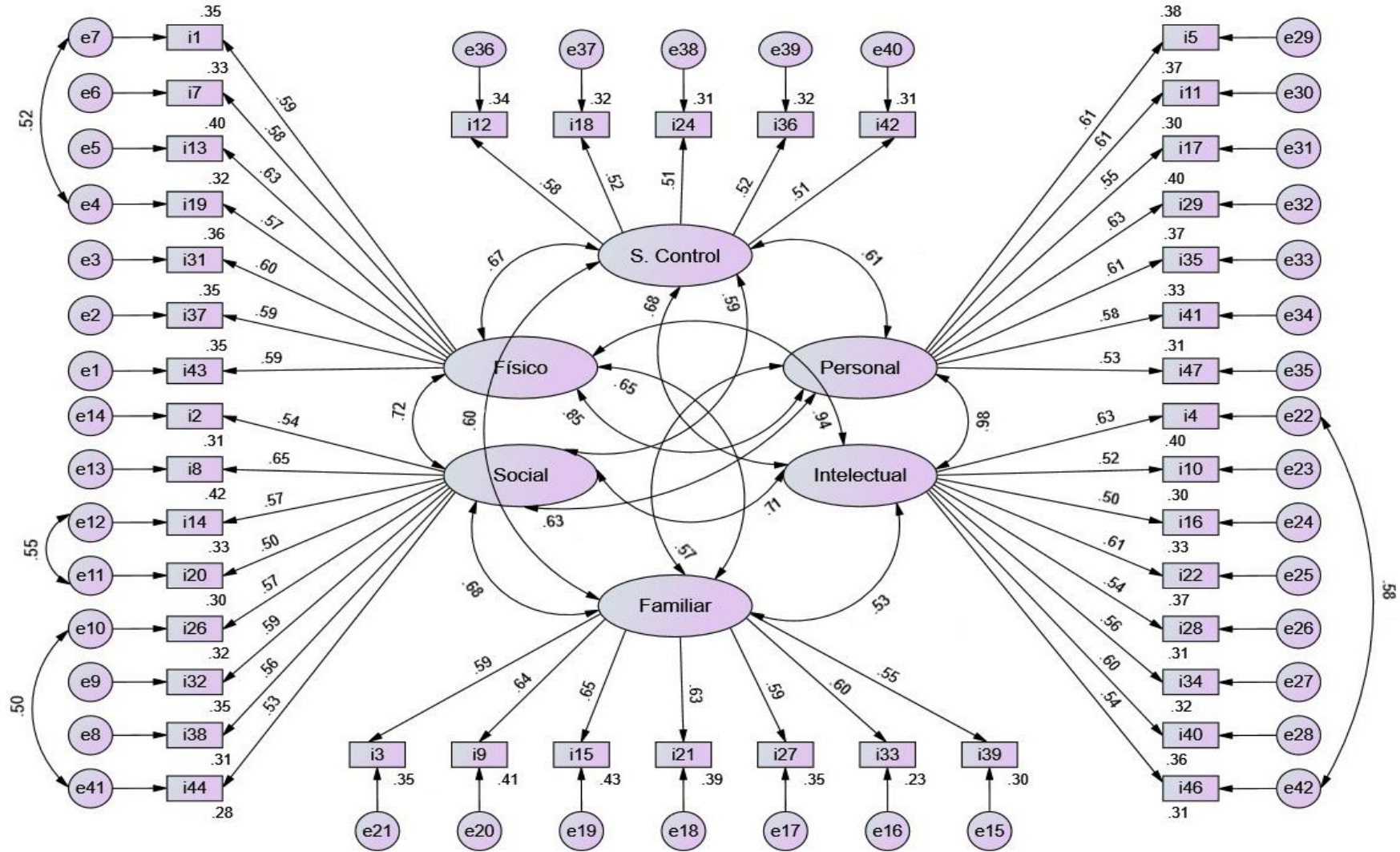
Posteriormente, se analizaron los índices de ajuste del M2, en donde se excluyó los ítems 30,45,17,31,23,37,47,35 y 29, evidenciando una medida de ajuste absoluto parcial ($\chi^2=4766.2$, $gl=893$, $p<.001$), debido a que el NFI y GFI fue menor a .90 ($<.90$), así mismo, el RMSEA fue mayor a .05 ($>.05$), sin embargo, el SRMR presenta un valor aceptable ($\leq .05$), por otro lado, en la medida de ajuste incremental, los índices CFI, TLI e IFI obtuvieron valores aceptables ($\geq .90$), y finalmente, en el índice de parsimonia se obtuvo un valor intermedio en el AIC= 2385.28, de acuerdo a los resultados presentados, los datos no avalan en su totalidad el constructo propuesto por Miranda (2018), debido a que los índices como RMSEA, NFI y GFI no obtuvieron el valor crítico esperado (Escobedo-Portillo et al., 2016).

Finalmente, se examinó el M3, en donde se eliminaron los ítems 6,23,25,30,45 y 48 debido a que no contaban con cargas factoriales satisfactorios ($\lambda<.50$) los cuales perjudicaban los índices de ajuste, en base a ello, se encontró un ajuste absoluto adecuado ($\chi^2=3862.7$, $gl=800$, $p<.001$) con un NFI y GFI admisible ($\geq .90$), así mismo, los índices RMSEA y SRMR obtuvieron un valor crítico

satisfactorio ($\leq .05$), por otra parte, en la medida de ajuste incremental, los índices *CFI*, *TLI* e *IFI* alcanzaron valores críticos aceptables ($\geq .90$), y por último, se reporta una medida de ajuste parsimonioso normado con un *AIC*= 1806.00 determinando un valor pequeño y aceptable a diferencia de los modelos anteriores; cabe resaltar que se efectuó cuatro covarianzas entre ítems (1:19, 14:20, 26:44 y 4:46) para modelar los datos mediante su asociación, cuyos valores oscilan entre .50 a .58 siendo moderados y positivos; por lo tanto, el análisis determina que el constructo factorizado es aceptable para su aplicación (Escobedo-Portillo et al., 2016).

Figura 1

Modelo multidimensional factorizado del Cuestionario de Autoconcepto Garley



En la figura 1, se observan las cargas factoriales que permiten determinar la correlación entre los factores e ítems (flechas unidireccionales), en donde en autoconcepto físico los valores oscilan entre $\lambda = .57$ a $.63$, en aceptación social entre $\lambda = .50$ a $.65$, en autoconcepto familiar entre $\lambda = .55$ a $.65$, en autoconcepto intelectual entre $\lambda = .50$ a $.63$, en autoevaluación personal entre $\lambda = .53$ a $.63$ y finalmente, en sensación de control entre $\lambda = .51$ a $.58$. De tal manera, se aprecian las covarianzas entre los factores (flechas bidireccionales), en donde los valores de autoconcepto físico con los otros cinco factores se ubican entre $CV = .65$ a $.94$, de la misma manera, en aceptación social de $CV = .59$ a $.89$, en autoconcepto familiar de $CV = .53$ a $.89$, en autoconcepto intelectual de $CV = .53$ a $.98$, en autoevaluación personal de $CV = .57$ a $.98$ y en sensación de control de $CV = .59$ a $.68$.

Validez de criterio

Este método permite determinar el grado de concordancia entre el constructo principal (Garley) en comparación con un constructo similar (AF5). Para ello, se utilizó la técnica de validez concurrente, debido a que ambos constructos son medidos en el mismo tiempo (Barbero-García et al., 2015).

Modelo clásico

Para el procedimiento, se analizó la prueba de normalidad a través del Kolmogorov Smirnov, en donde se determinó que los constructos no poseen una distribución normal ($p < .05$), por lo tanto, se utilizaron los estadísticos no paramétricos en donde se empleó el coeficiente Rho de Spearman (r_s) para identificar la magnitud de correlación y su direccionalidad, así mismo, se establecieron los intervalos de confianza del 95%, además, se identificó el tamaño de importancia práctica de la correlación.

Tabla 9*Análisis de correlación entre autoconcepto Garley y AF5*

<i>n=1205</i>	<i>r_s [IC95%]</i>	<i>p</i>	<i>TE</i>
Garley - AF5	.810 [.790; .828]	.000	.656

Nota. r_s=coeficiente de Spearman, IC95%=Intervalo de confianza del 95%, p=probabilidad de significancia, TE=tamaño de efecto, n=muestra

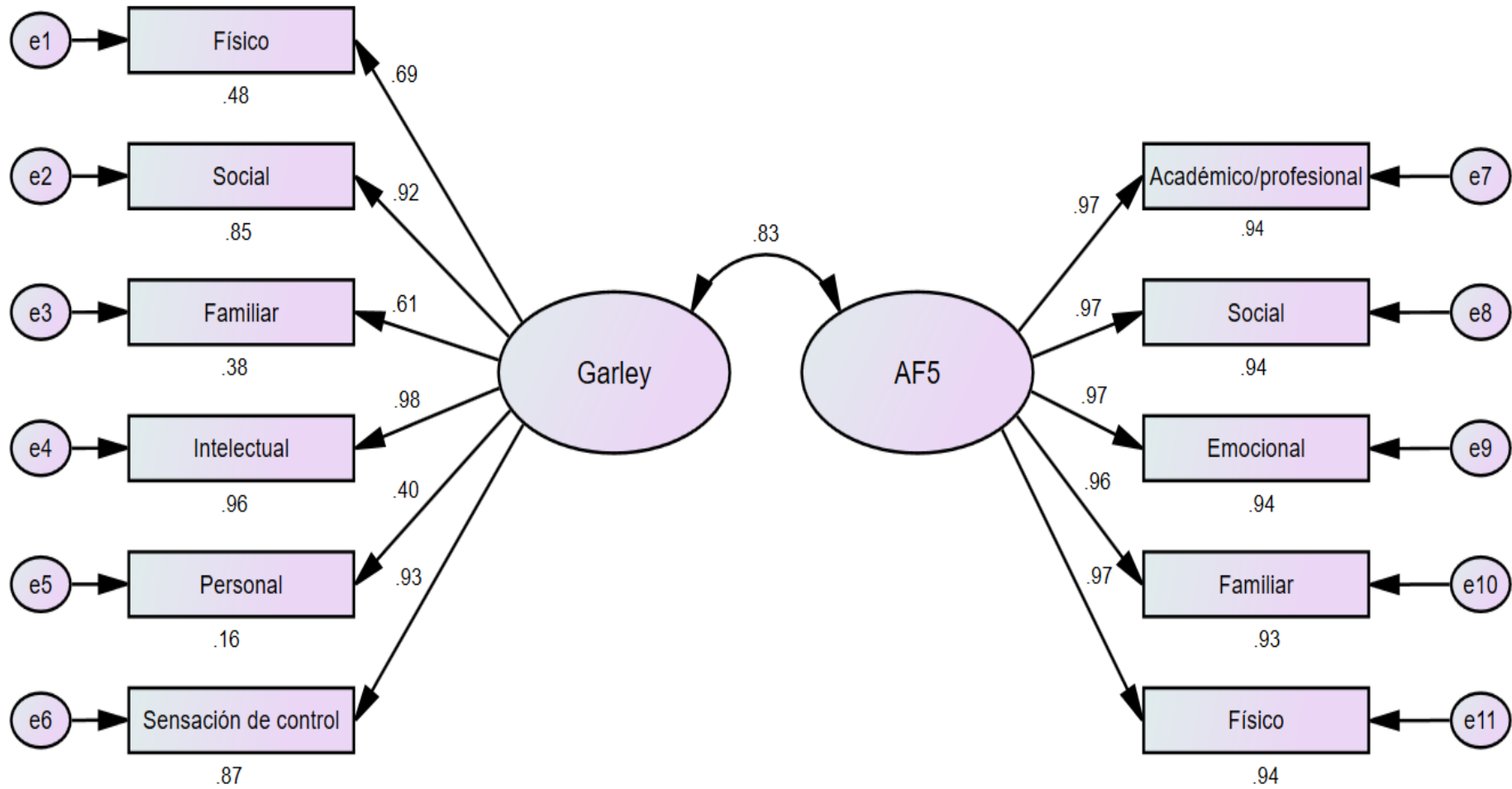
En la tabla 9, se observa un análisis de correlación altamente significativa entre el constructo Garley y AF5 ($r_s=.810$, $p<0.01$), de grado fuerte y de tendencia positiva, además, se identificó un tamaño de efecto grande ($TE=.656$), lo que indica que el constructo Garley explica la presencia del constructo AF5 en un 65.6% (Domínguez, 2018). Por lo tanto, se concluye que el instrumento cuenta con una validez concurrente aceptable.

Modelo de ecuaciones estructurales

Para corroborar el análisis anterior, se efectuó la correlación por covariación de los dos constructos (Garley y AF5) a través del AMOS, en donde se utilizó el método de extracción máxima verosimilitud para obtener mejores proporciones de los parámetros en la matriz de correlación observada (López & Gutiérrez, 2019), además, en las opciones de salida se seleccionó el historial de minimización, estimaciones estandarizadas, correlaciones múltiples al cuadrado y de estimaciones (Lara, 2014).

Figura 2

Relación de covariación por ecuaciones estructurales entre Garley y AF5



En la figura 2, se visualiza la correlación por covarianza entre Garley y AF5 (variables latentes), en donde las ponderaciones de regresión estandarizadas entre el constructo Garley y sus dimensiones oscilan entre .40 a .98, y en el constructo AF5 y sus dimensiones entre .96 a .97, además, en las correlaciones múltiples al cuadrado en Garley y sus dimensiones obtuvieron entre .16 a .96 y en el AF5 con sus dimensiones de .93 a .94, finalmente, en la correlación de las dos variables latentes, se halló una probabilidad de significancia de .001 con $g= 43$ y $X^2=3970.373$, lo que confirma la correlación estadística entre las variables, así mismo, se estimó una magnitud fuerte y directa con un valor de .83 (Ruíz, 2000). De acuerdo a ello, se concluye que el constructo Garley posee una validez concurrente aceptable.

Confiabilidad por consistencia interna

A continuación, se analizó la confiabilidad por consistencia interna a través de los coeficientes Alpha de Cronbach(α) y Mc Donald (ω) de la escala total y sus dimensiones, los cuales deben contar con valores mayores a .70.

Tabla 10

Estadísticos de confiabilidad del constructo Garley

Dimensiones/Variable	N° ítems	α	IC[95%]	ω	IC[95%]
Autoconcepto físico	7	.94	[.935;.947]	.94	[.932;.943]
Aceptación social	8	.44	[.410;.475]	.78	[.762;.802]
Autoconcepto familiar	7	.20	[.147;.243]	.76	[.740;.783]
Autoconcepto intelectual	8	.80	[.788;.811]	.89	[.882;.902]
Autoevaluación personal	7	.89	[.876;.899]	.89	[.876;.899]
Sensación de control	5	.91	[.898;.917]	.91	[.896;.915]
Escala total	42	.91	[.909;.918]	.94	[.939;.949]

Nota. α = Cronbach's.; IC[95%] = Intervalo de confianza del 95%, ω = McDonald's.

En la tabla 10, se estimó el coeficiente Alpha de Cronbach(α) de las dimensiones cómo autoconcepto físico ($\alpha=.94$), autoconcepto intelectual ($\alpha=.80$), autoevaluación personal ($\alpha=.89$), sensación de control ($\alpha=.91$) y la escala total ($\alpha=.91$) los cuales obtuvieron valores aceptables entre fuertes y muy fuertes ($\alpha >80$), sin embargo, las dimensiones cómo aceptación social ($\alpha=.44$) y autoconcepto familiar ($\alpha=.20$) no alcanzaron los valores mínimos esperados ($\alpha <70$) determinándolo como cuestionable (Frías, 2022; Campo y Oviedo, 2008; George y Mallery, 2003), por otro lado, se reportó el coeficiente Omega de Mc Donald (ω) de las dimensiones autoconcepto físico ($\omega=.94$), aceptación social ($\omega=.78$), autoconcepto familiar($\omega=.76$), autoconcepto intelectual ($\omega=.89$), autoevaluación personal($\omega=.89$), sensación de control ($\omega=.91$) y la escala total ($\omega=.94$) los cuales fueron aceptables (Ventura & León, 2017; Campos & Oviedo, 2008; Katz, 2006).

Análisis comparativo de autoconcepto en función al sexo, grado académico y grupos etarios

Principalmente, se delimitó la estadística inferencial a través del Kolmogórov Smirnov, con el objetivo de observar la distribución de la muestra en la escala total y dimensiones segmentadas de acuerdo al sexo, grado académico y grupos etarios. De acuerdo a ello, se hallaron valores inferiores a .05 ($p < .05$) en todos los casos, lo que indica que los datos poseen una distribución libre (no normal), por lo tanto, se utilizó la estadística no paramétrica en donde se empleara la prueba U de Mann-Whitney para comparar dos grupos independientes y la prueba Kruskal Wallis para comparar de tres a más grupos independientes.

Diferencias significativas según el sexo

Tabla 11

Análisis comparativo de autoconcepto y las dimensiones según el sexo

D/V	Sexo	n	R.P.	S.R.	U	z	p	r _{bis}
Físico	F	728	621,04	479,447	181,068	-0.50	.61	.01
	M	477	631,40	301,179				
	Total	1,205						
Social	F	728	616,74	476,127	177,749	-1.05	.29	.03
	M	477	638,36	304,498				
	Total	1,205						
Familiar	F	728	622,29	480,407	182,029	-0.35	.73	.01
	M	477	629,39	300,219				
	Total	1,205						
Intelectual	F	728	615,91	475,485	177,107	-1.16	.25	.03
	M	477	639,71	305,140				
	Total	1,205						
Personal	F	728	623,43	481,290	182,912	-0.20	.84	.01
	M	477	627,54	299,335				
	Total	1,205						
Sensación de control	F	728	615,49	475,161	176,783	-1.21	.23	.01
	M	477	640,39	305,465				
	Total	1,205						
Autoconcepto general	F	728	615,05	474,816	176,438	-1.27	.21	.04
	M	477	641,11	305,810				
	Total	1,205						

Nota. D/V=dimensiones y variable, F=femenino, M=masculino n=muestra, R.P.=rango promedio, S.R.= suma de rangos, U= U de Mann-Whitney, z= estadístico estandarizado de la U de Mann Whitney, p=probabilidad de significancia, r_{bis}=correlación biserial (tamaño de efecto).

En la tabla 11, se empleó la prueba U de Mann Whitney para comparar las puntuaciones del sexo femenino y masculino respecto al autoconcepto y sus dimensiones, en donde se observa que no existen diferencias significativas en ninguno de los casos ($p > .05$), lo que indica que los niveles de autoconcepto y dimensiones no son distintos entre ambos grupos. De acuerdo a lo hallado, se decidió no elaborar normas percentilares en base a las muestras segmentadas.

Diferencias significativas según el grado académico

Tabla 12

Análisis comparativo de autoconcepto y las dimensiones según el grado académico

D/V	Grado	n	R.P.	S.R.	U	z	p	r_{bis}
Físico	1ro a 3ro	650	630,49	409,818	191,108	-0.57	.57	.02
	4to a 5to	555	619,04	370,808				
	Total	1,205						
Social	1ro a 3ro	650	639,42	415,625	185,300	-1.50	.13	.04
	4to a 5to	555	609,35	365,000				
	Total	1,205						
Familiar	1ro a 3ro	650	638,97	415,328	185,598	-1.46	.15	.04
	4to a 5to	555	609,85	365,298				
	Total	1,205						
Intelectual	1ro a 3ro	650	631,69	410,601	190,325	-0.70	.49	.02
	4to a 5to	555	617,74	370,025				
	Total	1,205						
Personal	1ro a 3ro	650	640,76	416,497	184,429	-1.66	.10	.05
	4to a 5to	555	607,89	364,129				
	Total	1,205						
Sensación de control	1ro a 3ro	650	622,79	404,813	193,238	-0.23	.82	.01
	4to a 5to	555	627,40	375,813				
	Total	1,205						
Autoconcepto general	1ro a 3ro	650	640,18	416,118	184,807	-1.58	.11	.04
	4to a 5to	555	608,53	364,507				
	Total	1,205						

Nota. D/V=dimensiones y variable, n=muestra, R.P.=rango promedio, S.R.= suma de rangos, U= U de Mann-Whitney, z= estadístico estandarizado de la U de Mann Whitney, p=probabilidad de significancia, r_{bis} =correlación biserial (tamaño de efecto).

En la tabla 12, se categorizó dos grupos independientes, en donde el primer grupo está compuesto de 1er a 3er grado de secundaria, y el segundo grupo de 4to a 5to grado; por consiguiente, se calculó la prueba U de Mann Whitney para comparar los datos de los grupos establecidos, los cuales no reportaron diferencias significativas ($p > .05$) según el grado académico de los estudiantes respecto a los niveles de autoconcepto y sus dimensiones, conforme a ello, no se optó por desarrollar las normas percentilares de las muestras segmentadas.

Diferencias significativas según grupos etarios

Tabla 13

Análisis comparativo de autoconcepto y las dimensiones según grupos etarios

D/V	Edad	<i>n</i>	<i>R.P.</i>	<i>H</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	E^2_R
Físico	11 a 13	410	631,64	1.90	2	.39	.00
	14 a 15	404	636,97				
	16 a 18	391	605,30				
	Total	1205					
Social	11 a 13	410	639,19	5.78	2	.06	.00
	14 a 15	404	643,72				
	16 a 18	391	590,32				
	Total	1205					
Familiar	11 a 13	410	624,35	1.99	2	.25	.00
	14 a 15	404	665,89				
	16 a 18	391	581,42				
	Total	1205					
Intelectual	11 a 13	410	623,53	5.60	2	.06	.00
	14 a 15	404	653,41				
	16 a 18	391	595,76				
	Total	1205					
Personal	11 a 13	410	621,27	2.81	2	.11	.00
	14 a 15	404	682,23				
	16 a 18	391	566,88				
	Total	1205					
Sensación de control	11 a 13	410	615,91	1.55	2	.46	.00
	14 a 15	404	642,02				
	16 a 18	391	615,83				
	Total	1205					
Autoconcepto general	11 a 13	410	627,94	7.54	2	.02	.01
	14 a 15	404	655,67				
	16 a 18	391	588,83				
	Total	1205					

Nota. D/V=dimensiones y variable, *n*=muestra, *R.P.*=rango promedio, *H*= H de Kruskal-Wallis, *gl*= grado de libertad, *p*=probabilidad de significancia, E^2_R =coeficiente de épsilon (tamaño de efecto).

En la tabla 13, se analizó las diferencias significativas de autoconcepto y sus dimensiones de acuerdo a los grupos etarios, en donde las dimensiones reportaron

una significancia estadística mayor a .05 ($p > .05$), lo que indica que no existen diferencias significativas de acuerdo con la edad; sin embargo, en la escala total se obtuvo una significancia menor a .05 ($p = .02$; $E^2_R = .01$) con un tamaño de efecto pequeño (Ventura, 2019), además se evidencia un valor “ H ” de 7.54, de tal manera que los estudiantes con edades de 16 a 18 años ($R.P. = 588,83$) y de 11 a 13 años ($R.P. = 627,94$) manifiestan un menor grado de autoconcepto general en comparación a los estudiantes de 14 a 15 años ($R.P. = 655.67$), es por ello que, se elaboró las normas percentilares de autoconcepto general en función a los tres grupos etarios.

Normas de interpretación (percentilares)

Por último, se desarrollaron las normas de interpretación (percentilares) del Cuestionario Autoconcepto – Garley (CAG), previo a ello, se eliminaron 6 ítems (6,23,25,30,45 y 48) de acuerdo a los análisis anteriores, posteriormente, se efectuó cuatro puntos de corte (quintil) para que las puntuaciones sean interpretadas a través del decatipo, y así, proceder a categorizar los niveles (Infante, 2015), además, se lleva a efecto las normas de interpretación del cuestionario general en función a los grupos etarios debido a que se hallaron diferencias significativas con autoconcepto general ($p = .02$).

Baremación del cuestionario general y dimensiones

Tabla 14

Normas percentilares de autoconcepto y sus dimensiones

Niveles	Pc	D1	D2	D3	D4	D5	D6	Total
Muy bajo	1	7	16	17	12	16	5	88
	2	8	17	17	13	16	5	88
	3	9	17	17	14	16	6	89
	4	11	18	17	14	16	6	90
	5	13	18	18	15	17	8	91
	10	14	19	18	15	17	8	95
	15	14	20	18	16	17	9	97
	20	16	20	18	17	17	10	102
	25	18	21	19	18	18	11	110
Bajo	30	20	22	19	19	18	11	117
	35	21	22	20	21	19	13	120
	40	22	23	20	23	19	14	126
	45	23	24	21	24	20	15	131
	50	25	25	21	25	20	17	139
Moderado	55	26	26	22	27	21	18	147
	60	27	27	22	30	21	19	150
	65	28	28	23	31	22	20	156
	70	29	28	23	32	22	21	159
	75	30	29	23	33	22	21	168
	80	31	30	24	34	23	22	174
Alto	85	31	31	24	35	23	22	177
	90	32	31	24	35	23	23	179
	95	32	31	25	35	23	23	180
	96	33	32	25	35	24	24	183
	97	34	32	25	36	24	25	187
	98	35	32	26	36	25	25	191
	99	35	32	26	37	25	25	205
	Estadísticos descriptivos	<i>M</i>	23.74	24.68	22.82	27.58	22.57	17.58
<i>SD</i>		7.15	4.47	3.86	5.99	3.01	4.70	26.92
<i>Min</i>		7	15	17	12	16	5	88
<i>Máx.</i>		35	32	26	37	25	25	207

Nota. Pc= percentiles, D1= físico, D2= social, D3= familiar, D4= intelectual, D5= personal, D6=sensación de control, *M*=media aritmética, *SD*=desviación estándar, *Min*=puntaje mínimo, *Máx*= puntaje máximo.

En la tabla 14, se presenta las normas percentilares de la escala total y sus dimensiones, en donde se realizó cuatro puntos de corte (quintil) para categorizar

cinco niveles los cuales son: muy bajo ($P_c = 1 - 20$), bajo ($P_c = 21 - 40$), moderado ($P_c = 41 - 60$), alto ($P_c = 61 - 80$) y muy alto ($P_c = 81 - 99$).

Tabla 15

Puntajes directos categorizados para el autoconcepto y sus dimensiones

Niveles	D1	D2	D3	D4	D5	D6	Total
Muy bajo	7 - 16	15 - 20	17 - 18	12 - 17	16 - 17	5 - 10	88 - 102
Bajo	17 - 22	21 - 23	19 - 20	18 - 23	18 - 19	11 - 14	103 - 126
Moderado	23 - 27	24 - 27	21 - 22	24 - 30	20 - 21	15 - 19	127 - 150
Alto	28 - 31	28 - 30	23 - 24	31 - 34	22 - 23	20 - 22	151 - 174
Muy alto	32 - 35	31 - 32	25 - 26	35 - 37	24 - 25	23 - 25	175 - 207

Nota. D1=físico, D2= Social, D3=Familiar, D4=Intelectual, D5= Personal, D6=Sensación de control, Total= Escala Total.

En la tabla 15, se visualizan las categorías diagnósticas por medio del decatipo para la escala total y dimensiones, con el objetivo de interpretar el nivel de autoconcepto del adolescente a través de los puntajes directos.

Baremación del cuestionario general según grupos etarios

Tabla 16

Normas percentilares de autoconcepto general según grupos etarios

Niveles	Percentiles	11 a 13 años	14 a 15 años	16 a 18 años
Muy bajo	1	82	90	99
	2	85	93	101
	3	88	97	102
	4	90	98	104
	5	93	99	105
	10	95	100	106
	15	97	101	107
Bajo	20	99	102	107
	25	101	107	109
	30	110	111	113
	35	115	115	119
	40	121	119	126
	45	125	125	129
	50	133	135	133
Moderado	55	139	143	139
	60	142	151	148
	65	153	155	151
	70	166	161	156
	75	174	170	163
	80	180	181	179
	85	183	183	180
Alto	90	185	187	183
	95	190	191	188
	96	194	195	192
	97	199	198	195
	98	202	201	201
	99	205	204	208
	Estadísticos descriptivos	<i>M</i>	141.02	143.28
<i>SD</i>		27.60	25.99	26.97
<i>Min</i>		80	88	97
<i>Máx.</i>		207	205	210

Nota. *M*=media aritmética, *SD*=desviación estándar, *Min*=puntaje mínimo, *Máx*= puntaje máximo.

En la tabla 16, se observan las normas percentilares del puntaje total segmentado por grupos etarios, al cual se le efectuó cuatro puntos de corte (quintil) para categorizar cinco niveles cómo muy bajo ($P_c = 1 - 20$), bajo ($P_c = 21 - 40$), moderado ($P_c = 41 - 60$), alto ($P_c = 61 - 80$) y muy alto ($P_c = 81 - 99$).

Tabla 17*Puntajes directos categorizados para el autoconcepto general según grupos etarios*

Niveles	11 a 13 años	14 a 15 años	16 a 18 años
Muy bajo	80 - 99	88 - 102	97 - 107
Bajo	100 - 121	103 - 119	108 - 126
Moderado	122 - 142	120 - 151	127 - 148
Alto	143 - 180	152 - 181	149 - 179
Muy alto	181 - 207	182 - 205	180 - 210

En la tabla 17, se aprecian las categorías diagnósticas a través del decatipo para la escala total según los grupos etarios, cuyo objetivo se centra en interpretar el nivel de autoconcepto según la edad del adolescente a través de los puntajes directos, y así corroborar con la información obtenida en la baremación del cuestionario general.

CAPÍTULO IV
DISCUSIÓN

El presente estudio se desarrolló con el propósito de analizar las propiedades psicométricas del Cuestionario de Autoconcepto GARLEY de García (2001) mediante la validez y confiabilidad, los participantes fueron adolescentes que comprenden las edades entre 11 a 18 años de ambos sexos y que cursan de 1ro a 5to grado de secundaria de diversos colegios estatales de Lima Sur, los cuales se encuentran registrados en la UGEL 01.

La idea principal por el cual se realizó este estudio fue debido a que el autoconcepto en la población de adolescentes posee una influencia significativa en múltiples aspectos de su desarrollo y bienestar como la formación de identidad, autoestima, confianza, toma de decisiones, relaciones interpersonales, rendimiento académico y afrontamiento, a pesar de ello, existe una carencia de adaptaciones psicométricas enfocadas en el autoconcepto de los adolescentes, y esto se debe a diversos factores como recursos financieros, tiempo y experiencia en investigación instrumental, sin embargo, la adaptación es muy importante para asegurar que la medición del autoconcepto en adolescentes sea culturalmente relevante, lingüísticamente comprensible y aplicable en el contexto peruano, siendo útil para comprender y apoyar el desarrollo de los adolescentes.

Por esta razón, este análisis permite evaluar cuán válido y confiable es este cuestionario como herramienta de medición precisa y consistente del autoconcepto en los adolescentes, es por ello que dicho análisis se centra en determinar si las preguntas del cuestionario realmente miden lo que pretende medir y si las puntuaciones obtenidas son coherentes y estables; y conforme a ello, proceder a elaborar las normas percentilares para evaluar e identificar los niveles de autoconcepto de los adolescentes.

En el primer análisis se realizó la validez basada en el contenido, en donde participaron 10 profesionales de la carrera de psicología que fueron denominados como jueces expertos, los cuales revisaron el contenido y calificaron cada ítem según el grado de pertinencia, relevancia y claridad, y también proporcionaron observaciones o sugerencias; luego de recopilar las calificaciones y comentarios de los jueces se analizó la concordancia entre los expertos para identificar si los ítems se adecuan al contexto de adolescentes limeños o si requieren ser excluidos o modificados de la estructura.

De acuerdo con los resultados, los 48 ítems reportaron valores V de Aiken mayores a .90 ($V > .90$) con una prueba binomial menor a .05 ($p \leq .05$) en función a pertinencia y relevancia, esto significa que los ítems están relacionados con el concepto principal del constructo y que son cruciales para aportar información esencial sobre autoconcepto, por otra parte, en el criterio de claridad, los ítems reportaron valores V de Aiken mayores de .80 ($V > .80$) con una prueba binomial igual o menor a .05 ($p \leq .05$), esto indica que los ítems son claros y están redactados con precisión sin presentar ambigüedades, evitando palabras confusas o lenguajes complejos que generan interpretaciones erróneas. Sin embargo, los ítems 13,14,20,21,25,27,32,43,45 y 48 no obtuvieron valores viables ($V < .80$; $p > .05$) en función a la claridad por lo que genera confusiones y dificultades en la interpretación por parte de los participantes repercutiendo negativamente en el proceso de medición generando respuestas inconsistentes, sesgos y dificultad de análisis, es por ello que se procedió a modificar los ítems según las observaciones y sugerencias de los expertos para proceder a aplicar el cuestionario a la muestra.

Estos resultados coinciden con el estudio de Miranda (2018) quien analizó la validez de contenido mediante 5 jueces expertos obteniendo coeficientes V de

Aiken's mayores a .80 ($V > .80$) en los 48 ítems, por lo tanto, los ítems se mantuvieron conforme a la estructura original de García (2001) sin modificación o exclusión alguna, siendo viable para aplicarlo en adolescentes de 13 a 18 años de diversos colegios del distrito de San Juan de Lurigancho registrados en la UGEL 05 Lima Este, Perú. No obstante, en su estudio no participaron suficientes jueces, por lo que carece de una diversidad de opiniones de los profesionales en función a experiencias y conocimientos, teniendo en cuenta que la contribución de múltiples jueces permite tener mayor consenso y rigurosidad identificando la redacción, la estructura y la comprensión de los ítems reduciendo la probabilidad de que un sesgo influya desproporcionadamente (Ventura, 2022). Además, dicho análisis fue generalizado sin considerar independientemente los criterios de evaluación (pertinencia, relevancia y claridad) para comprender diferentes aspectos del ítem e incluso no determinó la proporción de jueces para respaldar la validez del ítem.

Por otra parte, las demás adaptaciones psicométricas nacionales no analizaron la validez basada en el contenido, teniendo en cuenta que es importante conocer si los reactivos son apropiados y representativos para evaluar a la población estudiada; esto fortalece la calidad de la investigación ya que este análisis se centra en aspectos importantes y omite elementos irrelevantes permitiendo identificar fortalezas y debilidades del instrumento (Galicia- Alarcón et al., 2017), conjuntamente es necesario aplicar el coeficiente V de Aiken con la prueba binomial ya que brinda un enfoque riguroso y sólido garantizando la calidad, relevancia y consistencia del contenido del instrumento psicométrico (Merino, 2023; Ventura, 2022). Conforme a los hallazgos, se concluye que el instrumento cumplió con los estándares estadísticos considerando a los ítems apropiados y adecuados para medir el autoconcepto en adolescentes, ajustándose a las condiciones

socioculturales, de lenguaje y contextuales (Bautista-Díaz et al., 2020; Escurra, 2015; Suárez-Álvarez et al., 2013; Berlanga y Rubio, 2012).

Para proceder con el segundo objetivo específico, se evaluó el instrumento a 1,205 adolescentes y se codificaron los valores correspondientes según las respuestas marcadas, luego se analizaron los 48 ítems del constructo en donde los resultados hallados arrojaron una curva simétrica con curtosis mesocúrtica (± 1.5), lo que significa que los valores se distribuyen alrededor de la media y se proporcionan adecuadamente, así mismo, se reportaron índices de homogeneidad superiores a .20 en todos los ítems ($IHC > .20$), esto determina que los ítems del cuestionario están correlacionados entre sí, demostrando coherencia y consistencia en lo que se pretende evaluar.

Estos hallazgos coinciden con el estudio de Miranda (2018) quien evaluó a adolescentes de San Juan-Lima para analizar los estadísticos descriptivos de los ítems del cuestionario Garley, sus resultados evidencian que los ítems poseen curvas simétricas con curtosis mesocúrtica (± 1.5), excepto el ítem 48* ($g1=-2.76$, $g2=7.76$), conforme a la homogeneidad (IHC) fueron aceptables con valores que oscilan entre .27 a .66, de la misma manera, Roldan (2019) evaluó el cuestionario a adolescentes de Chimbote, reportando curvas simétricas con curtosis mesocúrtica (± 1.5) en los ítems, excepto el ítem 45* ($g1=-1.59$), en cuanto la homogeneidad (IHC) fueron aceptables con valores entre .21 a .52 ($> .20$), excepto en el ítem 36 y 48* ($< .20$), así mismo, Ríos (2019) evaluó el cuestionario a adolescentes de Trujillo para analizar los ítems, los cuales reportaron curva simétrica con curtosis mesocúrtica (± 1.5) excepto el ítem 45* ($g1=-1.93$; $g2=2.15$), el 35 ($g1=-2.50$) y el 12 y 18 ($g2=-2.19$, -2.23), además en la correlación corregida entre ítem-factor fue entre .23 a .69 ($> .20$) siendo admisible, excepto el ítem 8*,36 y 48* ($< .20$), por su

parte, Bañales (2015) evaluó el cuestionario a estudiantes de primaria de Trujillo, en donde analizó las correlaciones con niveles de discriminación de los ítems, reportando valores aceptables entre .22 a .52 ($>.20$), excepto el ítem 36 y 48* ($<.20$).

De acuerdo con los estadísticos descriptivos de los estudios psicométricos de Miranda (2018), Roldan (2019) y Ríos (2019), se deduce que existe desproporción de valores alrededor de la media en algunos ítems como el 48*, 45*, 35, 12 y 18, sin embargo, se debe considerar que la muestra ha sido insuficiente para reflejar mayor variabilidad de datos en cada ítem (Menacho y Alva, 2020), y también se debe tener en cuenta que los ítems 45* y 48* se califican inversamente, por lo tanto, puede repercutir en la variabilidad y dirección de los datos. Por otro lado, según los índices de homogeneidad, en el estudio Ríos (2019), Roldan (2019) y Bañales (2015) coinciden en que los ítems 36 y 48* de la dimensión sensación de control reportaron correlaciones positivas pero muy débiles, es por ello que los autores decidieron mantener los ítems observados para no alterar la estructura propuesta por García (2001), adicionalmente, Ríos (2019) halló una correlación débil en el ítem 8* de la dimensión social, justificando su exclusión dado a que se califica de manera inversa.

Por su parte, Menacho y Alva (2020) mencionan que la teoría de respuesta a los ítems (TRI) se define según la curva característica del ítem, que es el resultado de la habilidad del evaluado y la probabilidad de la respuesta correcta. Teniendo en cuenta ello, los resultados hallados en el estudio determinaron una curva simétrica con curtosis mesocúrtica en los 48 ítems, siendo beneficioso ya que las respuestas se agrupan equilibradamente alrededor de la media, lo que facilita la comprensión de resultados evitando respuestas extremadamente sesgadas, los cuales pueden perjudicar la validez y confiabilidad en las mediciones posteriores (Sulca, 2018;

George y Mallery, 2003); en cuanto el índice de homogeneidad de los ítems fueron aceptables, esto demuestra que las mediciones son consistentes y fiables, aumentando la confianza de los resultados obtenidos y permitiendo una interpretación más sólida y precisa según los datos recopilados (Muñiz, 2018; García, 2014; Howell, 2014).

Posteriormente, se analizó el tercer objetivo específico, en donde se comprobó la validez de la estructura interna del instrumento Garley mediante el análisis factorial exploratorio (AFE), esto permite examinar cómo los ítems se relacionan entre sí y cómo se agrupan en factores latentes, para ello se utilizó el método de extracción de factorización de ejes principales para explorar la estructura inicial manteniendo la varianza total de los datos analizados, además, se extrajo a 6 factores teniendo como referencia el constructo principal de García (2001), y por último se utilizó la rotación oblicua por Oblimin directo con $\Delta 0$, el cual permite conocer si los factores extraídos están correlacionados entre sí.

En cuanto los hallazgos, se encontró un $KMO=.972$ con un Test de esfericidad de Bartlett significativa ($p<.05$), esto significa que los datos son apropiados y válidos para realizar el AFE, ya que existe suficiente correlación entre las variables para que el análisis sea idóneo; conforme a la matriz de estructura, se obtuvo una varianza explicada acumulada de 46.81%, esto indica que todos los factores extraídos evidencian una variabilidad baja pero viable, además, los autovalores fueron mayor a 1., esto confirma que cada factor extraído explica una cantidad significativa de variabilidad en los datos, por último se halló que 46 variables observables (ítems) reportaron cargas factoriales aceptables que oscilan entre .222 a .721, determinando que los ítems se asocian con los factores correspondientes, sin embargo, el ítem 30 y 48* obtuvieron cargas factoriales

negativos ($\lambda = -.548; -.454$), a pesar de ello, no se excluyeron de la estructura ya que los datos avalan una matriz de estructura factible, pero en caso perjudique posteriormente algún análisis estadístico, serán definitivamente excluidos del constructo.

Estos hallazgos se asemejan a la construcción del instrumento propuesto por García (2001) quien realizó el análisis factorial exploratorio, en donde utilizó el método de extracción por análisis de componentes principales, el cual permite explorar preliminarmente la estructura de los datos sin tener la intención de interpretar los factores correspondientes, así mismo, aplicó el método de rotación por normalización *promax* con *Kaiser* para ajustar y mejorar la interpretación de los datos según los seis factores simplificados; conforme a los resultados, la matriz de estructura explica seis factores (componentes) cuyos ítems obtuvieron cargas factoriales admisibles, los cuales oscilan entre .252 a .805, sin embargo, el ítem 8, 20 y 11 reportaron cargas factoriales negativas que oscilan entre -.442 a -.692, pese a ello, no se excluyeron de la estructura dado a que dichos ítems se califican de manera inversa repercutiendo en los datos del análisis, conforme a estos resultados, la autora determina que la estructura posee una validez aceptable.

Conforme a este análisis, Carrillo-Avalos et al. (2020) refieren que en la validez de estructura es necesario aplicar el AFE en la psicometría, ya que permite comprender cómo las variables observables (ítems) se asocian con las variables observadas (factores); esto se utiliza en la construcción principal del instrumento para visualizar como los datos se ubican en determinadas columnas para formar un factor en función a la teoría, sin embargo, si el análisis se emplea para corroborar una matriz de estructura ya establecida, es para evaluar si las relaciones entre las variables coinciden con la estructura propuesta, reforzando su validez en la

estructura del cuestionario (Ávila, 2021). Además, López y Gutiérrez (2019) señala que el *KMO* y la prueba de esfericidad de Bartlett respalda la fundamentación teórica del análisis y permite observar si las variables están interconectadas, conjuntamente, indica que la varianza acumulada es fundamental ya que resume la proporción de variabilidad de los datos originales que los factores extraídos están explicando, ofreciendo una visión concisa de cómo estos factores representan la estructura subyacente de las variables.

De acuerdo con el cuarto objetivo específico, se corroboró el constructo teórico con los datos obtenidos mediante el análisis factorial confirmatorio (AFC), con el propósito de validar teorías, verificar y ajustar el modelo en función a la estructura principal de García (2001) el cual representa el modelo 1 (M1), este modelo reportó un Chi cuadrado muy elevado pero significativo ($\chi^2=5997.1$; $p=.001$), además, los índices absolutos (RMSEA=.09, SRMR=.06, NFI=.83 y GFI=.88) y los índices incrementales (CFI=.86, TLI=.85 e IFI=.86) no reportaron valores aceptables, y por último, la parsimonia fue de gran proporción (AIC=4068.70), esto indican que existen discrepancias entre el modelo teórico y los datos, por lo que se sugiere ajustar o modificar la estructura para mejorar los datos observados; luego se analizó la adaptación de Miranda (2018) quien propone una estructura de 39 ítems (M2), en donde se obtuvo un Chi cuadrado moderado y significativo ($\chi^2=4766.2$; $p=.001$), además, los índices absolutos no reportaron valores viables (RMSEA=.07, SRMR=.05, NFI=.88 y GFI=.83), sin embargo, los índices incrementales evidencian valores admisibles (CFI=.90, TLI=.90 e IFI=.91) y en cuanto la parsimonia fue de menor proporción (AIC=2385.28), esto indica que el modelo propuesto no encaja con los datos, sin embargo, su estructura tiene un impacto positivo a diferencia del modelo principal.

Puesto que el M1 y M2 presentaron índices de ajustes poco consistentes, se procedió a analizar la estructura en función a los datos, en donde se encontró que los ítems 6,23,25,30,45 y 48 no contaban con cargas factoriales aceptables ($\lambda < .50$), por lo tanto fueron excluidas de la estructura para mejorar su calidad de ajuste, conforme a ello, se analizó el modelo factorizado (M3) constituido por 42 ítems, en donde el Chi cuadrado fue bajo y significativo ($\chi^2=3862.7$ $p=.001$), lo que indica que el modelo propuesto se ajusta adecuadamente a los datos recopilados, así mismo, los índices absolutos (RMSEA=.05, SRMR= .02, NFI=.90 y GFI=.92) e índices incrementales (CFI=.91, TLI=.90 y IFI=.91) son adecuados, determinando que no existe diferencias entre el modelo factorizado y los datos analizados, además, en la parsimonia (AIC=1806.00) arrojó una baja proporción a diferencia de los otros modelos, esto indica que el modelo posee un buen equilibrio entre ajustarse bien a los datos y ser lo suficientemente simple, convirtiéndolo en una elección favorable a diferencia de los modelos analizados anteriormente (M1 y M2).

De acuerdo con diagrama del modelo factorizado (M1), se hallaron relaciones positivas entre las dimensiones con sus respectivos ítems, los cuales reportaron cargas factoriales que oscilan entre .50 a .65, de la misma manera, se realizó la covarianzas entre los seis factores en donde arrojaron valores aceptables entre .53 a .98, y adicionalmente se aplicó cuatro covarianzas restringidas entre ítems, los cuales reportaron valores positivos y apropiados que oscilan entre .50 a .58; esto determina que la estructura del modelo factorizado (M1) es válido para medir y explicar la variable autoconcepto en adolescentes.

Estos hallazgos psicométricos, coinciden con el estudio de Miranda (2018) quien analizó el modelo principal de Garcia (2001) en 528 adolescentes de San Juan de Lurigancho, Lima-Perú, en donde halló índices absolutos adecuados

($X^2=3260.68$, RMSEA= .06, SRMR=.07), pero los índices incrementales no fueron apropiados (CFI=.81 y TLI=.80), además, la parsimonia era muy incrementado (AIC=3482.68), por lo tanto, la autora propuso una estructura compuesta por 39 ítems en donde los índices absolutos ($X^2=1850.83$, RMSEA= .05 y SRMR=.05) e incrementales (CFI=.91 y TLI=.89) fueron lo suficientemente aceptable para respaldar su validez y calidad de ajuste, además, en la parsimonia presenta menor proporción que el modelo principal (AIC=.2154.83), en cuanto las cargas factoriales entre las dimensiones y sus respectivos ítems oscilan entre .26 a .84, siendo superior a .20 ($\lambda > .20$), sin embargo, el ítem 45 obtuvo una carga estandarizada inferior ($\lambda = .19$), a pesar de ello, se justificó su exclusión dado a que dicho ítem se califica inversamente, por último, las covarianzas entre los seis factores oscilan valores entre .59 a .94, lo que indica que las dimensiones guardan asociaciones positivas.

Por su parte, Ríos (2019) analizó la validez de estructura del cuestionario (AFC) evaluando a 402 adolescentes de Trujillo-Perú, en donde bajo el modelo de García (2001) encontró índices absolutos (SRMR=.07 y NFI=.92) y de parsimonia aceptables (PNFI=.87) demostrando un buen equilibrio entre el modelo y los datos, además, las cargas factoriales entre las dimensiones con sus ítems oscilan entre .20 a .74 ($\lambda > .20$) y las covarianzas entre los factores oscilan entre .57 a .89, esto determina que la estructura en función a la teoría principal, es válida para su aplicación. De la misma manera, Roldan (2019) realizó el AFC del cuestionario según la estructura de García (2001) evaluando a 384 adolescentes de Chimbote-Perú, reportando índices absolutos aceptables ($x^2=4.03$, SRMR=.07, NFI= .88 y GFI=.92), además, posee un índice comparativo robusto (RFI= .87) y en cuanto el ajuste parsimonioso mantienen un equilibrio entre la explicación del modelo y los

datos (PNFI= .83 y PGFI=.83), de acuerdo con las cargas factoriales entre las dimensiones y sus ítems correspondientes oscilan entre .20 a .69 ($\lambda > .20$), excepto el ítem 36, sin embargo, no se excluyó debido a que la relación entre el ítem y el factor “sensación de control” era muy baja pero positiva ($\lambda = .10$), y por último, las covarianzas entre los factores oscilan entre .59 a .89, esto demuestra que la estructura de García (2001) cuenta con una validez de estructura.

Por otro lado, Rioja (2016) analizó la estructura del cuestionario de García (2001) mediante el AFC evaluando a 464 adolescentes de Trujillo-Perú, en donde encontró índices absolutos ($\chi^2=2410.24$, RMSEA=.05 y GFI=.90) e incrementales (CFI=.93) aceptables, de la misma manera, Ucañan (2014) analizó la estructura de García (2001) mediante el AFC evaluando a 409 estudiantes de primaria, reportando índices absolutos ($\chi^2=3873.05$, RMSEA=.05 y GFI=.92) e incrementales (CFI=.94) aceptables, sin embargo, en ninguno de los estudios reportaron las cargas factoriales entre las dimensiones e ítems, ni tampoco las covarianzas entre los factores, por lo tanto, los resultados de ambos estudios no son tan consistentes debido a la falta de evidencia de la matriz de estructura.

En base a este análisis, es importante realizar el AFC ya que permite corroborar si los datos recopilados respaldan constructos teóricos previos, esto garantiza una validación más sólida asegurando que los ítems diseñados para medir un concepto realmente lo haga con precisión (Ávila, 2021; Escobedo-Portillo et al., 2016), adicionalmente, Maldonado (2019) refiere que es recomendable efectuarlo por modelos de ecuaciones estructurales, ya que proporciona una validación más completa y detallada de las relaciones directas e indirectas entre las variables, brindando una comprensión más profunda. De acuerdo con los hallazgos del modelo factorizado (M3), reportó índices absolutos, incrementales y de parsimonia

dentro del rango permitido, conforme a esto, Rojas (2020) explica que un modelo con índices adecuados en las tres categorías asegura que el modelo teórico no solo se ajusta bien a los datos, sino que también es mejor que otros modelos más simples manteniendo una estructura más concisa y eficiente, por su parte, Ventura (2020) indica que es necesario que las cargas factoriales sean positivas y sólidas, dado a que comprueba la intensidad en la que se relacionan con los constructos que se pretende medir. En conclusión, se determina que el modelo factorizado respalda la teoría principal, con datos actualizados y una estructura sólida.

Siguiendo el quinto objetivo específico, se analizó la validez de criterio del tipo concurrente para observar cómo el modelo factorizado de Garley (M3) se asocia con el constructo AF5 de García y Musitu (2001) adaptado por Camilo y Carranza (2021) en adolescentes. Para ello, se aplicó dos modelos de correlación (clásico y por ecuaciones estructurales), en el modelo clásico se encontró correlación positiva y de grado fuerte ($r_s=.810$), con un tamaño de efecto grande ($TE=.656$), de la misma manera, en el modelo de ecuaciones estructurales se halló correlación fuerte y directa entre ambos constructos ($\chi^2=3970.373$; $p=.000$; $CV=.83$), además, la escala total de Garley se asocia con sus seis dimensiones cuyos valores oscilan entre .40 a .98, así mismo, la escala total de AF5 se asocia con sus cinco dimensiones con valores entre .96 a .97, esto permite corroborar que cada dimensión explica adecuadamente su constructo correspondiente. Conforme a estos resultados, se determinó que ambos constructos miden con precisión y consistencia el autoconcepto en adolescentes, respaldando la validez de criterio del modelo factorizado (M3).

Estos hallazgos reportados se asemejan al estudio de Garcia (2001) quien analizó la validez de criterio en adolescentes españoles, los resultados arrojaron

correlaciones directas entre las seis dimensiones del Cuestionario de autoconcepto Garley con la Escala total de autoestima de Rosenberg (1979), los cuales reportaron coeficientes entre .38 a .53, de la misma manera, las dimensiones de Garley se correlacionaron significativamente con las dimensiones de una prueba sociométrica (AD-OC) en donde dimensión físico se asocia significativamente con las dimensiones simpático ($r=.08$) y guapos ($r=.13$), la dimensión social se asocia con simpático ($r=.30$), la dimensión intelectual con las dimensiones estudio ($r=.25$) e inteligente ($r=.39$), y por último la dimensión personal con la dimensión íntimo ($r=.11$), finalmente, correlacionó el factor intelectual de Garley con las dimensiones de habilidades mentales (BadyG-M) de Yuste (1998) y notas de curso, los resultados arrojaron que autoconcepto intelectual se correlaciona directamente con analogías verbales ($r=.31$), matrices lógicas ($r=.27$) y memoria visual ($r=.32$) de habilidades mentales, y también se asoció positivamente con las notas de los cursos como matemáticas ($r=.43$), lengua ($r=.36$) y sociales ($r=.34$).

Así mismo, existen estudios nacionales que validaron el Cuestionario de Autoconcepto Garley como el de Rioja (2016) quien analizó la validez mediante dimensión-test del Cuestionario Garley en adolescentes que estudian de primero a quinto de secundaria y que residen en Trujillo-Perú, en sus resultados se reportó que la prueba completa se correlaciona significativamente con las seis dimensiones del constructo, cuyos coeficientes de Pearson (r) oscilan entre .65 a .76, de la misma manera, Ucañan (2014) analizó la validez a través de la dimensión-test de Cuestionario Garley en alumnos de tercer a sexto grado de primaria que viven en Trujillo-Perú, sus resultados indican que la escala total del instrumento se asocia significativamente con sus seis dimensiones, cuyos coeficientes de Pearson (r) se ubican entre .58 a .87, por lo tanto, en las adaptaciones nacionales de Rioja (2016)

y Ucañan (2014) concluyeron que las dimensiones del Cuestionario Garley (físico, social, familiar, intelectual, personal y sensación de control) se asocia positivamente con la escala total de la prueba, lo que indica que las dimensiones explican apropiadamente el constructo teórico principal de autoconcepto.

Conforme a este análisis, Arias y Sireci (2021) refiere que es necesario medir la correlación de un constructo (Garley) con otros instrumentos que miden conceptos similares (AF5), este otro instrumento es catalogado como “criterio”, además, menciona que existe dos tipos (concurrente y predictivo) los cuales son aplicados dependiendo del momento en el que se recopilan los datos de los instrumentos, en este caso se aplicó el tipo concurrente, ya que ambos instrumentos (Garley y AF5) fueron medidos al mismo tiempo (Barbero-García et al., 2015); para este análisis se utilizó el modelo básico y el modelo de ecuaciones estructurales con el objetivo de corroborar los resultados y presentar un análisis más preciso y completo (Escobedo-Portillo et al., 2016; Lara, 2014). De acuerdo con los resultados, se confirma que el instrumento Garley y AF5 miden con precisión el mismo constructo conceptual (Autoconcepto) en adolescentes, por lo tanto, el instrumento Garley es una herramienta válida.

Prosiguiendo con el sexto objetivo específico, se estimó la confiabilidad por consistencia interna del modelo factorizado (M3), mediante el coeficiente Alfa de Cronbach y el Omega de McDonald, en donde las dimensiones como autoconcepto físico ($\alpha=.94$), intelectual($\alpha=.80$), personal ($\alpha=.89$) y sensación de control ($\alpha=.91$) reportaron valores aceptables, excepto la dimensión de autoconcepto social ($\alpha=.44$) y familiar ($\alpha=.20$), en cuanto el coeficiente de Omega, las dimensiones como autoconcepto físico ($\omega=.94$), social ($\omega=.78$), familiar ($\omega=.76$), intelectual ($\omega=.89$), personal ($\omega=.89$) y sensación de control ($\omega=.91$) fueron adecuados, por último, se

halló que la escala general del cuestionario de autoconcepto Garley fue altamente confiable y consistente ($\alpha=.91$; $\omega=.94$).

Previo al análisis, se debe considerar los hallazgos previos, como el estudio de García (2001) quien calculó la confiabilidad del constructo principal ($\alpha=.87$) y de sus dimensiones como físico ($\alpha=.74$), intelectual($\alpha=.73$), social($\alpha=.68$), familiar($\alpha=.42$), personal($\alpha=.59$) y control($\alpha=.50$), posteriormente, estudios nacionales reportaron su confiabilidad del Cuestionario Garley, tales como el de Ucañan (2014) en donde la escala total y la dimensión intelectual obtuvieron coeficiente mayores a .70 ($\alpha>.70$), pero las demás dimensiones reportaron coeficientes menores a .70 ($\alpha<.70$), de la misma manera, Bañales (2015) encontró que la escala total y la dimensión intelectual fueron superiores a .70 ($\alpha>.70$), sin embargo, las demás dimensiones fueron inferiores a .70 ($\alpha<.70$), luego, Rioja (2016) halló que la escala total y sus seis dimensiones fueron consistentes ($\alpha>.70$), por otra parte, Miranda (2018) reportó que la escala total y sus dimensiones de su modelo factorizado fueron adecuados ($\alpha>.70$; $\omega>.70$), a excepción de la dimensión familiar ($\alpha<.70$; $\omega<.70$), por su parte, Ríos (2019) identificó que las dimensiones del modelo principal fueron mayores a .70 ($\omega>.70$), excepto sensación de control ($\omega<.70$), y por último, Roldan (2019) reportó valores apropiados en sus dimensiones ($\omega>.70$), a excepción de la dimensión social y control ($\omega<.70$).

Teniendo en cuenta estos hallazgos y lo encontrado en este estudio, se puede deducir que el modelo principal de García (2001) aplicado en niños y adolescentes de España, reportó confiabilidades cuestionables en las dimensiones debido a que no todos contaron con adecuados coeficientes de Alfa, excepto en la física e intelectual, de la misma manera, las adaptaciones de Ucañan (2014) y Bañales (2015) realizadas en estudiantes de primaria, concuerda con análisis

principal ya que en sus dimensiones no reportaron suficiente coeficiente de Alfa, excepto la dimensión intelectual; por su parte, Rioja (2016) quien evaluó a adolescentes, halló que la confiabilidad de las seis dimensiones son apropiadas basándose en el modelo de García (2001), sin embargo, Miranda (2018) factorizó el modelo principal (39 ítems) en adolescentes, el cual fue analizado por el Alfa y Omega, en donde solo la dimensión familiar fue cuestionable pero aceptable, concluyendo que todas las dimensiones de su modelo factorizado es consistente, posteriormente, Ríos (2019) y Roldan (2019) evaluaron el modelo principal de García (2001) en adolescentes, en donde solo aplicaron el coeficiente Omega, obteniendo mejores resultados de confiabilidad en las dimensiones a diferencia de los primeros estudios psicométricos, sin embargo, ambos estudios coincidieron que la fiabilidad de la dimensión sensación de control es muy baja pero aun así es viable.

Cabe resaltar que, a pesar de que diversos estudios reportaron coeficientes insuficientes de confiabilidad en algunas dimensiones del constructo, se debe destacar que la escala total ha sido satisfactoria en la construcción del instrumento de García (2001) así como también en las adaptaciones nacionales de Ucañan (2014) y Bañales (2015) enfocados en estudiantes de primaria, y de Rioja (2016) centrado en adolescentes, de la misma manera, el modelo factorizado de Miranda (2018) refiere que la escala total es consistente para evaluar autoconcepto en adolescentes. En términos generales, el cuestionario Garley ha ido reportando una estructura confiable en los estudios anteriores, y del mismo modo, los resultados hallados en el análisis muestran valores apropiados, y aunque la dimensión social y física reportaron un Alfa inferior, en el coeficiente Omega fue pertinente, por lo tanto, ambas dimensiones fueron justificadas ya que el Omega es menos restrictivo, pero tiene mayor precisión en la heterogeneidad e intercorrelaciones entre los ítems.

En base a lo hallado, Morales (2021) refiere que es necesario aplicar la confiabilidad de un instrumento para conocer si las mediciones son precisas, coherentes y consistentes, brindando una mejor calidad y credibilidad en los resultados obtenidos; para ello, es recomendable aplicar los coeficientes Alfa y Omega, ya que el Alfa considera las correlaciones y varianzas entre ítems, y el Omega se basa en las cargas factoriales sin ser afectado por la cantidad de ítems que presente el factor o instrumento en general, esto proporciona una evaluación más completa, precisa y estable del constructo analizado (Ponce-Renova et al., 2021; Ventura & Caycho, 2017), teniendo en cuenta ello, se determina que el modelo factorizado de 42 ítems (M3) cuenta con respuestas consistentes y altamente confiables, es decir, el cuestionario Garley es una herramienta viable para aplicar y medir el autoconcepto en adolescentes, ofreciendo mayor confianza en los resultados e interpretaciones (Frías, 2022; Ventura & León, 2017; Campo & Oviedo, 2008; Katz, 2006; George & Mallery, 2003).

Continuando con el séptimo objetivo específico, se analizaron las diferencias significativas del modelo factorizado (M3) según las variables sociodemográficas de los adolescentes, para ello se aplicó U de Mann Whitney (U) para sexo y grado académico debido a que se dividen en dos grupos cada uno, y también se aplicó el Kuskal Wallis (H) para los grupos etarios ya que fueron segmentaron en tres grupos. Los resultados arrojaron que autoconcepto general y sus seis dimensiones no presentan diferencias significativas entre el sexo femenino y masculino, ni tampoco entre los grados académicos (1ro a 3ro y 4to a 5to), de la misma manera, se encontró que no existen diferencias significativas entre las seis dimensiones de autoconcepto y los grupos etarios (11 a 18 años), sin embargo, la escala total del constructo si evidenciaron diferencias significativas entre los tres grupos etarios con

un tamaño de efecto pequeño ($E^2_R=.01$), esto significa que el autoconcepto varía según la edad, es decir, las percepciones sobre sí mismo de los adolescentes son distintas conforme a su periodo cronológico.

Estos resultados se asimilan al estudio de García (2001) quien bajo su modelo principal analizó las diferencias significativas de las dimensiones de autoconcepto en relación al sexo y la edad en de niños y adolescentes de España, los resultados arrojan que la dimensión social, familiar, intelectual y sensación de control guardan diferencias significativas únicamente con la edad ($p<.01$) pero no con el sexo ($p>.05$), sin embargo, la dimensión físico y personal presentan diferencias tanto con el sexo como con la edad ($p<.05$), por lo tanto, la autora concluye que la edad es un factor crucial para identificar con mayor precisión el nivel de autoconcepto del estudiante. Por su parte, Ucañan (2014) evaluó a estudiantes de primaria, encontrando que sólo el autoconcepto físico y personal guardan diferencias significativas con el sexo ($p<.05$), también halló que el autoconcepto intelectual y familiar presentan diferencias significativas según el grado (3ro a 6to), de la misma manera, Bañales (2015) aplicó el cuestionario a estudiantes de primaria, los resultados arrojaron diferencias significativas únicamente entre el autoconcepto físico y social con el sexo ($p<.05$), y de acuerdo al grado (3ro a 6to), no guardan diferencias significativas con ninguna dimensión ni con la escala total ($p>.05$).

Ante ello, se debe destacar que, en las adaptaciones psicométricas en el Perú, solo se enfocaron en estudiar las diferencias significativas de autoconcepto en función al sexo y al grado de instrucción, pero no de las edades, además, se tiene en cuenta que dichos estudios solo se enfocaron en estudiantes de primaria. Conforme a lo hallado, Ventura (2019) explica que es importante analizar si las

variables de estudio se comportan de diferente manera en determinados grupos sociodemográficos, esto permite obtener una visión más completa considerando las necesidades y características particulares de cada grupo demográfico. Basándonos en lo señalado por el autor anterior, se determinó el autoconcepto de los adolescentes es distinta en la etapa temprana, intermedia y tardía, ya que en la adolescencia temprana experimentan los primeros cambios físicos de manera radical, mientras que en la adolescencia intermedia se enfocan en la exploración de la identidad y pertenecer a un grupo social, y por último, en la adolescencia tardía, priorizan su percepción personal (Palacios, 2019; Siguenza-Campoverde et al., 2019), por lo tanto, estas etapas de la adolescencia trae consigo diferentes desafíos y oportunidades que influyen en su autoconcepto.

Por último, en el octavo objetivo específico, se elaboraron las normas percentilares generales del modelo factorizado (M3) conformado por 42 ítems, en donde el autoconcepto y sus dimensiones fueron categorizados en cinco niveles desde “muy bajo” hasta “muy alto”. Adicionalmente, debido a que se encontraron diferencias significativas del autoconcepto general y la edad, se procedió a elaborar las normas percentilares para corroborar con exactitud el nivel de autoconcepto del adolescente.

En contraste, García (2001) elaboró las normas percentilares de las dimensiones divididos por grados de instrucción (G1: 3° y 4° de primaria; G2:5° y 6° de primaria; G3:1° y 2° de ESO; G4:3° y 4° de ESO) en niños y adolescentes de España, por otra parte, Ucañan (2014) estableció las normas percentilares de las dimensiones de autoconcepto en estudiantes de primaria de Trujillo, en donde la dimensión social y sensación de control fueron generalizados, sin embargo, en la dimensión físico y personal esta segmentado por sexo (femenino y masculino), y en

la dimensión familiar e intelectual fue dividido por grado (G1: 3°; G2: 4°; G3:5°; G4: 6°). A diferencia de Bañales (2015) quien realizó los baremos del cuestionario Garley en estudiantes de primaria de Trujillo, presentando los puntajes directos de la escala total y sus dimensiones por cada sexo (femenino y masculino), del mismo modo, Rioja (2016) elaboró los baremos de autoconcepto en adolescentes de Trujillo, en donde los puntajes de la dimensión físico, social y personal fueron generales, pero en la dimensión familiar y sensación de control están segmentados por sexo (femenino y masculino) y grado (5 grupos de primero a quinto grado) , y en cuanto la dimensión intelectual solo está dividido por sexo (femenino y masculino), por último, Miranda (2018) estableció las normas percentilares generales de su modelo factorizado (39 ítems) enfocado en adolescentes Limeños, así mismo diseñó los baremos de la escala y sus dimensiones para cada sexo (femenino y masculino).

Conforme a este análisis, Sánchez-Carlessi et al. (2018) refieren que la elaboración de normas percentilares es necesario en una investigación psicométrica, ya que proporciona una base cuantitativa para comparar y evaluar el autoconcepto de cada individuo en función a la muestra analizada, adicionalmente, Infante (2015) menciona que los puntos de cortes en las normas percentilares ayudan a categorizar y clasificar los niveles de la prueba según la distribución de puntajes, facilitando la interpretación del fenómeno estudiado (autoconcepto).

CAPÍTULO V
CONCLUSIONES

Acorde al análisis psicométrico del cuestionario de autoconcepto Garley (CAG) en una muestra de adolescentes de secundaria de Lima Sur, los resultados determinan lo siguiente:

1. En la validez basado en el contenido, los 48 ítems conforme a la estructura original reportaron valores aceptables ($V > .80$, $p \leq .05$) de acuerdo con el criterio de pertinencia y relevancia, sin embargo, en el criterio de claridad, los ítems 13,14,20,21,25,27,32,43,45 y 48, no obtuvieron valores tolerables, por tanto, se decidió analizar y replantear el contenido de los reactivos para aplicarlo en la muestra objetiva.
2. En el análisis de reactivos, se hallaron valores de homogeneidad satisfactorios y positivos en los 48 ítems ($ICH > .20$), por lo que se decide mantener el modelo original.
3. En la validez por estructura interna, se efectuó la técnica de análisis factorial exploratorio (AFE) en donde la matriz de estructura determina que los seis factores cuentan con autovalores aceptables explicando una varianza acumulada de 46.81% en el último factor, así mismo, se obtuvieron cargas factoriales admisibles ($\lambda > .20$), excepto en los ítems 30 y 48 los cuales fueron observados.
4. En cuanto al análisis factorial confirmatorio (AFC), se eliminaron 6 ítems (6,23,25,30,45 y 48) debido a que no reportaron cargas factoriales viables ($\lambda < .50$), en base a ello, se evaluó el modelo factorizado con 42 ítems el cual obtuvo índices de ajustes robustos y aceptables ($GFI = .918$, $RMSEA = .052$, $SRMR = .022$, $CFI = .912$, $NFI = .902$, $TLI = .901$, $IFI = .912$, $AIC = 1806.00$).
5. En la validez de criterio concurrente, se verificó el modelo clásico de correlación entre el constructo factorizado Garley (42 ítems) y la Escala de autoconcepto - AF5 de García y Musitu (2001), adaptado por Camilo y Carranza (2021), en

donde se halló una correlación fuerte y positiva ($r_s=.810$, $p<.05$) con un tamaño de efecto grande ($TE=.656$), cabe resaltar que, para comprobar dichos resultados se efectuó el modelo de ecuaciones estructurales, el cual reafirma una correlación fuerte y directa ($p=.000$, $g/= 43$, $\chi^2=3970.373$; $CV=.83$) entre los constructos analizados.

6. En la confiabilidad por consistencia interna, la escala total y sus dimensiones obtuvieron valores aceptables de acuerdo al coeficiente Alpha de Cronbach ($\alpha > .70$), excepto en las dimensiones de aceptación social y familiar ($\alpha =.44, .20$); sin embargo, según el coeficiente McDonald, la escala total y sus seis dimensiones reportaron valores admisibles ($\omega > .70$).
7. En el análisis comparativo, no se halló diferencias significativas entre autoconcepto general y sus dimensiones en función al sexo y grado académico ($p>.05$), del mismo modo, los grupos etarios no reportaron diferencias significativas con las dimensiones, sin embargo, sí se encontró diferencias significativas con autoconcepto general con un tamaño de efecto pequeño ($p=.02$, $E^2_R=.01$), por lo tanto, se desarrolló las normas percentilares de autoconcepto general para los tres grupos etarios.
8. En las normas percentilares del cuestionario de autoconcepto Garley, se categorizaron cinco niveles para autoconcepto general y sus dimensiones como muy bajo ($Pc = 1 - 20$), bajo ($Pc = 21 - 40$), moderado ($Pc = 41 - 60$), alto ($Pc = 61 - 80$) y muy alto ($Pc = 81 - 99$), además, se realizó las normas percentilares de la escala total según los grupos etarios, con el objetivo de corroborar y contrastar con mayor precisión los niveles de autoconcepto, y así poder efectuar una adecuada detección e intervención al adolescente.

CAPÍTULO VI
RECOMENDACIONES

1. Priorizar en futuras adaptaciones la validez por jueces expertos del área social, educativo y/o clínico, ya que actualmente existen estudios psicométricos que no toman en cuenta este tipo de validez, sin embargo, esto permite observar si los ítems del instrumento son relevantes y comprensibles al contexto en la que se pretenda evaluar, y respetando ello, se obtendrá respuestas más precisas y cercanas a la autopercepción del sujeto.
2. Adaptar el instrumento en poblaciones con diferentes características como estudiantes de primaria, universitarios, trabajadores, docentes, deportistas, etc., dado que el autoconcepto está asociado con la actividad cognitiva y física del sujeto, además, se tiene en cuenta que los niveles de percepción es peculiar en cuanto la edad y el ámbito en la que se sitúa o se desarrolla el sujeto, por tanto, es necesario efectuar sus respectivos baremos.
3. Analizar el modelo inicial y el modelo factorizado (AFC) en futuros estudios psicométricos del Cuestionario de Autoconcepto Garley (CAG) enfocado en adolescentes, con el propósito de comparar los valores estadísticos y seleccionar un modelo adecuado con mayor proximidad en su medición.
4. Actualizar las propiedades psicométricas del modelo factorizado luego de cinco años de antigüedad, esto permitirá identificar si los datos permanecen a través del tiempo o presentan ciertos cambios, es por ello que, es necesario analizar efectivamente la validez, confiabilidad y normas percentilares.
5. Estudiar la variable autoconcepto en otro tipo, diseño o alcance de estudio, con la finalidad de conocer su presencia y reacción ante diversos eventos o fenómenos, y así, aportar información a la comunidad científica para que los investigadores/psicólogos analicen los posibles factores, causas o

consecuencias, y de acuerdo a ello, propongan eficazmente una intervención basada en la ciencia a nivel teórico y práctico.

6. Los psicólogos que apliquen el Cuestionario de Autoconcepto Garley (CAG) a adolescentes, deben aplicar otros instrumentos que midan autoconcepto o con variables que guardan semejanza al constructo (autoestima, autoimagen, bienestar psicológico, entre otros.), cabe resaltar que, dichos instrumentos deben de contar con propiedades psicométricas aceptables para el contexto donde se pretende evaluar; esto permitirá corroborar los resultados hallados e identificar con exactitud el nivel de autopercepción y su estado del adolescente.
7. Implementar talleres o charlas por parte del departamento de psicología dirigido a adolescentes y/o padres de familia, con el objetivo de concientizar respecto al autoconcepto y su importancia en el adolescente, además, se debe proporcionar información sobre los riesgos y beneficios que trae consigo, y también, brindar técnicas o recomendaciones para mantener un adecuado nivel de autoconcepto y así, no interfiera en sus actividades diarias.
8. Aplicar un programa de intervención, como el efecto de la danza para optimizar el nivel de autoconcepto y autoestima en los adolescentes (Vergara-Vilchez et al., 2021), el cual permite mejorar la percepción y comprensión del área emocional, físico y cognitivo, dado que, la danza proporciona sentimientos positivos en el adolescente aportándole autoconfianza; esto se debe a que dicha teoría se enfoca en brindar seguridad y asertividad para relacionarse consigo mismo y con otras personas.

REFERENCIAS

- Agudelo, G., Aignerren, M., & Restrepo, J. (2008). Experimental y no-experimental. *La sociología en sus escenarios*, 1(18).
<https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/6545>
- Arias, A., & Sireci, S. (2021). Validez y Validación para Pruebas Educativas y Psicológicas. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 14(1), 11-22.
<https://reviberopsicologia.iberro.edu.co/article/view/1926>
- Asociación Médica Mundial. (WMA, 2008). Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial. Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos. *In Anales del Sistema Sanitario de Navarra* 24(2), 209-212.
<https://recyt.fecyt.es/index.php/ASSN/article/view/5964/9753>
- Ávila, M. (2021). Análisis factorial confirmatorio: un modelo de gestión del conocimiento en la universidad pública. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23).
<http://www.ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/1103>
- Bandura, A. (2000). *Health promotion from the perspective of social cognitive theory*. In P. Norman, C. Abraham, & M. Conner (Eds.), *Understanding and changing health behaviour: From health beliefs to self-regulation*. Harwood Academic Publishers. <https://psycnet.apa.org/record/2001-16477-012>
- Bañales, J. (2015). *Propiedades psicométricas del Cuestionario de Autoconcepto GARLEY en alumnos de primaria del distrito Casa Grande* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional de la UCV.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/183/ba%c3%b1ales_cj.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Barbero, M., Vila, E., & Holgado, F. (2015). *Psicometría (Teoría y formulario)*. Sanz y Torres S.L. <https://www.sanzytorres.es/libros/psicometria/9788415550891/>

- Bautista, L., Victoria, E., Vargas, E., & Hernández, C. (2020). Pruebas estadísticas paramétricas y no paramétricas: su clasificación, objetivos y características. *Educación y salud*, 9(17),78-81. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/ICSA/article/view/6293>
- Berlanga, V., & Rubio, M. (2012). Clasificación de pruebas no paramétricas. Cómo aplicarlas en SPSS. *REIRE. Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 5(2), 101-113. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/45283>
- Bomba, F. (2018). *Tamaño de muestra paso a paso*. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2802>
- Camilo, M., & Carraza, E. (2021). *Evidencias psicométricas de la Escala de Autoconcepto Forma 5 (AF5) en estudiantes de Huaraz* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional de la UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/59258/Camilo_MMA-Carranza_MEA-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Campo, A., & Oviedo, H. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Revista de Salud Pública*, 10, 831-839. <https://www.scielo.org/article/rsap/2008.v10n5/831-839/>
- Carrillo, B., Sánchez, M., & Leenen, I. (2020). El concepto moderno de validez y su uso en educación médica. *Investigación en educación médica*, 9(33), 98-106. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572020000100098&script=sci_arttext
- Casino, A., Llopis, M., & Llinares, L. (2021). Emotional intelligence profiles and self-esteem/self-concept: An analysis of relationships in gifted students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1006. <https://www.mdpi.com/1660-4601/18/3/1006>

- Coelho, V., Bear, G., & Brás, P. (2020). A multilevel analysis of the importance of school climate for the trajectories of students' self-concept and self-esteem throughout the middle school transition. *Journal of youth and adolescence*, 49(9), 1793-1804.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10964-020-01245-7>
- De la fuente, S. (2011). *Análisis factorial*. Universidad Autónoma de Madrid.
<http://www.fuenterrebollo.com/Economicas/ECONOMETRIA/MULTIVARIANT E/FACTORIAL/analisis-factorial.pdf>
- Domínguez, S. (2018). Magnitud del efecto para pruebas de normalidad en investigación en salud. *Investigación en educación médica*, 7(27), 92-93.
<http://dx.doi.org/10.22201/facmed.20075057e.2018.27.1776>
- Douma, I., de Boer, A., Minnaert, A., & Grietens, H. (2022). The I of students with ID or SEBD: A systematic literature review of the self-concept of students with ID or SEBD. *Educational Research Review*, 36, 100449.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X22000185>
- Escobedo, M., Hernández, J., Estebané, V., & Martínez, G. (2016). Modelos de ecuaciones estructurales: Características, fases, construcción, aplicación y resultados. *Ciencia & trabajo*, 18(55), 16-22.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/cyt/v18n55/art04.pdf>
- Escurra, L. (2015). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista De Psicología*, 6(1), 103-111.
<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/4555/4534>
- Feria, H., Matilla, M., & Mantecón, S. (2020). La entrevista y la encuesta: ¿métodos o técnicas de indagación empírica?. *Didasc@lia: didáctica y*

<https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalia/article/view/992>

Flammer, A. (1995). *Possum, ergo sum-nequeo, ergo sum qui sum*. The Self in European and North American Culture: Development and Processes. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-011-0331-2_24

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (Unicef, 2020). *¿Qué es la adolescencia?* Uruguay. <https://www.unicef.org/uruguay/que-es-la-adolescencia>

Frías, D. (2022). *Apuntes de estimación de la fiabilidad de consistencia interna de los ítems de un instrumento de medida*. Universidad de Valencia <https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>

Galicia, L., Balderrama, J., & Edel, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura (Guadalajara, Jal)*, 9(2),42-53. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-61802017000300042

García, B. (1983). *Análisis y delimitación del constructo autoestima* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio institucional de la UCM. <https://docta.ucm.es/rest/api/core/bitstreams/8ddda5cb-e4a0-48fa-9403-c982e0b45849/content>

García, B. (2001). *Cuestionario de Autoconcepto GARLEY CAG*. EOS Editorial. <https://www.studocu.com/pe/document/universidad-nacional-hermilio-valdizan/psicologia-juridica/manual-de-autoconcepto-de-garley/30393136>

- García, J. (2014). Bases, mediciones y futuro de la Educación a distancia en la sociedad digital. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(1),233-234. <https://www.redalyc.org/pdf/3314/331429941011.pdf>
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*. Allyn & Bacon. https://books.google.com.pe/books/about/SPSS_for_Windows_Step_by_Step.html?id=AghHAAAAMAAJ&redir_esc=y
- Harter, S. (1985). *Self-perception profile for children*. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037/t05338-000>
- Hernández, C., & Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Alerta, Revista científica del Instituto Nacional de Salud - ALERTA*, 2(1), 75-79. <https://camjol.info/index.php/alerta/article/download/7535/7746>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). Mc Graw Hill Education. <https://drive.google.com/file/d/0B7fKI4RAT39QeHNzTGh0N19SME0/view?resourcekey=0-Tg3V3qROROH0Aw4maw5dDQ>
- Howell, D. (2017). *Fundamental Statistics for the Behavioral Sciences*. Wadsworth Cengage Learning <https://www.cengage.com/c/fundamental-statistics-for-the-behavioral-sciences-9e-howell/9781305652972>
- Infante, M. (2015). *Decatipos – 16 pf-5*. <https://es.scribd.com/document/281794045/DECATIPOS-16-pf-5>
- Katz, M. (2006). *Study design and statistical analysis: a practical guide for clinicians*. Cambridge University Press. <https://n9.cl/132pz>
- Lara, A. (2014). Introducción a las ecuaciones estructurales en AMOS y R. *Universidad de Granada*, 19(2). <https://n9.cl/c32j3>

- Lavado, C. (2021). *El autoconcepto: Identidad y personalidad* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Trujillo]. Repositorio institucional de la UNT. <https://n9.cl/9rfe4>
- León, O., & Montero, I. (2015). *Métodos de investigación en psicología y educación: las tradiciones cuantitativa y cualitativa*. McGraw-Hill. <https://www.worldcat.org/title/metodos-de-investigacion-en-psicologia-y-educacion-las-tradiciones-cuantitativa-y-cualitativa/oclc/1009108496>
- López, J., Ato, M., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- López, M., & Gutiérrez, L. (2019). Com dur a terme i interpretar una anàlisi factorial exploratòria utilitzant SPSS. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 12(2), 1-14. <https://revistes.ub.edu/index.php/REIRE/article/view/27057>
- Maldonado, J. (2019). Introducción al análisis factorial confirmatorio: Un enfoque aplicado. *Boletín informativo*, 14(1), 1-9. <http://ineva.uprrp.edu/boletin/v0014n0001.pdf>
- Marsh, H., & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational psychologist*, 20(3), 107-123. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep2003_1
- Mejía, A., Luyten, H., & Meelissen, M. (2021). Gender differences in mathematics self-concept across the world: An exploration of student and parent data of TIMSS 2015. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 19, 1229-1250. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10763-020-10100-x>

- Menacho, C., & Alva, J. (2020). Evaluación de pruebas informatizadas aplicando la teoría clásica de los test y la teoría de respuesta al ítem. *Anales Científicos*. 81(2), 278-288.
<https://revistas.lamolina.edu.pe/index.php/acu/article/view/1638>
- Merino, C. (2023). Coeficientes V de Aiken: diferencias en los juicios de validez de contenido. *MHSalud*, 20(1), 1-10.
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/mhsalud/article/download/15070/26970?inline=1>
- Miranda, V. (2018). *Propiedades psicométricas del Cuestionario de Autoconcepto Garley en estudiantes de secundaria de Instituciones Educativas Públicas - San Juan de Lurigancho. Lima, 2018* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional de la UCV.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/24078/Miranda_CV..pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Montero, I., & León, O. (2007). A guide for naming - 18 - Retos, número 41, 2021 (3º trimestre) research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862. <https://psycnet.apa.org/record/2007-14302-016>
- Morales, M. (2021). *Enfoque clásico de la confiabilidad*. Psicometría.
<https://repositorio.konradlorenz.edu.co/handle/001/4347>
- Muñiz, J. (2018). *Introducción a la Psicometría: Teoría clásica y TRI*. Pirámide.
<http://104.207.147.154:8080/handle/54000/1215>
- Organización Mundial de la Salud. (OMS, 2021). *Salud mental del adolescente*.
<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>

- Palacios, X. (2019). Adolescencia: ¿una etapa problemática del desarrollo humano? *Revista Ciencias de la Salud*, 17(1), 5-8.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-72732019000100005&script=sci_arttext
- Pérez, C. (2004). *Técnicas de Análisis Multivariante de Datos. Aplicaciones con SPSS*. Pearson Education. <https://n9.cl/u2d5xy>
- Pérez, E., & Medrano, L. (2010). Análisis factorial exploratorio: bases conceptuales y metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, 2(1), 58-66.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3161108>
- Ponce, H., Cervantes, D., & Robles, A. (2021). ¿Qué tan apropiadamente reportaron los autores el Coeficiente del Alfa de Cronbach? *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 5(3), 2438-2462.
<https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/463>
- Quevedo, F. (2011). Medidas de tendencia central y dispersión. *Medwave*, 11(3), 1-8. <http://dsp.facmed.unam.mx/wp-content/uploads/2013/12/Quevedo-F.-Medidas-de-tendencia-central-y-dispersion.-Medwave-2011-Ma-113..pdf>
- Resolución Ministerial N° 342-2019/MINSA. [Ministerio de Salud]. *Estudio de caso: la experiencia del Perú en el desarrollo, la implementación y el monitoreo de estándares de calidad de los servicios de Salud diferenciados para adolescentes*. 13 de abril de 2019.
<https://www.gob.pe/institucion/minsa/normas-legales/273093-342-2019-minsa>
- Rioja, A. (2016). *Propiedades psicométricas del Cuestionario de Autoconcepto Garley en alumnos de Nivel secundaria de el Porvenir* [Tesis de pregrado,

- Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional de la UCV.
[https://scholar.archive.org/work/4vb5bkn4tvf3xggulclssvyvt4/access/wayback/
http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/JANG/article/download/669/521/](https://scholar.archive.org/work/4vb5bkn4tvf3xggulclssvyvt4/access/wayback/http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/JANG/article/download/669/521/)
- Ríos, L. (2019). *Propiedades Psicométricas del Cuestionario de Autoconcepto Garley en estudiantes de secundaria del Distrito Víctor Larco* [Tesis de pregrado, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio institucional de la UCV.
<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/50485>
- Rojas, L. (2020). Robustez de los índices de ajuste del análisis factorial confirmatorio a los valores extremos. *Revista de matemática: teoría y aplicaciones*, 27(2), 383-404. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/rmta/v27n2/1409-2433-rmta-27-02-383.pdf>
- Roldan, E. (2019). *Propiedades psicométricas del cuestionario de autoconcepto Garley en estudiantes de Nuevo Chimbote* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional de la UCV.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/45902/Roldan_AE-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ruíz, M. (2000). Introducción a los modelos de ecuaciones estructurales. *Publicaciones del INICO*, 43, 70-75.
http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3270/Metodologia_en_investigacion_sobre_discapacidad.pdf?sequence=2#page=44
- Sánchez, H., Reyes, C., & Mejía, K. (2018). *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística*. Vicerrectorado de Investigación de la Universidad Ricardo Palma
<http://repositorio.urp.edu.pe/handle/20.500.14138/1480>

- Shi, D., DiStefano, C., McDaniel, H., & Jiang, Z. (2018). Examining chi-square test statistics under conditions of large model size and ordinal data. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 25(6), 924-945.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10705511.2018.1449653>
- Siguenza, W., Quezada, E., & Reyes, M. (2019). Autoestima en la adolescencia media y tardía. *Revista Espacios*, 40(15), 19.
<https://www.revistaespacios.com/a19v40n15/19401519.html>
- Solano, Y. (2019). *Nivel de autoestima en estudiantes adolescentes pertenecientes al distrito de Pampas – Huancavelica* [Tesis de pregrado, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio institucional de la USIL.
<https://repositorio.usil.edu.pe/items/ebba16d8-fdfc-45a1-a01b-064c5da457d6>
- Suárez, J., Pedrosa, I., & García, E. (2013). Evidencias sobre la validez de contenido: avances teóricos y métodos para su estimación. *Acción psicológica*, 10(2), 3-18.
<https://scielo.isciii.es/pdf/acp/v10n2/02monografico2.pdf>
- Sulca, L. (2018). *Estadística descriptiva-inferencial Presentación de datos y medidas de dispersión, asimetría y curtosis. Regresión y correlación. Nociones de cálculo combinatorio. Probabilidades. Probabilidad condicional. Probabilidad total. Teorema de Bayes. Variables aleatorias discretas y continuas. Distribuciones de probabilidad. Tipos de distribuciones. Muestreo. Tamaño de una muestra. Aplicaciones con Excel, SPSS y/o Minitab. Intervalo de confianza. Prueba de hipótesis de Z y T. Prueba de hipótesis de X^2 y F* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Educación]. Repositorio institucional de la UNE.

<https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/3141/ESTADISTICA%20DESCRIPTIVA-%20INFERNCIAL.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Ucañan, D. (2014). *Propiedades psicométricas del cuestionario de autoconcepto GARLEY en alumnos de primaria de Chocope* [Tesis de pregrado, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional de la UCV. <https://es.scribd.com/doc/283119728/PROPIEDADES-PSICOMETRICAS-DEL-CUESTIONARIO-DE-AUTOCONCEPTO-GARLEY-EN-ALUMNOS-DE-PRIMARIA-DE-CHOCOPE>

Ventura, J. (2019). Tamaño del efecto para Kruskal-Wallis: aportes al artículo de Domínguez-González et al. *Investigación en educación médica*, 8(30), 135-136. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572019000200135&script=sci_arttext

Ventura, J. (2020). Dos formas fáciles de interpretar las famosas cargas factoriales. *Gaceta Sanitaria*, 33(6), 599-599. <https://www.scielosp.org/article/gs/2019.v33n6/599-599/>

Ventura, J. (2022). De regreso a la validez basada en el contenido. *Adicciones*, 34(4), 323-326. <https://www.adicciones.es/index.php/adicciones/article/view/1213>

Ventura, J., & Caycho, T. (2017). El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 625-627. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77349627039.pdf>

Vergara, N., Fuentes, A., Gonzales, H., Cadagan, C., Morales, S., Poblete, C., & Poblete, C. (2021). Efecto de la danza en la mejora de la autoestima y el autoconcepto en niños, niñas y adolescentes: Una revisión. *Retos: nuevas*

tendencias en educación física, deporte y recreación, 1(40), 385-392.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7706236.pdf>

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

PROBLEMA	OBJETIVO	MARCO TEÓRICO	VARIABLE	METODOLOGÍA
<p>¿Cuáles son las evidencias psicométricas de validez y confiabilidad del cuestionario de autoconcepto Garley (CAG) en adolescentes de secundaria de Lima Sur?</p>	<p>General Determinar las evidencias psicométricas de validez y confiabilidad del cuestionario de autoconcepto Garley (CAG) en adolescentes de secundaria de Lima Sur.</p> <p>Específicos Identificar la validez basado en el contenido del cuestionario de autoconcepto Garley (CAG) en adolescentes de secundaria de Lima Sur. Identificar el análisis de reactivos del cuestionario de autoconcepto Garley (CAG) en adolescentes de secundaria de Lima Sur Identificar la validez por estructura interna mediante el análisis factorial exploratorio (AFE) del cuestionario de autoconcepto Garley (CAG) en adolescentes de secundaria de Lima Sur. Identificar la validez por estructura interna mediante el análisis factorial confirmatorio (AFC) del cuestionario de autoconcepto Garley (CAG) en adolescentes de secundaria de Lima Sur.</p>	<p>Antecedentes Internacional García (2001) en su tesis titulada: “<i>Cuestionario de Autoconcepto GARLEY CAG</i>”.</p> <p>Nacionales Ríos (2019): en su tesis titulada: “<i>Propiedades psicométricas del Cuestionario de Autoconcepto Garley en estudiantes de secundaria del Distrito Víctor Larco</i>”.</p> <p>Roldan (2019) en su tesis titulada: “<i>Propiedades psicométricas del cuestionario de autoconcepto Garley en estudiantes de Nuevo Chimbote</i>”.</p> <p>Miranda (2018) en su tesis titulada: “<i>Propiedades psicométricas del Cuestionario de Autoconcepto Garley en estudiantes de secundaria de Instituciones Educativas Públicas -San Juan de Lurigancho. Lima, 2018</i>”.</p> <p>Rioja (2016) en su tesis titulada: “<i>Propiedades psicométricas del Cuestionario de Autoconcepto</i>”.</p>	<p>Variable Autoconcepto</p> <p>Dimensiones D1: Físico D2: Social D3: Familiar D4: Intelectual D5: Personal D6: Sensación de control</p>	<p>Enfoque: Cuantitativo</p> <p>Tipo: Instrumental</p> <p>Diseño: Tecnológico, no experimental y de corte transversal.</p> <p>Población finita: Compuesto por 2 199 estudiantes de cuatro instituciones educativas ubicadas en Lima Sur.</p> <p>Muestra: 1, 205 adolescentes.</p> <p>Muestreo: No probabilístico por conveniencia.</p>

	<p>Identificar la validez de criterio del cuestionario de autoconcepto Garley (CAG) en adolescentes de secundaria de Lima Sur.</p> <p>Identificar la confiabilidad por consistencia interna del cuestionario de autoconcepto Garley (CAG) en adolescentes de secundaria de Lima Sur.</p> <p>Identificar las diferencias significativas del cuestionario de autoconcepto Garley (CAG) en adolescentes de secundaria de Lima Sur en cuanto al sexo, grado académico y grupos etarios.</p> <p>Elaborar normas de interpretación (percentilares) del cuestionario de autoconcepto Garley (CAG) en adolescentes de secundaria de Lima Sur.</p>	<p><i>Garley en alumnos de Nivel secundaria de el Porvenir</i>.</p> <p>Bañales (2015) en su tesis titulada: <i>“Propiedades psicométricas del Cuestionario de Autoconcepto GARLEY en alumnos de primaria del distrito Casa Grande”</i>.</p> <p>Ucañan (2014) en su tesis titulada: <i>“Propiedades psicométricas del cuestionario de autoconcepto GARLEY en alumnos de primaria de Chocope”</i>.</p>		
--	---	--	--	--

Anexo 2: Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimados padres o tutores legales:

Mi nombre es **Bryan López-Alegría**, identificado con DNI N° 76319675, soy estudiante de psicología de la Universidad Autónoma del Perú. Me dirijo a ustedes en relación con mi investigación titulada: “**Propiedades psicométricas del cuestionario de autoconcepto Garley (CAG) en adolescentes de secundaria de Lima Sur**”.

Me complace invitar a su hijo a participar en este estudio a través de una evaluación, previo a ello, se necesita el consentimiento informado de los padres o tutores legales; para garantizar que estén completamente informados sobre los objetivos, procedimientos, posibles riesgos y beneficios asociados a su participación:

Objetivo: Este estudio busca adaptar un instrumento a la población de adolescente para identificar con precisión el nivel de autoconcepto.

Procedimiento: La participación de su hijo/a implicará completar dos cuestionarios con una duración estimada de 20 minutos para su desarrollo.

Riesgos y beneficios: El estudio no presenta riesgos significativos para la salud o el bienestar de su hijo/a.

Confidencialidad: Todas las respuestas y datos recopilados en este estudio serán tratados de manera confidencial y se utilizarán únicamente para fines de investigación. Los informes y resultados se presentarán de forma agregada y anónima, sin revelar información personal identificable de los participantes.

Participación: La participación de su hijo/a en esta investigación es completamente voluntaria. Pueden negarse a participar o retirarse en cualquier momento sin ninguna consecuencia negativa o represalia por parte de la institución o el equipo de investigación.

He leído y entiendo lo expuesto en el consentimiento, así mismo, otorgo el permiso para que mi menor hijo participe en el estudio.

Firma del padre o tutor legal

Anexo 3: Asentimiento informado



Datos	
Edad:	
Sexo:	Femenino (F) Masculino (M)
Grado:	

ASENTIMIENTO INFORMADO

Con el debido respeto me presento a usted, mi nombre es **Bryan López-Alegría**, soy estudiante de la Escuela Académico Profesional de psicología de la Universidad Autónoma del Perú – Lima. En la actualidad me encuentro realizando mi investigación de tesis sobre **“Propiedades psicométricas del cuestionario de autoconcepto Garley (CAG) en adolescentes de secundaria de Lima Sur”**

Es por ello que, me gustaría contar con tu ayuda para lograr esta investigación, por lo que te pido que firmes este documento donde se indica y luego respondas con sinceridad el cuestionario que te serán entregados.

Quiero comentarte que tus respuestas serán totalmente confidenciales (anónimas) y los resultados no se compartirán con el colegio dando datos personales para que puedan identificarte. Además, los resultados solo serán utilizados para propósitos de esta investigación.

Te agradezco tu participación.

Luego de haber leído atentamente este documento, acepto participar voluntariamente en esta investigación.

Día/Mes/Año:/...../.....

Firma

Anexo 4: Instrumentos de recolección de datos

Cuestionario de Autoconcepto GARLEY – CAG de García (2001)

Instrucciones: A continuación, te presentamos una serie de afirmaciones para que des tu respuesta, poniendo una X en la casilla que mejor representa lo que a ti te ocurre o lo que tú piensas de ti, teniendo en cuenta que en estos aspectos no existen respuestas correctas o incorrectas.

No pienses excesivamente las respuestas y responde con sinceridad.

Opciones de respuesta				
Nunca	Pocas veces	No sabría decir	Muchas veces	Siempre
N	PV	NSD	MV	S

N°	ítems	Opciones de respuesta				
		N	PV	NSD	MV	S
1	Tengo una cara agradable.					
2	Tengo muchos amigos.					
3	Creo problemas a mi familia					
4	Soy lista (o listo).					
5	Soy una persona feliz.					
6	Siento que, en general, controlo lo que me pasa.					
7	Tengo los ojos bonitos.					
8	Mis compañeros se burlan de mí.					
9	Soy un miembro importante de mi familia.					
10	Hago bien mi trabajo intelectual.					
11	Estoy triste muchas veces.					
12	Suelo tener mis cosas en orden.					
13	Tengo el pelo bonito.					
14	Me parece fácil encontrar amigos.					
15	Mis padres y yo nos divertimos juntos muchas veces.					
16	Soy lento (o lenta) haciendo mi trabajo escolar.					
17	Soy tímido (o tímida).					
18	Soy capaz de controlarme cuando me provocan.					
19	Soy guapa (o guapo)					
20	Me resulta difícil encontrar amigos.					

N°	ítems	Opciones de respuesta				
		N	PV	NSD	MV	S
21	En casa me hacen mucho caso.					
22	Soy un buen lector (o buena lectora).					
23	Me gusta ser como soy.					
24	Cuando todo sale mal encuentro formas de no sentirme tan desgraciado (a).					
25	Tengo un buen tipo.					
26	Soy popular entre mis compañeros.					
27	Mis padres me comprenden bien.					
28	Puedo recordar fácilmente las cosas.					
29	Estoy satisfecho conmigo mismo (o satisfecha conmigo misma).					
30	Si no consigo algo a la primera, busco otros medios para conseguirlo.					
31	Me gusta mi cuerpo tal como es.					
32	Me gusta la gente.					
33	Muchas veces desearía marcharme de casa.					
34	Respondo bien en clase.					
35	Soy una buena persona.					
36	Puedo conseguir que otros hagan lo que yo quiero.					
37	Me siento bien con el aspecto que tengo.					
38	Tengo todos los amigos que quiero.					
39	En casa me enfado fácilmente.					
40	Termino rápidamente mi trabajo escolar.					
41	Creo que en conjunto soy un desastre.					
42	Suelo tener todo bajo control.					
43	Soy fuerte.					
44	Soy popular entre la gente de mi edad.					
45	En casa abusan de mí.					
46	Creo que soy inteligente.					
47	Me entiendo bien a mí misma (o a mí mismo).					
48	Me siento como una pluma al viento manejada por otras personas.					

Cuestionario de Autoconcepto GARLEY – CAG

Modelo factorizado por López-Alegría (2024)

(Correo: bryan.lopez@upch.pe)

Instrucciones: A continuación, te presentamos una serie de afirmaciones para que des tu respuesta, poniendo una X en la casilla que mejor representa lo que a ti te ocurre o lo que tú piensas de ti, teniendo en cuenta que en estos aspectos no existen respuestas correctas o incorrectas.

No pienses excesivamente las respuestas y responde con sinceridad.

Opciones de respuesta				
Nunca	Pocas veces	No sabría decir	Muchas veces	Siempre
N	PV	NSD	MV	S

N°	Ítems	Opciones de respuesta				
		N	PV	NSD	MV	S
1	Tengo una cara agradable.					
2	Tengo muchos amigos.					
3	Creo problemas a mi familia					
4	Soy lista (o listo).					
5	Soy una persona feliz.					
6	Tengo los ojos bonitos.					
7	Mis compañeros se burlan de mí.					
8	Soy un miembro importante de mi familia.					
9	Hago bien mi trabajo intelectual.					
10	Estoy triste muchas veces.					
11	Suelo tener mis cosas en orden.					
12	Tengo el cabello bonito.					
13	Me parece fácil hacer amigos.					
14	Mis padres y yo nos divertimos juntos muchas veces.					
15	Soy lento (o lenta) haciendo mi trabajo escolar.					
16	Soy tímido (o tímida).					
17	Soy capaz de controlarme cuando me provocan.					
18	Soy guapa (o guapo)					
19	Me resulta complicado hacer amigos.					
20	Mi familia me presta atención.					

N°	Ítems	Opciones de respuesta				
		N	PV	NSD	MV	S
21	Soy un buen lector (o buena lectora).					
22	Cuando todo sale mal encuentro formas de no sentirme tan desgraciado (a).					
23	Soy popular entre mis compañeros.					
24	Mis padres me comprenden.					
25	Puedo recordar fácilmente las cosas.					
26	Estoy satisfecho conmigo mismo (o satisfecha conmigo misma).					
27	Me gusta mi cuerpo tal como es.					
28	Me agradan las personas.					
29	Muchas veces desearía marcharme de casa.					
30	Respondo bien en clase.					
31	Soy una buena persona.					
32	Puedo conseguir que otros hagan lo que yo quiero.					
33	Me siento bien con el aspecto que tengo.					
34	Tengo todos los amigos que quiero.					
35	EN casa me enfado fácilmente.					
36	Termino rápidamente mi trabajo escolar.					
37	Creo que en conjunto soy un desastre.					
38	Suelo tener todo bajo control.					
39	Soy fuerte físicamente.					
40	Soy popular entre la gente de mi edad.					
41	Creo que soy inteligente.					
42	Me entiendo bien a mí misma (o a mí mismo).					

Anexo 5: Plantilla de respuestas del modelo factorizado

N°	Dimensiones	Opciones de respuesta				
		N	PV	NSD	MV	S
1	Físico	1	2	3	4	5
2	Social	1	2	3	4	5
3	Familiar	5	4	3	2	1
4	Intelectual	1	2	3	4	5
5	Personal	1	2	3	4	5
6	Físico	1	2	3	4	5
7	Social	5	4	3	2	1
8	Familiar	1	2	3	4	5
9	Intelectual	1	2	3	4	5
10	Personal	5	4	3	2	1
11	Sensación de control	1	2	3	4	5
12	Físico	1	2	3	4	5
13	Social	1	2	3	4	5
14	Familiar	1	2	3	4	5
15	Intelectual	5	4	3	2	1
16	Personal	5	4	3	2	1
17	Sensación de control	1	2	3	4	5
18	Físico	1	2	3	4	5
19	Social	5	4	3	2	1
20	Familiar	1	2	3	4	5
21	Intelectual	1	2	3	4	5
22	Sensación de control	1	2	3	4	5
23	Social	1	2	3	4	5
24	Familiar	1	2	3	4	5
25	Intelectual	1	2	3	4	5
26	Personal	1	2	3	4	5
27	Físico	1	2	3	4	5
28	Social	1	2	3	4	5
29	Familiar	1	2	3	4	5
30	Intelectual	1	2	3	4	5
31	Personal	1	2	3	4	5
32	Sensación de control	1	2	3	4	5

N°	Dimensiones	Opciones de respuesta				
		N	PV	NSD	MV	S
33	Físico	1	2	3	4	5
34	Social	1	2	3	4	5
35	Familiar	5	4	3	2	1
36	Intelectual	1	2	3	4	5
37	Personal	5	4	3	2	1
38	Sensación de control	1	2	3	4	5
39	Físico	1	2	3	4	5
40	Social	1	2	3	4	5
41	Intelectual	1	2	3	4	5
42	Personal	1	2	3	4	5

Anexo 6: Carta de permiso para las instituciones educativas

Defensoría Municipal del Niño y el Adolescente

DEMUNA



"Año de la lucha contra la corrupción y la impunidad"

Lima, 29 de octubre de 2022

Director(a) de la I.E. 6063 "José Carlos Mariátegui" – Villa El Salvador

De nuestra mayor consideración

Presente. -

Es grato dirigirme a Usted para expresarle nuestro cordial saludo a nombre de las autoridades de **Defensoría Municipal del Niño, Niña y Adolescente (DEMUNA) – Villa El Salvador**, así mismo, aprovechamos la oportunidad para solicitarle su autorización al ingreso de la Institución educativa que Ud. dignamente dirige con el objetivo de aplicar pruebas psicológicas dirigido a los alumnos del nivel secundaria. Todo ello servirá para el recojo de información para la mencionada investigación aportando a la comunidad psicológica - científica. La persona encargada que realizará dicha actividad es:



Bryan Roberto, López Alegria

Identificado con **DNI 76319675**, Con número de **celular 933 627 471**.

Él asistirá a su despacho para coordinar con Ud. los detalles pertinentes, esperando contar con su valioso apoyo y agradecemos a su gentil deferencia, reitero mi cordial saludo.

Atentamente

Departamento de Psicología
Lic. Lucero Molero Durand
(Responsable de la DEMUNA)



Bryan Roberto López Alegria
DNI: 76319675
(Investigador)



"Año de la lucha contra la corrupción y la impunidad"

Lima, 29 de octubre de 2022

Director(a) de la I.E. 6004 "Santiago Antúnez de Mayolo" – Villa El Salvador

De nuestra mayor consideración

Presente. -

Es grato dirigirme a Usted para expresarle nuestro cordial saludo a nombre de las autoridades de **Defensoría Municipal del Niño, Niña y Adolescente (DEMUNA) – Villa El Salvador**, así mismo, aprovechamos la oportunidad para solicitarle su autorización al ingreso de la Institución educativa que Ud. dignamente dirige con el objetivo de aplicar pruebas psicológicas dirigido a los alumnos del nivel secundaria. Todo ello servirá para el recojo de información para la mencionada investigación aportando a la comunidad psicológica - científica. La persona encargada que realizará dicha actividad es:

Bryan Roberto, López Alegria

Identificado con **DNI 76319675**, Con número de **celular 933 627 471**.

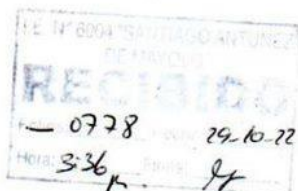
Él asistirá a su despacho para coordinar con Ud. los detalles pertinentes, esperando contar con su valioso apoyo y agradecemos a su gentil deferencia, reitero mi cordial saludo.

Atentamente



Departamento de Psicología
Lic. Lucero Molero Durand
(Responsable de la DEMUNA)

Bryan Roberto López Alegria
DNI: 76319675
(Investigador)





"Año de la lucha contra la corrupción y la impunidad"

Lima, 30 de octubre de 2022

Director(a) de la I.E. 6060 "Julio Cesar Tello" – Villa María del Triunfo

De nuestra mayor consideración

Presente. -

Es grato dirigirme a Usted para expresarle nuestro cordial saludo a nombre de las autoridades de **Defensoría Municipal del Niño, Niña y Adolescente (DEMUNA) – Villa El Salvador**, así mismo, aprovechamos la oportunidad para solicitarle su autorización al ingreso de la Institución educativa que Ud. dignamente dirige con el objetivo de aplicar pruebas psicológicas dirigido a los alumnos del nivel secundaria. Todo ello servirá para el recojo de información para la mencionada investigación aportando a la comunidad psicológica - científica. La persona encargada que realizará dicha actividad es:

Bryan Roberto, López Alegría

Identificado con **DNI 76319675**, Con número de **celular 933 627 471**.

Él asistirá a su despacho para coordinar con Ud. los detalles pertinentes, esperando contar con su valioso apoyo y agradecemos a su gentil deferencia, reitero mi cordial saludo.

Atentamente



Departamento de Psicología
Lic. Lucero Molero Durand
(Responsable de la DEMUNA)

Bryan Roberto López Alegría
DNI: 76319675
(Investigador)

AL 30/10
.....
Lic. Arístela A. Valencia Bartra
DIRECTORA
I E 6060 J C T



"Año de la lucha contra la corrupción y la impunidad"

Lima, 29 de octubre de 2022

Director(a) de la I.E. "Peruano Japones" 7213



De nuestra mayor consideración

Presente. -

Es grato dirigirme a Usted para expresarle nuestro cordial saludo a nombre de las autoridades de **Defensoría Municipal del Niño, Niña y Adolescente (DEMUNA) – Villa El Salvador**, así mismo, aprovechamos la oportunidad para solicitarle su autorización al ingreso de la Institución educativa que Ud. dignamente dirige con el objetivo de aplicar pruebas psicológicas dirigido a los alumnos del nivel secundaria. Todo ello servirá para el recojo de información para la mencionada investigación aportando a la comunidad psicológica - científica. La persona encargada que realizará dicha actividad es:

Bryan Roberto, López Alegria

Identificado con **DNI 76319675**, Con número de **celular 933 627 471**.

Él asistirá a su despacho para coordinar con Ud. los detalles pertinentes, esperando contar con su valioso apoyo y agradecemos a su gentil deferencia, reitero mi cordial saludo.

Atentamente




Departamento de Psicología
Lic. Lucero Molero Durand
(Responsable de la DEMUNA)

Bryan Roberto López Alegria

DNI: 76319675
(Investigador)

Anexo 7: Validación de jueces expertos

Juez experto 1

 **Autónoma**
Universidad Autónoma del Perú

Sugerencias:

Modificar los Items observados.

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable: () Aplicable después de corregir: (X) No aplicable: ()

Datos del Juez:

Nombres y apellidos del juez: Lucero Catherine Mouno Durand.

Formación académica: Lic. en Psicología.

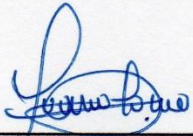
Áreas de experiencia profesional:

Social - comunitaria, Clínica y Forense.

Tiempo: 6 meses.

Cargo actual: Psicóloga Responsable

Institución: Demuna V.E.S.


Firma (Juez experto)

Lic. Lucero C. Molero Durand
PSICÓLOGA
C.Ps. P. N° 31826
Nro. de Colegiatura

Desarrollo y validación de instrumentos de medición y programas de intervención de
intervención a la salud psicológica.

Lima, septiembre de 2019



Sugerencias:

7

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable: (X) Aplicable después de corregir: () No aplicable: ()

Datos del Juez:

Nombres y apellidos del juez: María Lucrecia Cruzate Vizarrata.

Formación académica: Lic. Psicología.

Áreas de experiencia profesional:

Clinica - Social y Educativa.

Tiempo: 4 años.

Cargo actual: Subgerente de Salud, Sanidad y Bienestar Social
(DEMUNA - ONAPED y CIAM).

Institución: Municipalidad de Villa el Salvador.

María Lucrecia Cruzate Vizarrata
PSICÓLOGA
C.Ps.P. 78542

Firma (Juez experto)

28542

Nro. de Colegiatura

Juez experto 3



Sugerencias:

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable: () Aplicable después de corregir: No aplicable: ()

Datos del Juez:

Nombres y apellidos del juez: Geissela Vanusa Mendoza Chavez.

Formación académica: Magister en docencia Universitaria / Lic. En Psicología.

Áreas de experiencia profesional:

Ps. Clínica y Educativa.

Tiempo: 12 años.

Cargo actual: Coordinadora de Investigación Facultad Ciencias Matemáticas

Institución: Universidad Autónoma del Perú

[Firma]
Firma (Juez experto)

CRP 26288
Nro. de Colegiatura

Juez experto 4



Sugerencias:

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable: () Aplicable después de corregir: () No aplicable: ()

Datos del Juez:

Nombres y apellidos del juez: VICTOR HUGO VILCANUEVA ACOSTA

Formación académica: DOCTOR EN PSICOLOGÍA

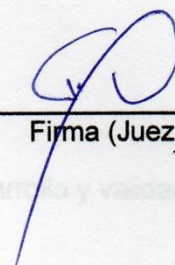
Áreas de experiencia profesional:

CLÍNICA / EDUCATIVA

Tiempo: 24 AÑOS


Cargo actual: DOCENTE

Institución: UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL PERÚ


Firma (Juez experto)

4254
Nro. de Colegiatura

Juez experto 5

 **Autónoma**
Universidad Autónoma del Perú

Sugerencias: los términos señalados sugiero mejorarlos

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable: Aplicable después de corregir: () No aplicable: ()

Datos del Juez:

Nombres y apellidos del juez: Nancy Mercedes Capacayachi Otárola

Formación académica: Psicóloga

Áreas de experiencia profesional:

Clinica - Educativa

Tiempo: 25 años

Cargo actual: Docente

Institución: Autónoma del Perú

Nancy Mercedes Capacayachi Otárola
Firma (Juez experto)

4126
Nro. de Colegiatura

Nancy Mercedes Capacayachi Otárola
PSICÓLOGA
C.Ps.P. 4126

8

Juez experto 6



Sugerencias:

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable: () Aplicable después de corregir: No aplicable: ()

Datos del Juez:

Nombres y apellidos del juez: Silvana Raquel Ramos Fontaya.

Formación académica: Licenciado en Psicología.
Maestría en Psic. Clínica y de la salud

Áreas de experiencia profesional:

Clinica - Educativa.

Tiempo: 7 años.

Cargo actual: Psicóloga - Docente.

Institución: Colegio San Fernando - Univ. Autónoma del Perú.

[Firma]
Firma (Juez experto)

31314
Nro. de Colegiatura



Sugerencias:

*El instrumento es pertinente y tiene claridad
se puede aplicar*

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable: ()

Aplicable después de corregir:

No aplicable: ()

Datos del Juez:

Nombres y apellidos del juez: *Viluca Reguera Acavedo*

Formación académica: *Psicóloga*

Áreas de experiencia profesional:

Clínica-Educativa

Tiempo: *más 20 años*

Cargo actual: *Docente*

Institución: *Universidad Autónoma del Perú*

Viluca Reguera

Firma (Juez experto)

221

Nro. de Colegiatura

Juez experto 8

Sugerencias:

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable: Aplicable después de corregir: No aplicable:

DATOS DEL JUEZ:

Nombres y apellidos del juez: MARIA LUISA BEDOYA SUAREZ.


Formación académica: MAGISTER

Áreas de experiencia profesional: CLINICA/EDUCATIVA

Tiempo: Más de 25 años

Cargo actual: Psicóloga

Institución: Polideportivo Teodoro LARONNES

 C.B.T. 1091

FIRMA (Nombres)
Nro. de Colegiatura

Juez experto 9

Sugerencias:

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable: (x) Aplicable después de corregir: () No aplicable: ()

DATOS DEL JUEZ:

Nombres y apellidos del juez: Mg. Silvana Varela Guevara

Formación académica: Psicóloga

Áreas de experiencia profesional: 6 años Educativa y Clínica

Tiempo: 6 años

Cargo actual: Docente y Psicóloga

Institución: UA. I.E.P. Huellitos de Jesús



FIRMA (Nombres)

Nro. de Colegiatura 24029

Juez experto 10

Sugerencias:

Los items son adecuados para evaluar la variable. Proceder a aplicar

Opinión de aplicabilidad:

Aplicable: (v)

Aplicable después de corregir: ()

No aplicable: ()

DATOS DEL JUEZ:

Nombres y apellidos del juez: DR LUIS P. ARANA MEZA


Formación académica: PSICOLOGO

Áreas de experiencia profesional: EDUCATIVA CLINICA Y LABORAL

Tiempo: 25 años

Cargo actual: CATEDRATICO UNIVERSITARIO PRE Y POST

Institución: UNIVERSIDAD AUTONOMA Y CESAR VALLEJO



FIRMA (Nombres)

Nro. de Colegiatura

0654