



88.
2ej

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

LOS PADRES Y EL MAESTRO EN RELACION CON
EL AUTOCONCEPTO DEL NIÑO

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A,

ALEJANDRO MUÑOZ CAMPOS



Asesor: Mtra. Patricia Andrade Palos

MEXICO, D. F.



1991



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

C O N T E N I D O

Introducción.....	v
CAPITULO I.	
SOCIALIZACION.....	1
AGENTES SOCIALIZADORES.....	10
Familia.....	12
Escuela.....	18
CAPITULO II.	
AUTOCONCEPTO.....	23
La Familia y El Autoconcepto.....	49
La Escuela y El Autoconcepto.....	54
CAPITULO III.	
ESTUDIOS SOBRE AUTOCONCEPTO.	
Autoconcepto y Ambiente Familiar.....	61
Autoconcepto y Ambiente Escolar.....	83
CAPITULO IV.	
MEDICION.....	102
OTRAS VARIABLES.....	115
ESTUDIOS CON SUJETOS MEXICANOS.....	125
CAPITULO V.	
METODOLOGIA.	
Definición Conceptual de la Hipótesis.....	143
Definición Operacional de la Hipótesis.....	143
Definición Conceptual de las Variables.....	143
Definición Operacional de las Variables.....	143

Control de Variables.....	144
Sujetos.....	144
Muestreo.....	144
Instrumento.....	145
Procedimiento.....	150
Diseño.....	151
Análisis Estadístico.....	151
 CAPITULO VI.	
CONCLUSIONES.....	154
 CAPITULO VII.	
CONCLUSIONES.....	163
APENDICE.....	177
TABLAS.....	183
CUADRO ACUMULATIVO DE INVESTIGACION ANTECEDENTE.....	191
BIBLIOGRAFIA.....	203

INTRODUCCION

La presente investigación pretende aportar más información vinculada al autoconcepto de los niños y la influencia que ejercen sus padres y el maestro en éste, para tener más claro el papel que cada uno de ellos tiene en su interacción con el niño y sus efectos en lo que se refiere al autoconcepto, ya que en el desarrollo del niño la familia y la escuela juegan un papel de suma importancia. Estos dos grupos sociales (familia y escuela) son de los más importantes en el proceso de socialización del niño. El primero, la familia, es el grupo en el que se dan las primeras interacciones sociales, las cuales se realizan con cada uno de los integrantes de la familia, siendo las figuras paterna y materna las más representativas y de más importancia en muchos de los aspectos que conforman el desarrollo psicosocial del niño. El segundo, la escuela, es el grupo en el que el niño se relaciona con otros compañeros y se sujeta a las rutinas de la demanda escolar; se da lugar a su independencia y a la separación de su familia; transfiriendo vínculos emocionales a otras personas que quedan fuera del seno familiar y su interacción se dará, aparte de sus compañeros, con otras personas adultas: los maestros, que sustentan un grado de autoridad con características propias y que puede definirse como otra figura que ejerce influencia en él. El niño al verse comprendido dentro de estos dos grupos, en los que se dan sus relaciones con sus padres y maestros, convive con las tres figuras de mayor importancia en esta etapa de su vida, que a lo largo de su desarrollo será determinante en la edad adulta. Por esta razón el objetivo de esta investigación fue distinguir la influencia que ejercen los padres y el maestro en el autoconcepto del niño mediante la percepción que este tenga de cada uno de sus padres, su maestro y de sí mismo, ubicándolo en sus relaciones padres-hijo y maestro-alumno (familia-escuela).

CAPITULO I.

SOCIALIZACION.

S O C I A L I Z A C I O N .

Para efectos de este estudio es necesario comprender los mecanismos y condiciones, que el niño enfrenta desde su nacimiento y a lo largo de su desarrollo, para lograr una adecuada integración a su sociedad. Y por otro lado, poner énfasis en la participación e importancia que tienen los individuos que le rodean dentro de esta tarea; en especial las que más impacto tienen debido a las funciones y papel que desempeñan al interactuar con él, dichas funciones se definen de manera particular al quedar establecida una base de interacción, y a partir de ese momento ejercen una fuerte influencia en su persona, favoreciendo y afectando su desarrollo psicosocial.

Este proceso por el que el niño atraviesa puede ser explicado por la socialización, que de acuerdo a las siguientes dos definiciones se entendería que:

La socialización en el niño es la forma en la que se desarrollan los tipos de conducta que éste aprende y que le son indispensables para actuar como un miembro adulto en una sociedad. Mediante la influencia de sus padres y otras personas adquiere las formas sociales de conducta (actitudes, valores, etc.); se da lugar a la interacción en grupo (Bieheler, 1980; Baron, Birne y Kantowitz, 1980).

Una definición más general de este proceso es la que plantea que el individuo aprende los modos de una sociedad o de un grupo social dado, de tal manera que pueda funcionar en ellos (Elkin, 1972).

De acuerdo a lo expresado en cada una de estas definiciones es posible discernir los dos aspectos, dentro del desarrollo del niño, en los que se centra la socialización, primero: el aprendizaje de la cultura, que se refiere a la adquisición de

las coacciones internas que dan lugar a que el hombre obedezca las reglas de la sociedad (Chinoy, 1985), es decir,

al desarrollo de la conducta social del niño que conforma al ser humano de su medio ambiente, habilidades, roles, modelos, normas, valores y tradiciones del sistema sociocultural al que pertenece (Reymond-Rivier, 1976). Dado que la cultura será lo que se aprende a lo largo de este proceso, tal aprendizaje se caracterizará por llevar una dirección especial: ser deseable y deseado, desde el punto de vista de determinado sistema social.

Su segundo aspecto se refiere: a la transformación del niño en una persona útil, aceptable y capaz de participar en la vida social y contribuir a su cultura, favoreciendo su motivación y capacitación necesarios para la participación en la sociedad (Serafino, 1988; Chinoy, 1985). Resumiendo este segundo aspecto en palabras de Caruso (1979), la socialización es la integración del hombre en la sociedad. De acuerdo a lo expresado, es comprensible que estos dos aspectos serán desarrollados y adquiridos gracias a tal proceso.

De lo anterior se puede afirmar que para que la socialización tenga lugar, es importante considerar que no se dará a través de un encuentro en abstracto del individuo con la cultura, pues no tendría lugar si se le mantiene alejado de la gente para que aprenda los modos de su sociedad o grupo de pertenencia. Necesaria e inevitablemente ocurre mediante las relaciones sociales, convirtiéndose en una función de la interacción social, la cual propicia el aprendizaje en el niño de los patrones de su sociedad.

Se distingue, esencialmente, que es por el intercambio que se suscita y por la influencia mutua que se da con las personas, con las que se establecen las relaciones, como tiene lugar la socialización. Por lo tanto, debido a la intervención de estas personas será como los dos aspectos de la socialización

tendrán lugar en el niño. Y el establecimiento de vínculos se explica a partir de las posiciones particulares que ocupan cada una de ellas o por su aparición en ciertos períodos de su vida, en los que voluntaria e involuntariamente le enseñan a través de su guía, ejemplos, respuestas y vínculos emocionales, favoreciendo las metas de la socialización (Elkin, 1972; Serafino, 1988).

Es claro que el niño al nacer enfrentará a su cultura y llegará a socializarse en ella, pero es evidente que antes de que él realice este encuentro, el ambiente y la sociedad a los que se incorporará son preexistentes a su nacimiento, es decir, estarán definidos y determinados con anterioridad e inevitablemente pasará a formar parte de ellos: asimilando lo que caracteriza culturalmente a la sociedad particular en que nace; socializandose de acuerdo a las pautas que establece el sistema sociocultural al que pertenece e interactuando con los individuos. Así será como se proveerá de la naturaleza humana, que hace diferente al individuo del biológicamente nacido y que le es conveniente para que viva en sociedad. Además, y sumandose a esto, desde su nacimiento se encuentra biológicamente determinado, pues para que la socialización tenga lugar, esta dotación que se trae desde y previa al nacimiento, debe estar en perfectas condiciones.

Así, de acuerdo a Elkin (1972), es posible definir tres precondiciones que conjuntamente contribuyen a que los objetivos de la socialización se logren y que dan lugar a que el encuentro que se tenga con la cultura sea favorable. Dos de estas son parte de las propias formas de organización humana y corresponden a la dinámica social; la tercera esta ligada a la herencia biológica a la que se vinculan estrechamente los progresos dados durante el proceso de socialización, los que están en mutua correspondencia con la maduración del organismo.

La primera precondición, se refiere a la existencia de una sociedad en funcionamiento; que está estructurada socialmente

y que cuenta con: normas y valores comunes; estatutos y roles; instituciones (con normas y estatutos propios); clases sociales (que marcan diferencias en los valores y modos de vida); y que está sujeta al cambio social, lo que hace que sea variable y compleja. De acuerdo a estas características, las que serán variables según los diferentes sistemas sociales, quedan prescritas en cierto modo, en los métodos y metas de la socialización cuya función será la transmisión de la cultura. Esta precondition es referida por Caruso (1979), como una condición en la que está garantizada la sobrevivencia del individuo, pues es en ella en la que éste vive y se desarrolla. Según él, la aceptación por la sociedad debe darse en alguna forma de familia, que es el primer núcleo social que el individuo enfrenta como primer aspecto de ésta, y sobre todo al principio por la madre, que será la persona con la que se tendrán las primeras experiencias al establecer el primer vínculo social, del cual dependerán el desarrollo inicial de los aspectos que facilitan la sobrevivencia, adaptación, aprendizaje, cognición, psiquismo y en la que se inicia el proceso de socialización. Esta es la relevancia que representará en el niño esta primera precondition.

La segunda precondition, corresponde a todos los rasgos, aparte de los biológicos, de los que el individuo está provisto y que lo hacen diferente de las demás especies animales: la naturaleza humana, que será el resultado de los vínculos e interacción que el niño establece con las personas, lo que le permite experimentar relaciones primarias que propician la identificación con los demás y desarrollan una seguridad psicológica básica, lo cual se convierte en una base para la motivación del aprendizaje de la conducta social y por lo tanto en la esencia exclusivamente humana de la que es dotado el individuo como resultado de la interacción social. Gracias a lo cual, el individuo poco a poco se transforma en un ser netamente social, dada su naturaleza y los procesos que enfrenta.

La tercera y última precondition que pertenece a la herencia biológica que esta estrechamente relacionada con los progresos del individuo y el desarrollo de sus potencialidades, esencialmente humanas, que durante el transcurso de su vida se hacen manifiestas como producto de la combinación que enfrenta el individuo y de las condiciones que lo distinguen y determinan como primordialmente humano. Gracias a la dotación biológica el ser humano puede entender, funcionar, juzgar y modificar a la sociedad; pues es debido al desarrollo del cerebro, órganos y sistema nervioso, que el individuo es capaz de actividades complejas y profundas como son: la manipulación de conceptos y símbolos, la imaginación, el logro de una identificación con sentimientos y pensamientos, y la internalización de normas y valores. Por esta razón, es que se debe tomar en cuenta que algunos logros en la socialización dependerán del nivel de maduración biológica y que dicho proceso será inevitable si el organismo sobrevive sin daños serios, según lo expresado por Johnson (1973).

La importancia de estas tres preconditiones es que en las dos primeras se definen y se hacen efectivas las metas de la socialización; y de la tercera depende el desarrollo adecuado de este proceso. Lo que hace explicable como el individuo se encuentra en un ambiente social creado y mantenido por otros individuos, a los que poco a poco se integrará conforme evolucione en ese medio. De esta manera se ve la forma en que están conjugadas dichas preconditiones, para dar pié a la socialización durante los primeros años de vida y la infancia.

Si se parte de la condición prenatal del individuo es posible contemplarla como un nivel provisional de la vida humana, en la que el feto está en camino de llegar a adquirir todos los rasgos característicos de la misma en toda su extensión (Caruso, 1979). Esto es posible debido a la función que desempeñan las tres preconditiones, las que garantizan que el

individuo obtenga este logro al socializarse.

Al nacimiento del niño, éste se halla completamente indefenso, su dependencia será totalmente de los adultos y en sus manos estará su supervivencia. Nace provisto de mecanismos que le facilitan ser asimilado por su sociedad, pero necesitará de una serie de desencadenadores que los activen para funcionar y ésto correrá a cargo de las personas de las que depende. Las facultades humanas no están presentes en el momento del nacimiento. Estas requerirán paralelamente, para hacer acto de presencia en el individuo de: la maduración que se logra en el organismo para la eficiencia de sus procesos y del intercambio con el otro para su desarrollo integral. Pues si estos progresos e intercambios están ausentes, el desarrollo se detiene y retrocede (Caruso, 1979; Raymond-Rivier, 1988). De acuerdo a Caruso (1979), a partir de este momento el nacimiento biológico deja de ser suficiente, como condición, para hacer un ser humano del biológicamente nacido.

Las posibilidades de entablar una relación con los otros tiene los alcances ya especificados y dentro de ellos se da lugar a que el niño descubra al otro como un ser distinto a él, ésto como consecuencia del estado de indiferenciación en el que nace y como producto de la interacción social. Tales relaciones dan cuenta de su riqueza al suscitar en el individuo los progresos de la inteligencia y afectividad; la estructuración y desarrollo de las instancias psicológicas y de la personalidad (Raymond-Rivier, 1988). Por estas razones son importantes las personas que actuarán en su escenario debido a la influencia que tendrán en su devenir.

Dado que el recién nacido empieza viviendo un estado de egocentrismo, aún no le es posible el descubrimiento del otro, pues se encuentra: privado de toda conciencia de sí mismo; incapaz de toda discriminación entre lo que es y no es; en una confusión de su cuerpo, con los objetos que lo

rodean y de los datos objetivos de lo real. Vivirá en la dependencia absoluta de la madre, la que actuará en su lugar y se convertirá en intermediario de el mundo exterior al que ella representa. Fungirá como substituta del yo ausente en el niño, que será, el que al desarrollarse, gracias a esta relación madre-hijo, favorezca el descubrimiento del otro (Reymond-Rivier, 1988) con todas sus consecuencias. Ella será la primer persona que desempeña la tarea de responsabilizarse de él, desde su nacimiento y previo a éste, dando lugar a la primera relación dentro de el mundo del niño, la que deberá estar fundamentada en la comunicación cordial y amorosa que debe caracterizar a esta etapa (Caruso, 1979). Tal comunicación es necesaria, porque de la proyección que la madre haga a su hijo, de la experiencia que ella vive de esta relación, dependerá la percepción que el logre desarrollar de sí mismo y a su vez se de inicio a la conformación de su yo, como resultado de esa percepción que él logra al observarse como un ser individual e independiente de quien le procura amor y cuidados.

En su inicio el infante todavía no cuenta con esta instancia psíquica denominada, yo, que gracias a las experiencias cotidianas que vivencian él y su madre, para la que es objeto de amor, logra estructurarse poco a poco. Dando lugar a que paulatinamente se ponga en relación con ella, consiguiendo reconocerla como un ser distinto e independiente, dado que anteriormente la confundía con su persona debido a la ausencia del yo (Caruso, 1979). Esto es producto de la relación simbiótica que guardan ambos, pues la simbiosis representa una evolución hacia el mundo, es decir hacia la persona: primeramente, como ya se mencionó hacia la madre y posteriormente hacia las personas que integran su entorno. Gracias a ello, se irá vinculando con su mundo exterior formado de objetos sustanciales y permanentes, que son

distintos a su yo, el que al estar presente le facilita el establecimiento de estos vínculos con mayor facilidad y diferenciación. De suma importancia es esta unión dual, pues

de la calidad de los intercambios dados en ésta dependerá: la buena formación del yo, la seguridad de el bebé, el establecimiento de las relaciones objetales y el desarrollo de la personalidad (Reymond-Rivier, 1978). Así es como logra romper el estado de indiferenciación o etapa egocéntrica, integrandose paulatinamente a lo que le rodea.

Dados estos alcances, conforme el niño se socializa, su conducta para organizarse se hace crecientemente compleja, pues debe integrar cambios en el desarrollo físico, el conocimiento, las relaciones de estatus, propias de la sociedad a la que pertenece, y el desarrollo emocional. De acuerdo a este desarrollo que el niño va logrando progresivamente, es capaz de llevar a cabo una mejor actividad física, se dan aumentos en su conocimiento, se familiariza con más objetos y vincula con una variedad de personas e ideas, logrando vivenciar una mayor diversidad y profundidad de sentimientos y conducta. Algunas de estas personas son o se convierten en objetos de una relación emocional y son especialmente significativas. En su búsqueda de aprobación y amor de los otros significativos para él, enfrenta a estos aspectos como motivos para pensar y comportarse como éstos desean y modela su conducta de acuerdo a la de ellos, convirtiendola más tarde en hábitos. Estos individuos serán quienes le permitirán definir su mundo sirviendo como modelos para sus actividades y conducta; acentuarán las normas y valores; indicarán actitudes, sentimientos y lazos emocionales indispensables para el desarrollo de su naturaleza humana. Se da lugar, como se ha dicho, a la ampliación de sus relaciones logrando abarcar cada vez a más gente y a un número creciente de grupos. Conforme progresa en su desarrollo, en combinación con los procesos sociales, en sus interacciones le suceden, después de su relación con la madre, otros miembros de la familia: su padre, sus hermanos y otras personas circunscritas al ámbito de la familia. Fuera de este núcleo y al expandir sus vínculos, se topará con amigos, maestros y otros grupos de diferente índole (Elkin, 1972).

Cada uno de ellos desempeñará una tarea acorde a los objetivos de la socialización y se convertirá en un objeto que mediante su influencia, y en función de la relación que guarde y establezca con el niño, contribuirá a que éste se socialice dentro de su sociedad. Son muchas las cualidades y características que cada uno de ellos posee, pero es a raíz de su influencia, que puede distinguirse solo a algunos como más importantes por las consecuencias y efectos que logran tener en el desarrollo psicosocial del niño.

La familia y la escuela son las dos instancias sociales que mayor relevancia tienen en la vida del niño, pues como ya se dijo, la primera forma de aceptación que el niño tiene por parte de la sociedad es la familia; que es la primer instancia social en la que el niño vive sus primeros años de vida y en la que paulatinamente se favorece y facilita de manera integral a su desarrollo. La madre y el padre, como miembro de este primer núcleo social, serán, los que al hacerse responsables del niño, cubrirán inicialmente algunas de las funciones de la socialización y se involucrarán en el desarrollo de su personalidad de manera substancial. Estas razones hacen evidente la importancia que cada uno de estos miembros de la familia tiene al desempeñar el papel de agentes de la socialización.

La escuela será el otro ambiente social que se considera relevante, por las aportaciones que hace al desarrollo psicosocial del niño. Dentro de él se suscitarán nuevas y diferentes relaciones que enriquecerán las experiencias del niño, contribuyendo a su desarrollo psicológico, social, y cognitivo; lo que contribuirá para favorecer su independencia del núcleo familiar, abriendo nuevas pautas para su socialización. Se dará lugar al establecimiento de nuevas relaciones con otros individuos que por sus atributos serán significativas para el niño, dentro de los que destaca el maestro. Mediante él se harán reales en el individuo los objetivos que caracterizan a la institución social a la que representa, dándole continuidad al proceso de socialización,

del cual se convierte en su agente.

Por lo tanto es importante especificar como cada uno de estos agentes socializadores lleva a lograr cada una de las metas de la socialización, y que por estos motivos representan en el niño a figuras que él percibirá como preponderantes dentro de su mundo y experiencia.

AGENTES SOCIALIZADORES.

Queda claro que lo que identifica a un agente de la socialización es: que a través de la interacción que mantiene con el niño se da a la tarea de socializarlo, materializando los objetivos de este proceso, mediante los intercambios que se suscitan entre ambos. Transmitiendo lo que culturalmente lo formará y conformará a su sistema social, logrando que el individuo se poseione de lo que distingue y dinamiza a la sociedad en la que nace. Dentro de la que se desarrollará actuando de manera activa con los individuos que la integran, dando lugar a que su desempeño dentro de ella contribuya al avance, progreso y transformación de la misma. Algunas de las funciones e importancia de algunos de los agentes socializadores ya se han hecho evidentes a lo largo de la descripción del proceso de socialización, a continuación se especificará cómo es su papel al fungir como agente.

La socialización tiene lugar en muchos ambientes en los que el niño interactúa con mucha gente (familia, escuela, grupos de amigos y en su momento medios de comunicación). Cada agente debe socializar al niño en sus propios valores: la familia por medio de ciertos rituales y la escuela a través de sus reglas de orden, cumpliendo la tarea de socializarlo dentro de la sociedad (Elkin, 1972).

El agente socializante debe proporcionar el entrenamiento al

niño que le permitirá participar en el complejo sistema sociocultural. La interacción en el proceso de socialización, como ya se dijo, se da entre el agente socializante y su socializado: mediante la presentación de indios que han de ser discriminados; controlando las reacciones negativas causadas por la frustración y recompensando por realizar las cosas nuevas que se espera que haga. Tendiendo a que el socializado se oriente en forma gradual y aproximadamente en la dirección buscada por el agente socializante (Johnson, 1973).

Los agentes de socialización operan mediante diversos mecanismos. Toda persona al ir creciendo aprende a seguir inconscientemente muchas de las rutinas que le son impuestas, a través de modelos. Asimila estas formas convencionales de conducta que se encuentran y son transmitidas por cada uno de ellos, llegando a formar parte de los patrones habituales, debido a la repetición e imposición, que es como se condiciona a responder a muchos estímulos sociales, valiéndose de gratificaciones a la conformidad y castigos a la desviación. Los impulsos se canalizan dentro de lineamientos culturalmente definidos; se aprende a desear lo que culturalmente se impone como objeto de y se conduce a buscar objetivos socialmente aprobados. Esta adquisición de hábitos culturalmente normados se da a través de un proceso ligado por lo regular a juicios sobre lo recto e incorrecto, lo bueno y lo malo, contextualizándose en la interacción con los demás, en forma diversa y compleja, reforzándolos y manteniéndolos. Dando lugar a que sean aprendidos mediante expresiones de aprobación frente a la conformidad y a la no conformidad (Chinoy, 1985).

Toda esta serie de experiencias serán vivenciadas por el infante y por los agentes, que en su momento cubran toda esta serie de tareas, que dan lugar a la adquisición del bagaje cultural y la incorporación al medio social, como ya se ha expresado. Dentro de la familia y la escuela, las dos instituciones sociales de mayor relevancia en el niño y de

interés para este estudio, se identifican a: la mamá, el papá y el maestro, como algunos de los agentes que sobresalen por su importancia y por la cantidad de atributos que los distinguen en el desempeño de este papel. Y a su vez, por la enorme influencia y por los efectos que tienen en el desarrollo psicosocial del niño. Todo esto justifica, que dentro del marco de la presente investigación, se centre la atención en cada uno de ellos y se enfaticen sus características. Pues debido a estas razones y por el impacto que tienen en el niño, se hace necesario evaluar como cada uno de ellos afecta la formación del autoconcepto del mismo.

La mamá, el papá y el maestro son los agentes socializadores representativos de cada una de estas instituciones sociales definidas como grupos organizados que poseen pautas y valores con características propias, que serán transmitidas por cada uno de ellos, mediante su actuación darán vigor a los mecanismos y pautas de la socialización.

F A M I L I A

El agente principal de socialización, como ya se mencionó, es la familia o grupo de parentesco. De la que si se hace una descripción, puede ser contemplada como una unidad social articulada e integrada por seres humanos de diferentes edades y características que se interrelacionan biológica y psicológicamente; que utilizan un conjunto de recursos para adaptarse a situaciones psicológicas, sociales y físicas. Es el sistema fundamental, como ya se ha dicho, en donde se da lugar a las primeras experiencias del niño; en donde se crea un complejo de relaciones dinámicas en las que: conducta, ideas, pensamientos y fantasías, tanto del niño como del padre, la madre y los hermanos, contribuyen a influir mutuamente sus vidas (Newman y Newman, 1985).

Estas son las primeras relaciones que se establecen y son las que darán su tonalidad emocional a las actitudes sociales ulteriores y modelarán una gran parte de las conductas del niño, del adolescente y del adulto con respecto a su medio y la sociedad. A través de este círculo restringido que rodea el niño es como la presión de la sociedad se hace sentir debido a que, evidentemente, está determinada por el sistema sociocultural (Reymond-Rivier, 1978). Son de un fuerte peso emocional la experiencia y expectativas familiares, dado que los vínculos emocionales más estrechos son con los integrantes de ésta, por ello es que tienen particular importancia en la configuración de la personalidad y en la transmisión de las demandas y exigencias culturales (Chinoy, 1985).

La familia es una estructura compleja de interacción y como agente de socialización, transmite segmentos de la cultura que dependen de las posiciones sociales que se ocupan en la sociedad (Elkin, 1972). De acuerdo a esto, al niño le son asignados papeles sociales a los que debe conformarse, a medida que su participación es más amplia dentro de la familia, la que desde su nacimiento es de manera pasiva y después poco a poco se hace más activa, conforme progresa en su crecimiento (Chinoy, 1985).

Las primeras recompensas y castigos (conocidos como mecanismos de la socialización), la primera imagen de sí mismo y primeros modelos de conducta, necesariamente se viven en el marco familiar, contribuyendo a desarrollar una base de personalidad sujeta a influencias posteriores. Debido a que el niño actúa conformándose a los deseos de los padres ganando su aprobación y evitando el castigo, logrando sopesar su propia conducta y entendiendo de manera eficaz las demandas que se le hacen, lo que contribuye a que logre avances más rápidos en la socialización (Elkin, 1972). Esto explica, porque la reacción del niño será determinada parcialmente por las relaciones anteriores y que él por su parte escogerá los patrones y valores apropiados. Pues para

esto, ya no será necesario ser explícito para que este reconozca las cualidades valiosas y las que no lo son, ya que su sensibilidad a la conducta paterna le permitirá reconocer la aprobación o desaprobación implícita de sus actos, a los de cualquier persona (Chinoy, 1985).

Dentro del papel que ejecutan los padres, el de la madre como agente socializador, dentro de la relación simbiótica, da lugar, como ya se ha explicado, al establecimiento del primer vínculo afectuoso con el niño, etapa en la que los miembros de la familia no están claramente diferenciados para él, ya que solo existían en la periferia de su relación con la madre. Pero gracias a los progresos y evolución, debidos a esta simbiosis, el individuo puede proyectarse hacia los demás individuos propiciando nuevos vínculos y dando lugar a la internalización de nuevos objetos, aparte de el de la madre, ampliando por primera vez su limitado mundo. Gracias a estos cambios el estado anterior entra en crisis y el niño empieza a descentrarse, tanto de su primer vínculo como de esta etapa egocéntrica, propiciando el que se establezcan nuevas relaciones objetales.

Johnson (1973), explica que el cambio que suscita una transformación, en lo que antes se centraba el reducido campo de atención del niño, y que genera un cambio en la participación de los padres, agregando nuevas modalidades en las relaciones padres-hijo, es cuando tiene lugar la exigencia al niño de más cuidado y responsabilidad sobre sí mismo, tanto por parte de la madre y por primera vez del padre. Con respecto a la madre, el cambio hace un contraste bastante notorio, pues el estado anterior en el que la dependencia y sobrevivencia del niño exigían la mayor parte de su atención, en cuanto a procurar cuidados y tiempo, se ve totalmente alterado cuando la dependencia y atención de la madre ya no es del todo absorbente para ella, ya que puede compartir la responsabilidad y a su vez es posible hacer demandas al niño, las cuales contribuyen a socializarlo y adaptarlo a los nuevos sucesos contribuyendo a ser

independiente y poder conducirse por sí mismo. Por parte del padre, éste entrará en forma más primordial e insistente al exigir más responsabilidad al niño, cubrirá y vivenciará experiencias diferentes a las antes vividas en el mundo exclusivamente materno, brindando al niño opciones diferentes que contribuyen a transformar sus percepción de ser único, tanto él para la madre como ésta para él. Ya que la presencia del padre con todo y sus atributos, le hará evidente que su existencia en el medio familiar esta interrelacionada con los otros individuos, y estructura familiares. Tal será la importancia del padre, que Caruso (1979) describe su papel, como relacionado con el lenguaje conceptual y la racionalidad, como alguien que tiene una función compensadora y amplificadora en la vida del niño, desempeñando un papel importante en la identidad infantil y produciendo consecuencias decisivas para el desarrollo inconsciente del niño. Así es como quedarán establecidas las relaciones con el padre y la madre dentro del escenario del niño.

Este hecho, para Johnson (1973), contribuye a que en el niño se de una nueva relación objetal, al internalizar al padre de familia, y que por otra parte se estructure el papel de la madre en su nuevo rol, surgiendo así, una nueva dinámica familiar. Dentro de la cual, la actuación de ambos como agentes de la socialización, se llevará a cabo en relación al control del aprendizaje del niño; teniendo una actitud permisiva hacia las inevitables reacciones a la frustración; apoyando emocionalmente; negando reciprocidad a ciertas proposiciones y manejando las recompensas. Estas serán las variantes que suscitarán en la familia y que harán que la socialización se diversifique.

Los padres, según Elkin (1972), son responsables de la manera en que ejercen las presiones de la comunidad e instituciones sobre el niño, convirtiendose inevitablemente en intérpretes de cada una de las instituciones sociales. Lo que como consecuencia hace que algunas pautas, aprendidas por el niño,

no sean propias del ámbito cultural general, pues hay otras que son exclusivas de la familia. Pero aún así, solo cuando se da lugar a que el niño se relacione con otras personas, se amplían sus puntos de vista logrando una perspectiva mayor, aprendiendo los modos en que la conducta puede ser aceptablemente expresada.

Volviendo a lo referente a las relaciones padres-hijo, es importante aclarar que en ellas se suscitan variaciones en la calidad y cantidad de éstas, pues a pesar de que en el niño se crean características modeladas, patrones de acomodación y adaptación, se dan ciertas diferencias en los niños como resultado de las características de sus padres, ya que en sus interacciones éstos pueden ser: afectuosos, tolerantes y proteccionistas o déspotas, hostiles, rechazantes e indiferentes. Tales variaciones dan lugar a que en casi todas las familias exista una amplia gama de interacciones (Serafino, 1988; Strommen, McKinney y Fitzgerald, 1982).

Aún, dentro de las prácticas de crianza, los padres traducen sus concepciones con respecto a su papel en tipos específicos de interacción, que se pueden explicar por tres modelos de crianza infantil: el modelo bidimensional explica las actitudes de los padres como una combinación de dos dimensiones (amor-hostilidad y autonomía-control); otro que incluye tres modelos de disciplina paterna para expresar amor y control (disciplina permisiva, autoritativa* y autoritaria); y último, que fusiona a los dos modelos anteriores para considerar a la disciplina impuesta por los padres como una manifestación de hospitalidad o amor, de autonomía o de control (Newman y Newman, 1985; Serafino, 1988). A esto cabe agregar que los padres y las madres se

(*) Autoritativa. Dirigir las actividades del niño de manera racional con fines precisos. Impulso del intercambio de opiniones, comunicación e interés.

relacionan de manera distinta con sus hijos hombres y mujeres desde el nacimiento, y que los niños, a su vez, se relacionan de manera distinta con su padre o su madre.

Se puede hacer mención de algunos otros factores que influyen en el desarrollo y socialización del niño, relacionados con el desempeño del rol de alguno de sus miembros, con variaciones dentro de la estructura familiar o tamaño de ésta. Por ejemplo, se dice que: las madres que trabajan fuera del hogar, si sienten satisfacción con su trabajo, pueden contribuir en la calidad de su maternidad, favoreciendo a la salud psicológica del niño; las familias sin padre y su efecto en el crecimiento dependerá de los sentimientos, actitudes y función tutorial de la madre; el incremento del tamaño de la familia hace que los padres sean más autoritarios y se apoyen más en los hermanos mayores, reduciéndose la interacción con los hijos menores (Serafino, 1988). Dicha variedad en la dinámica y entretendido de las relaciones, que se propician en la familia, no excluirá sus efectos en el proceso de socialización, a la vez que fundamenta el papel que jugará en la conformación del sí mismo.

Después de la dependencia total de los padres, en el transcurso del crecimiento y evolución psicosocial del niño, se espera el momento en que tendrá que experimentar y lograr independencia del círculo familiar contribuyendo a reafirmar su autosuficiencia. Con el inicio de los años escolares se de paso a que el niño se desprenda del seno familiar dando lugar a una gran transformación en su organización social,

psicológica, cognitiva o intelectual. Las experiencias dentro de este medio son de suma importancia en la proyección del individuo hacia varios aspectos de su vida.

ESCUELA

La sola familia no puede formar adecuadamente a los niños para sus papeles adultos, la escuela contribuye de modo significativo en la preparación para la vida social adulta. De ésta se espera no únicamente la transmisión de habilidades y conocimientos prácticos, sino también de valores culturales importantes (patriotismo, puntualidad, altruismo, etc.,). La organización formal de la institución educativa afecta conductas y actitudes del niño a la vez que favorece la formación de grupos informales de compañerismo que contribuyen a la socialización (Chinoy, 1985).

La escuela se convierte en un núcleo en el que se propicia su desarrollo intelectual, absorbe todo tipo de información, aprende conceptos y destrezas intelectuales, que como ya se ha dicho su sociedad estima valiosos, y en donde se le inculcarán los valores que caracterizan a la misma. Esta etapa desempeña un papel formativo en el desarrollo de la personalidad, debido a las relaciones que establece, tanto con compañeros como con los adultos presentes en este ambiente (Papalia, 1978; Strommen, McKinney y Fitzgerald, 1982).

Es reconocida como una institución que representa a la autoridad adulta de la sociedad. Se diferencia de la familia por estar organizada a través de reglas establecidas formalmente y por no posibilitar el establecimiento de lazos interpersonales permanentes con los maestros, limitándose a los lineamientos que marca la misma. El punto en que se puede hablar de una unión entre la escuela y la familia parte de las reacciones que el niño tiene ante ésta, pues estarán en función de las actitudes y orientaciones dados durante el desarrollo en el ambiente familiar. Sus mecanismos de socialización más usuales son: la aprobación condicional, recompensas y castigos, que están en función de la conducta y desempeño del niño, con la intención de lograr su motivación.

Por lo tanto, la tarea que dentro de la socialización realiza la escuela, es la de educar y transmitir ciertos conocimientos, a través de diversas fuentes de conocimiento que ayudan a que gane independencia emocional con respecto a su familia, como ya se dijo, pero dentro de sus funciones menos obvias se encuentra la de proveer modelos de conducta (Elkin, 1972).

Como representativos de este grupo organizado puede mencionarse a maestros y alumnos, pero quien da vigor a los mecanismos y metas de la socialización a través de su persona, es el maestro. Que como agente socializador logra ocupar en el niño el lugar de un individuo significativo en la vida de éste, debido a las acciones y características del maestro, así como de la dinámica que se suscita en la relación maestro-alumno. Esto influye al niño, al grado de afectar de manera sustancial su desarrollo social y emocional, aspectos que van concatenados con su desempeño y logro académico, incluyendo a sus relaciones con los compañeros (Papalia, 1978). Situación que también tendrá sus repercusiones en el autoconcepto del niño, razón por la cual debe considerarse al maestro en su relación con éste, de manera conjunta a las interacciones que éste guarda con su papá y mamá, para considerar la influencia de los tres agentes dentro de este aspecto.

En el ambiente escolar, la función del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se considera como relevante y como agente socializador su importancia va desde lo relativamente trivial hasta lo extremadamente influyente. Socializa al niño en el medio ambiente escolar, contribuyendo mediante su atención, a prolongar la interacción del grupo; a suministrar una oportunidad para recompensar y evaluar los intercambios sociales específicos; organiza las actividades del niño para la estimulación social (estructurando situaciones para fomentar la interacción e incrementar la conducta prosocial mediante el moldeamiento y el entrenamiento). Finalmente se le ve como representante de la autoridad adulta; la necesidad

de orden y disciplina; del valor del conocimiento y logro educacional (Elkin, 1972). Es un agente que además de desempeñar el papel de modelo, forma parte de los otros significativos para el niño, que dentro de esta investigación son de relevancia por el papel que representan, como ya se ha expuesto, en el proceso de socialización, y por otra parte, por la influencia que ejercerán en él, al hacer sentir sus efectos en la formación del autoconcepto.

Con la descripción que se ha realizado, en lo que respecta al proceso de socialización, se han asentado sus fines y su forma de concretización en el infante, que se ve involucrado en este proceso desde su nacimiento y en cada una de las etapas que vive al evolucionar en su desarrollo, enfrentando circunstancias y contextos variados, delimitados y diferenciados por las pautas que los caracterizan, las que se hacen evidentes al ser transmitidas al niño a través de sus relaciones con los individuos, quienes actúan como los medios cuyo fin último es: socializar al individuo dentro del sistema sociocultural en el que nace y en el que se encuentra, inevitablemente, inmerso. Con el propósito de transformarlo en un ser netamente humano.

El llevar a cabo tales especificaciones del proceso de socialización, responde a la intención de aclarar cuáles son las circunstancias por las que transcurre el ser humano y cuáles las condiciones, que al accionar de manera crucial con varios aspectos del individuo, acarrear consecuencias positivas o negativas en todas las dimensiones que lo integran. Enfatizando la responsabilidad, que en esto tienen las personas con las que interactúa y con las que se encuentra profundamente interrelacionado. Con esto se pretende fundamentar la importancia que tienen ciertos individuos, en su participación dentro del proceso, y por las implicaciones que ellos tienen en el niño, con el propósito de enmarcar el objetivo de esta investigación. Reconociendo la relevancia que tiene el papá, la mamá y el maestro en su relación con el autoconcepto del niño, comprendiéndolos de

una manera integral, en la percepción que éste tiene de cada uno de ellos y como consecuencia de sí mismo.

De ahí, la razón de examinar la intervención de estas tres personas en el proceso de socialización, especificandola en los ambientes sociales, familia y escuela, en los que el niño

incursiona vinculandose con los representantes más sobresalientes de cada uno de ellos, favoreciendo a su desarrollo y por ende al de su autoconcepto.

A continuación se especificará el desarrollo del sí mismo, la formación del autoconcepto y cómo la influencia del papá, la mamá y el maestro tienen que ver en la percepción que el niño logre de sí mismo.

CAPITULO II.

AUTOCONCEPTO.

A U T O C O N C E P T O

Dentro de este capítulo se especificará lo referente al desarrollo del sí mismo; qué se entiende al hablar de este aspecto de la personalidad del individuo y de qué manera es influido por los padres y maestro en el niño. Pero antes de introducirse de lleno, es de importancia e interés, exponer las vicisitudes por las que ha transcurrido el autoconcepto dentro de las áreas del conocimiento en las que se le considera importante, pues como campo de investigación no siempre gozó del nivel de importancia que en la actualidad tienen y que debido a ciertas circunstancias históricas presentó su muy particular evolución.

Cabe aclarar que la exposición histórica que a continuación se hará está fundamentada en el trabajo realizado por Rosenberg (1989), el que se apoya en la tesis, de que la dominancia de ciertos paradigmas científicos lleva a que cada uno de ellos sea inhospitalario a la investigación de ciertos tópicos, lo que representa un mayor obstáculo en el progreso de la investigación y teoría de los mismos. Y aquí es pertinente aclarar, antes de entrar a la explicación de los hechos, qué comprende Rosenberg (1989) por paradigma. Para él un paradigma debe entenderse como, y cita a Ritzer (Rosenberg, 1989): una imagen fundamental del objeto de estudio dentro de una ciencia y debe ser para definir qué puede ser estudiado, qué puede ser preguntado, cómo plantear tales preguntas y qué reglas deben ser seguidas en la interpretación de los resultados que se obtienen como producto de la investigación. Agrega que en la mayoría de los casos se piensa a un paradigma como a un compromiso ideológico, pues de acuerdo a la definición anterior, se especifica la razón con la que un paradigma reclama su legitimidad basándose en su esencia y método. Rosenberg (1989), considera oportuno aclarar que en las ciencias sociales es probable que ni un solo paradigma goce de un monopolio conceptual completo, por lo que para él es más

razonable hablar de sistemas científicos generalmente reconocidos y aceptados por comunidades de eruditos en el campo, a los que define como paradigmas dominantes.

Su tesis y objetivo fundamental, en la exposición de su artículo, es poner de manifiesto como el principio científico puede resistirse al progreso de una ciencia en ciertas áreas, por ello es que bajo este argumento hace una descripción general de la historia de la investigación del autoconcepto, sirviendo a este trabajo para ilustrar escuetamente el panorama por el que ha transcurrido.

Su explicación parte de que debido a ciertos paradigmas dominantes, dentro de los que el autoconcepto no formaba parte legítima del objeto de estudio de cada uno de ellos, se mantuvieron silenciosos al respecto del tema. Apoyado en este argumento demuestra cómo ciertos paradigmas dominantes contribuyeron a retrasar el avance de la investigación en autoconcepto, y es así como da respuesta a la pregunta de por qué tales paradigmas fueron inhospitalarios a la teoría e investigación del autoconcepto.

Los paradigmas dominantes identificados por él están representados dentro de tres áreas del conocimiento: el conductista, en psicología; el positivista y conductismo social, en sociología; y el freudiano, en psicoanálisis. Esta situación hace comprensible cómo el principio científico fue el principal obstáculo hallado en la vía del progreso científico en esta área. Agrega, que a pesar de las circunstancias, no se requirió de una profunda comprensión para reconocer que, la relevancia de la totalidad de los pensamientos y sentimientos del individuo con referencia hacia sí mismo como objeto (autoconcepto), es dentro de la psicología, un componente principal de la cognición del individuo; en sociología, un producto y fuerza social; y en psicoanálisis, una fuente de estrés y conflicto psicológico. Todo esto hace que en la actualidad, teoría e investigación en autoconcepto, sean un campo próspero en cada una de estas

áreas, aunque durante un lapso amplio no se haya investigado en relación al tópico.

Principia en su enfoque histórico con la psicología, dentro de la que identifica al paradigma conductista como dominante en este campo. Pero antes hace la aclaración de un hecho al que juzga como especial e identifica como un descuido en la investigación en la psicología. Y para esto cita la obra de William James aparecida en 1890, "The Principles of Psychology" (Rosemberg, 1989), mencionando, que en uno de sus capítulos se dedica al conocimiento del sí mismo, y retoma a este hecho como un testimonio que haría pensar que la investigación del autoconcepto ocuparía una posición central en el área de la psicología, y aclara que no sucede así por que el primer estudio sistemático sobre este tema aparece hasta después de un lapso de 60 años. Esto, dice, da cuenta del impacto y predominancia del paradigma dominante: el conductismo, sin que esto signifique que no hubo desarrollos importantes dentro de la disciplina psicológica, como fueron: la investigación de los sentidos, el introspeccionismo, investigación animal y psicología fisiológica, pero centra su atención en dicho paradigma por ser el que presenta un mayor progreso en esta ciencia.

Prosigue mencionando que el conductismo fue introducido en la psicología norteamericana en 1913 y su finalidad, como es conocido, fue hacer de la psicología una ciencia similar en su esencia a las ciencias naturales, lo que llevó a que se reforzaran sus dos mayores principios: establecer una teoría psicológica con un sistema hipotético-deductivo; y la importancia de la objetividad, basada en hechos observables (conducta evidente, observable y medible), quedando excluidos los fenómenos subjetivos (pensamiento, conciencia y emociones), lo que hace comprensible porque las condiciones no fueron propicias para un mayor desarrollo del autoconcepto. Si todo fenómeno mentalista era excluido para ser estudiado, con mayor razón lo referido a pensamientos y sentimientos que sobre sí mismos tienen los individuos

(autoconcepto).

Agrega, que el que no se haya investigado sobre el autoconcepto, no debe entenderse como una actitud de simple indiferencia, sino como una expresión de completo rechazo, pero fundamentado en el principio científico del paradigma dominante. Esto tuvo su más clara manifestación al considerar como subversivo y que minaba la posición de la psicología como ciencia el estudio del autoconcepto. Es de esta forma, debido a la perspectiva sustentada por el conductismo, como logra hacia la cuarta parte del siglo XX sostenerse como paradigma dominante en la psicología norteamericana.

Llevando su secuencia de los hechos, aclara que fue hasta después de transcurridos 50 años, a partir de la publicación de William James (Rosemberg, 1989), en 1941, cuando se propone un paradigma alternativo para la psicología norteamericana: el fenomenológico. Para él es una nueva alternativa que proponía la investigación del mundo fenomenológico o perceptual del individuo, centrándose y cambiando de un marco de referencia externo a uno interno, pues su fundamento radicaba: en que a la psicología le concierne no únicamente la conducta evidente del individuo, sino que también debe abarcar la actividad mental del sujeto, ya que la conducta puede verse afecta por lo que la gente percibe, interpreta y organiza de su realidad externa. Es de este modo como, para Rosemberg (1989), el paradigma alternativo al enfocarse en los mundos subjetivos del sujeto da lugar a que el campo fenomenológico del individuo ocupe una parte central. Indica que el autoconcepto así no quedaría al margen de la psicología y superaría su anterior irrelevancia al convertirse en uno de sus aspectos importantes. Aunque dicha importancia no fue inmediata, especifica que la existencia de un paradigma alternativo centrado en los aspectos antes mencionados, confería legitimidad a la investigación relacionada con el autoconcepto y brindó fundamentos para que muchos psicólogos respondieran

entusiastamente produciendo estudios dentro de este nuevo campo.

De esta forma es como concluye su explicación de los hechos que llevaron a que en la psicología se suscitaran cambios que beneficiaron la producción científica en el área del autoconcepto. Y esto a raíz de la existencia de ciertos paradigmas dominantes, que al definir su propio marco conceptual de lo que ha de ser su visión de su propio objeto de estudio, suscitan retrasos y avances en el transcurso del desarrollo e historia de la ciencia a la que se abocan.

Continuando con su exposición, aborda el área de la sociología para dar evidencia de cómo incursionó el autoconcepto dentro de esta ciencia. Aclarando que aunque la relevancia del autoconcepto es menos obvia que en psicología, no se requirió de una gran comprensión para ver que es un producto y fuerza social.

Al darse a la tarea de aclarar que paradigmas interfirieron la evolución de la investigación y teoría del autoconcepto, menciona al positivismo social como el más influyente. Este paradigma fundamentaba que la sociología debía dedicarse exclusivamente a hechos y pensamientos sociales (fenómenos que existen fuera del individuo consciente); a pensamientos y actos que sean reconocidos como sociales, mientras sean externos y ejerzan una fuerza coercitiva en el individuo (reglas legales y morales, confianza religiosa, manías y modas, aforismos y proverbios, prácticas de grupo, etc.), los que serían contemplados como fenómenos de estudio. Aclara, que aunque algunos aspectos del autoconcepto son externos al individuo y le son coercitivos (sí mismo ideal y la presentación del sí mismo), otros rasgos si son dependientes de la construcción de la realidad del individuo, situación que lo llevaría a ser confinado al mundo fenomenológico, y según la demarcación de la sociología en cuanto a su objeto de estudio sería lamentablemente excluido del mismo.

El segundo paradigma mencionado por Rosenberg (1989), es el conductismo social, cuyo fundamento descansa en el trabajo desarrollado por los conductistas, lo que hace comprensible porque no fue abierto al estudio del autoconcepto, pero agrega que a pesar de ser inhospitalario fue más reciente y menos influyente que el positivismo social.

Los dos paradigmas descritos anteriormente si resultaron contrarios al desarrollo del autoconcepto, pero de acuerdo a Rosenberg (1989), la investigación del autoconcepto en sociología encontró una débil resistencia, debido a la presencia de un tercer paradigma que si concedió legitimidad al estudio de las actitudes hacia el sí mismo del sujeto. A tal paradigma lo refiere como definicionismo social y enfatiza que éste aclara que dentro de las ciencias sociales aspectos como los motivos, definición de las situaciones, propósitos y percepciones no son del todo irrelevantes, pues las intenciones subjetivas no están desligadas de las acciones sociales externas en cada uno de los actos del individuo. Es así, como conceptos fenomenológicos identificados como definición de la situación, construcción social de la realidad, actitudes y autoimágenes tuvieron cabida en la sociología. Esto explica, para él, por qué en esta disciplina casi no hubo dificultad para vencer obstáculos que pudieran considerarse insuperables, como en el caso de la psicología.

Prosiguiendo con su descripción, para Rosenberg (1989) el establecimiento conceptual para la investigación sociológica del autoconcepto queda ubicada en 1902, con la aparición de la concepción del sí mismo espejo (looking glass self). En esta idea se describe al autoconcepto como un producto de la interacción social, donde a sociedad y sí mismo se les ve como idénticos. Agregando, que esta postura se refuerza con otra tendencia que apoya la naturaleza social del autoconcepto debido a que está sustentada en la importancia que, en el proceso de interacción social, juega el asumir el rol del otro, ya que con el tiempo la persona se ve a sí

misma como la ven las demás personas; y los juicios sobre sí mismo son en términos de la internalización de las actitudes de la comunidad como un todo. Estas dos concepciones y sus argumentos dan legitimidad a la investigación del autoconcepto, y dice que era de esperarse algo de investigación temprana en el campo, pero sorprende que la primera publicación sociológica al respecto aparece hasta 1951.

En el caso de la sociología, concluye, que el factor al que atribuye las circunstancias por las que paso el autoconcepto, es la existencia de varios paradigmas. Dos contrarios (positivismo social y conductismo social) y uno a favor (definisionismo social).

Finalmente aborda al paradigma freudiano, dentro del psicoanálisis, que también fue indiferente al estudio del autoconcepto. Menciona a las dos ideas que fueron importantes en dicho paradigma, tratando de hacer comprensible de esta forma el por qué fue inhospitalario. Por un lado la experiencia infantil como causa de la conducta neurótica, interpretándose los síntomas de ésta conducta en el adulto, como recapitulaciones simbólicas de experiencias infantiles tempranas o como una fijación a un estado temprano del desarrollo en la personalidad del individuo adulto. Por otra parte, el subconsciente como un elemento que permite la comprensión de la conducta abierta, y el consciente principalmente como una fuente de indicios hacia los procesos del subconsciente.

Prosigue con su explicación, diciendo que la relevancia del autoconcepto radicó en la discusión referente a los mecanismos de defensa, en la que es claro que los mecanismos actúan para defender al individuo de la ansiedad, pero no se contempla y aclara a dicha fuente de ansiedad. Y especifica que esto se aclaró hasta los años treinta y cuarentas, cuando se examinó cuidadosamente a los mecanismos de defensa encontrándose que tienen el propósito de defender a la

autoestima. Tan pronto se entendió esta función de dichos mecanismos, se prestó atención al contenido manifiesto de los pensamientos del individuo, en lugar de atenderlos en su voluntad latente, dándose lugar a que el autoconcepto se hiciera evidente.

Explica que los teóricos neo-freudianos a lo largo de los años cuarentas, cincuentas y sesentas tuvieron impacto al desarrollar conceptos que permitieron colocar en un lugar central al autoconcepto, lo que llevó a que se le reconociera como un componente de mayor importancia en el sistema de personalidad. Pero esto tomó al psicoanálisis alrededor de tres cuartos de siglo y desde entonces términos como autoimagen y autoestima tuvieron valor corriente al hacerse de uso general, como consecuencia de la amplia investigación que sobre autoconcepto se lleva a cabo.

Para redondear las aportaciones brindadas a lo largo de su trabajo, agrega que los mayores avances teóricos, de lo que él define como revolución cognitiva, tuvieron lugar en psicología hace 15 años. En sociología, debido al crecimiento del interaccionismo simbólico, se suscitó un interés por el autoconcepto, pero enfatiza más en la teoría de la autoidentidad que es a la que adjudica la rica y profunda comprensión entre el vínculo de la estructura social y el autoconcepto. Finaliza refiriéndose a que una teoría no únicamente se reduce a ser un punto de vista con respecto a un cierto objeto de estudio, sino que a la vez funge como un punto de no vista al excluir a algunos aspectos como no adecuados a su objetivo. De ahí, que para él el principio científico actúe como una resistencia en la vía del progreso de cualquier ciencia.

Gracias al trabajo de Rosemberg (1989) fue posible exponer dentro de esta investigación un bosquejo, en términos generales pero ilustrativos, de las circunstancias históricas que influyeron en el curso de su desarrollo, al estar enclavado en un marco de progresos y limitaciones regulados y

definidos de acuerdo a los paradigmas dominantes. Esta explicación sociológica del conocimiento hace evidente el papel jugado por los paradigmas científicos y por ende de las comunidades científicas dentro de la evolución de la historia de una ciencia. Debido a que estos agentes median el curso y devenir de la misma, facilitando la explicación de ciertos hechos presentes o pasados en una disciplina.

Después de esta reseña histórica, se procederá a aclarar algunas de las características referentes al autoconcepto y a tratar aspectos que dan evidencia de su desarrollo en algunas etapas de la evolución del niño.

Las siguientes especificaciones referentes al autoconcepto estarán basadas en el trabajo realizado por Markus y Wurf (1987). Ellos inician aclarando que anteriormente el autoconcepto era comprendido como regulador de la conducta, pero que en la actualidad se le enfoca como a una estructura dinámica interpretativa que media y amplía la variedad de procesos interpersonales. Como argumentos a este cambio dan tres razones que aducen para su explicación y para comprender los progresos en la investigación del autoconcepto. Primero, no puede seguir siendo investigado como una entidad o unidad monolítica; segundo, su funcionamiento depende de automotivos y de la configuración de la situación social inmediata; tercero, además del autoconcepto la conducta incluye otros factores por lo que la influencia de éste no siempre es relevante en acciones abiertas, pero si puede impactar de manera sutil en variaciones en las que es dominante y accesible; en cambios en la autoestima; en elecciones de comparación social; en la naturaleza de la autorepresentación; en la elección del medio y en la construcción o definición de una situación (Markus y Wurf, 1987).

Consideran que este cambio en la investigación del autoconcepto es atribuible al empeño concentrado por comprender su estructura y contenido, debido a que antes se

le concebía como un regulador de la conducta y como una estructura estable e indiferenciada. Es por eso que los teóricos del autoconcepto, explican, se han dado a la tarea de elaborar los rasgos estructurales del autoconcepto haciendo reconocibles a modelos enfocados en la naturaleza cognitiva del sí mismo y que lo abordan como un aspecto entre muchos dentro de una red de memoria asociativa, en la que la información sobre el sí mismo es almacenada en forma de proposiciones; como una categoría dentro de una estructura jerárquica, cuyos elementos son rasgos, valores y recuerdos de conductas específicas; como un espacio multidimensional significativo; como un sistema de autoesquemas o generalizaciones del sí mismo, derivados de experiencias sociales pasadas; y finalmente, como un esquema en el que es estructura y proceso. Según estos modelos el autoconcepto es comprendido en términos de jerarquías, prototipos, redes, espacios o esquemas, pero de manera general, se le considera como una única estructura activa, multifacética y multidimensional (colección de imágenes, concepciones, prototipos, metas y tareas) que está sistemáticamente implicado en todos los aspectos del procesamiento de información social (Markus y Wurf, 1987).

Hacen mención de que las autorepresentaciones que integran al autoconcepto se caracterizan por no guardar similitud, ya que algunas son más importantes y elaboradas, a la vez que presentan más evidencia conductual que otras; algunas son positivas y otras negativas; otras se refieren a la experiencia del aquí y ahora del individuo, mientras que otras se refieren a experiencias pasadas o a el futuro; algunas son representaciones de lo que el sí mismo es actualmente; y otras son lo que el sí quiere, puede, debe o teme ser. Ellos establecen que las autorepresentaciones que pueden ser objeto de estudio consciente son usualmente llamadas autoconcepciones y entre ellas puede establecerse una diferencia, la más clara es la centralidad e importancia de éstas. Algunas pueden ser concepciones principales o identidades notorias, mientras que otras son más periféricas.

En relación a esta diferencia, dicen, que las concepciones centrales del sí mismo son generalmente más elaboradas y las que afectarían más poderosamente el procesamiento de información y conducta; pero a pesar de ésto, las concepciones consideradas como periféricas, aunque menos elaboradas y aún con todo, pueden ejercer influencia en la conducta.

Aclaran que dentro de una serie de autoconcepciones es donde son posibles los sí mismos (sí mismos que se quieren ser o temen ser). En cuanto a sus funciones, añaden que se les tiene como incentivos para la conducta, ya que proveen de imágenes para un estado final del sí mismo (deseable o indeseable); también sirven para brindar un contexto evaluativo e interpretativo para la inspección del sí mismo. Explican que se han hipotetizado autoconcepciones que representan al sí mismo ideal (atributos que la persona desea poseer) y las relacionadas con el sí mismo que debe ser (representaciones de características que alguien cree se deberían poseer).

Además, proceden a señalar las diferentes fuentes generadoras de las autorepresentaciones, dado que difieren en su origen, para Markus y Wurf (1987), son resultado de las inferencias realizadas por la gente sobre las actitudes y disposiciones mientras observa sus propios actos; otras son inferencias de sus reacciones psicológicas internas (cogniciones, emociones y motivaciones); los sentimientos y pensamientos de la gente tienen gran peso en la determinación de éstas; pueden derivarse de los intentos directos de autoevaluación (realizar tareas que sean un máximo diagnóstico de sus habilidades al estar inseguro de ellas, es decir, inseguridad en cuanto a su nivel de habilidad y probabilidad de éxito/fracaso); causadas por el aprendizaje sobre sí mismo a través de los otros (comparaciones sociales, interacciones directas y configuración del ambiente social). En cuanto a esta última fuente de autorepresentaciones, amplían a cada una de sus causantes, indicando que la configuración

inmediata del ambiente social es un medio en el que el individuo encuentra o enfoca aspectos de sí mismo que son más distintivos en un medio social particular; por otro lado, la comparación social es una fuente de autoreconocimiento en la que el individuo aprende a evaluarse a sí mismo (comparandose con los que ve como inferiores o superiores a él); finalmente, la interacción directa con los demás provee información sobre el sí mismo. De acuerdo a ellos se hace comprensible que todo el autoconocimiento deriva de la interacción social. Por lo que determinan que el crecimiento de la autoestructura es determinada por la información que la persona recibe sobre el sí mismo y su propia habilidad.

En cuanto a la actuación del autoconcepto, enfatiza su influencia en dos clases amplias de conducta: procesos intrapersonales (información autorrelevante, regulación de los afectos y procesos motivacionales) y procesos interpersonales (percepción social, comparación social y búsqueda de interacción con otros).

La función del autoconcepto es proporcionar un marco que guíe la interpretación de las experiencias sociales del individuo y que regule la participación del mismo en estas experiencias, quedando gran parte de la conducta social, al servicio de varios requerimientos del autoconcepto (Markus y Wurf, 1987).

De esta manera es como Markus y Wurf (1987), explican la naturaleza dinámica del autoconcepto. Estructura que continuamente está implicada en la regulación de la conducta y que emerge como un componente único del sistema cognitivo y afectivo del individuo, siendo sus principales funciones: proporcionar un sentido de continuidad en el tiempo y en el espacio; integrar y organizar las experiencias autorelevantes del individuo; regular el estado afectivo y proporcionar una fuente de incentivo o motivación. Actuando en el marco de los procesos de la conducta intra e interpersonal, regulandolos mediante su acción dentro del ambiente social

del individuo.

Después de la exposición de Markus y Wurf (1987), es conveniente continuar con la especificación de las etapas por las que transcurre el desarrollo del sí mismo y como se va conformando.

Para tratar este punto, se citará la visión desarrollista de Allport (1975) y la de Newman y Newman (1985), cada uno con su particular perspectiva referente a la evolución de este aspecto.

Para Allport (1975), el sí mismo es concebido como una zona central, que tan pronto se cobra conciencia de éste, empieza a desempeñar un papel primordial en la conciencia, personalidad y organismo convirtiéndose en un núcleo del ser.

Aclara que durante la primera infancia el niño no se da cuenta o no logra establecer una separación entre él y el resto del mundo, pero paulatinamente se da lugar a este hecho, afirmando que se convierte en el eje de la vida ulterior y que se suscitan tan pronto el niño empieza a desarrollar este sentido del sí mismo. Pero tal sentido será una adquisición gradual que se realizará durante los cinco o seis primeros años de vida, señalando que con la apropiación del lenguaje se hace más rápida. Gracias a la posesión del sí mismo se logra percibir diferente a los demás, propiciándose la separación y demarcación de él con respecto a su entorno, logrando relativamente su independencia (Allport, 1975).

Diferencia una serie de etapas correspondientes con ciertas edades del niño y que en cada una de ellas son claras las evoluciones, tanto del sí mismo como del niño en relación a éste.

Para Allport (1975), entre el nacimiento y la edad de un año y medio queda identificada la fase a la que denomina como

sensoriomotora, y en ella: se perciben impresiones y se reacciona a las presiones ejercidas sobre el cuerpo (roce sobre la piel y sonidos), pero sin la posibilidad de ser organizadas o identificadas debido a que las capta de manera indiferenciada dando idea de como es el mundo del niño. En los meses quinto y sexto, el infante se da a la examinación de las extremidades de su cuerpo, toma objetos, pero aún no tiene intencionalidad sobre ellos, toda la serie de experiencias vividas se siguen incorporando al todo indiferenciado que es él. A los ocho meses, es posible que se de la experiencia de contemplar su imagen en un espejo, pero reconociendo la imagen correspondiente a la de su padre o madre, mucho antes que la suya. Pero a los diez meses trata de alcanzar su imagen reflejada en el espejo tratando de jugar con ella, pero aún sin saber que es la propia. Aquí Allport (1975) sugiere que a esta edad parecería tener lugar el desarrollo de una vaga distinción entre allí afuera y aquí adentro, que se puede explicar además de la experiencia del espejo, con la satisfacción de las necesidades del niño a cargo de la madre, que debido a la experimentación de frustración, debida a la no satisfacción inmediata de sus demandas, puede verse orillado a distinguir el adentro y afuera como puntos, que al vincularse, se relacionan a esta experiencia.

El aprender o intentar caminar le permite reconocer gradualmente lo que existe fuera de él, pues a consecuencia de los golpes y/o caídas que frecuentemente padece, poco a poco se percata de la realidad exterior. De esta manera Allport (1975) explica la aparición de un yo corporal, formado debido a las reacciones orgánicas y frustraciones del exterior que llevan al niño a aprender las limitaciones del cuerpo, dando lugar a que exista una base de constitución del sí mismo, siendo éste un testimonio básico de la existencia del individuo demostrándole constantemente que es. De esta forma el cuerpo para Allport (1975), es una ancla para el sentido del sí mismo.

Por otro lado, agrega que una adecuada manduración de la corteza cerebral y una organización nerviosa, son necesarias para la asimilación de la información y procesamiento de la estimulación que contribuyen a impulsar el sentido del sí mismo.

Allport (1975), añade otras situaciones en las que el niño se percibe agudamente como sí mismo, por ejemplo: cuando la tendencia exploratoria es frustrada, lo que provoca en el niño humillación y enojo llevándolo a que sienta herida la estima de sí mismo, en este caso sobresale la manifestación del sí mismo. Aparte, identifica a un factor psicológico de gran importancia en el establecimiento del sí mismo, ubicándolo, por su aparición, en el segundo año de vida, se refiere al lenguaje. Cuando el niño inicia el dominio de éste, puede hablar y pensar en términos de los objetos más allegados y que lo rodean, disponiendo de este modo del medio que le permite vincularlos con su sí mismo. Estas experiencias sumadas a la repetición del nombre del niño, con el que se empieza a identificar, hacen crecer en él la inferencia de que el sí mismo es el factor continuo de sus intermitentes relaciones presentes y posteriores.

Resumiendo, Allport (1975), considera que a la edad de tres años se adquiere primero un sentido de sí mismo corporal (diferenciación gradual del cuerpo del niño del resto del ambiente); en segundo lugar, un sentido de autoidentidad continuado (ampliación evaluativa del concepto del sí mismo promovido por el lenguaje); en tercer lugar, sentido de orgullo en la extensión del sí mismo y la autoimagen. En esta etapa se refleja una conducta posesiva y celosa, caracterizándose por que el niño comienza a verse de acuerdo a los criterios de los adultos, manifestándose de esta forma que el ambiente social del niño determina la concepción que éste tiene de sí mismo. Haciendo explicativo el por qué las personas importantes en la vida del niño son como un espejo, lo que lo lleva a pensarse con respecto a sí mismo según los otros actúan con respecto a él.

Por otro lado, la visión desarrollista del sí mismo, en la que Newman y Newman (1985), consideran que éste se forma sobre cuatro características personales que son: temperamento, inteligencia, motivación y talento; y que se fundamenta en la observación e interacción que estas características tienen con el medio ambiente físico y social, hace descriptivas cuatro etapas por las que pasa el sí mismo.

La primera etapa (del nacimiento a los 18 meses), abarca un proceso gradual de adaptación al medio, exploración de objetos, cambios de esquemas sensoriomotores y descubrimientos del aspecto del yo. En la segunda etapa (desde los 18 meses hasta los 4 años), a raíz de la adquisición del lenguaje, el niño se ve posibilitado para comunicar las nociones de su yo, lo cual contribuye a la extensión de sus límites de posesión, dando pie a la inclusión de objetos materiales y miembros de la familia. Así es como inicia su apertura a los primeros componentes sociales y a su sí mismo al que percibe como un reflejo de los otros. Comienza a percatarse de que algunas de sus actitudes son apreciadas por los demás y otras no, logrando diferenciar como le son atribuidas ciertas características. Que si son repetidas con cierta frecuencia llega a ser el núcleo del yo tal como lo perciben los otros, pues empiezan a incluirse e integrarse en su concepto de sí mismo (Newman y Newman, 1985).

La tercera etapa (de los 5 a los 7 años), incluye los primeros años de escuela; el sentido de su propio yo evoluciona en varios sentidos importantes para su desarrollo psicosocial; la asimilación de nuevos conocimientos intelectuales le brinda instrumentos que le facilitan concebirse a sí mismo; sus relaciones con los demás y con los grupos organizados se da de una manera más clara; se desarrolla un sentido de iniciativa que cristaliza en esta etapa y tiene una influencia definitiva en el concepto del sí mismo. En la cuarta etapa (de los 8 a los 12 años), se suscitan los cambios físicos propios de la pubertad; una

imagen completamente nueva del yo se ve favorecida; son más conscientes en cuanto a las distintas expectativas que los otros tienen de sus actuaciones; los cambios vivenciados al final de esta etapa llevan a una revisión del concepto que se tienen sobre sí mismo (Newman y Newman, 1985).

Otra postura que puede sumarse a estas dos, es la sustentada por Marshall (1989), en la que según ella, es necesario comprender los factores que pueden influir el desarrollo del autoconcepto reorganizando sus relaciones con la percepción de competencia y el locus de control, apoyandose en el conocimiento de cómo estos factores influyen positivamente al mismo.

Define al autoconcepto como las percepciones, sentimientos y actitudes que una persona tiene sobre sí mismo, aclarando que el autoconcepto global se compone de muchas dimensiones, como lo expusieron Markus y Wurf (1987), dentro de las que se incluye a la autoestima o autovalía. A ésta la define como los juicios sobre la propia valía y que se puede ver afectada por los rasgos de valores culturales (servicialidad, honestidad, etc.) y por lo que los otros perciben como valioso y significativo en los demás. Agrega que la autoestima se desarrolla, en parte, cuando el niño es capaz de percibirse a sí mismo como competente, ya que esta percepción refleja las creencias referentes a la habilidad para lograr el éxito en tareas particulares.

Para Marshall (1989), el sentimiento de competencia y autoestima se relacionan con la adquisición de un sentido de control personal, aunque, agrega, que esto solamente se refiera a la cultura norteamericana, ya que en otras culturas el control personal puede no ser importante para la autoestima. El niño se percibe a sí mismo como ganando o adquiriendo competencia, al ampliar gradualmente su esfera, empieza a concebirse como el agente causal de muchos de sus actos, generandose un sentimiento de gran habilidad para controlar su ambiente (locus de control). La percepción de

competencia en el dominio de las habilidades es diferente en el área social, en la cognitiva y física. El dominio de estas áreas en preescolares, refiriéndose a las autorepresentaciones, en cuanto a las interacciones con pares se hacen separadamente de aquellas que se realizan con los padres y maestros. Y al hablar del autoconcepto cognitivo o académico, gradualmente se diferencia más ampliamente dentro de las áreas matemática y verbal. La importancia que la persona ponga en cada uno de estos dominios dependerá y diferirá de acuerdo al individuo, familia y cultura, ya que sus efectos serán distintos dependiendo de si es considerado como muy o poco importante.

Otro factor que influye el desarrollo del autoconcepto es el nivel de desarrollo cognitivo, pues para Marshall (1989), el niño preescolar usa o se vale frecuentemente de múltiples categorías para describirse a sí mismo, aunque aún no sean estables y consistentes; también se restringe a los eventos particulares que ellos han experimentado. Los juicios que son realizados por ellos parecen ser un reflejo de su autoestima, debido a que su atención se enfoca con frecuencia en el valor de un acto específico; o parecen verse a sí mismos como otros; se juzgan como absolutamente buenos o absolutamente malos, debido a que no creen poder ser ambos al mismo tiempo, cambiando al polo opuesto, así como cambia de atención hacia otras actividades o eventos. El niño de edad preescolar se ve a sí mismo en términos de actuaciones físicas y de acción, que son el tipo de descripciones que de sí mismos realizan los niños de 3 a 5 años, además, se describen de acuerdo a actividades tales como jugar, se ven como eficientes o no al hacer cosas, sin llegar a hacer distinciones entre competencia física o académica, como lo hace el niño mayor, debido a que éste está en función estrecha con su desarrollo cognitivo.

Se pueden sumar otros factores externos relacionados con el desarrollo del autoconcepto como son: el ambiente interpersonal que provee de influencias importantes al mismo;

la calidad, consistencia y regulación de las respuestas de los adultos hacia los niños que puede tener el alcance de mensaje de confianza, cuidado y valor del niño por parte de éstos. Tal correspondencia de los adultos con el niño, en especial los que lo tienen bajo su cuidado, transmite información que favorece el desarrollo de sentido de capacidad para ser competente y poder controlar su ambiente. Si estos adultos responden positivamente hacia el humor del niño, éste se percata de que es valioso y que puede influir a su ambiente (sentimiento de control). Como consecuencia se desarrollan los sentimientos de autovalía, control personal y competencia. Otro factor más para Marshall (1989), es el ambiente físico, ya que un número de aspectos del ambiente físico pueden influir al autoconcepto. Si el entorno esta provisto de materiales apropiados al nivel de desarrollo del niño que le sirvan para presentarle retos y éxitos, y que sean accesibles para su exploración, fácilmente adquirirán sentimientos de competencia y confianza en nuevos materiales cercanos al ambiente que lo rodea. Espejos y similares, son un ejemplo de materiales, que brindan oportunidades no solo para aprender sobre sus características físicas, aquí es conveniente recordar a Allport (1975) y el sí mismo corporal, sino que también se percibe como un agente independiente que puede realizar actividades aprendiendo sobre los efectos de sus propias actividades y habilidades para manipular su mundo. Esto da cuenta de como ciertos aspectos externos pueden contribuir al desarrollo del infante, así como de sus primeras autoconcepciones físicas y como independiente y diferente de los demás (Marshall, 1989).

El anterior punto de vista, aunque no es una especificación desarrollista del sí mismo, subraya aspectos que tienen su incidencia en el autoconcepto específicamente de los niños en edad preescolar, considerando las circunstancias en las que se encuentra y el nivel de desarrollo alcanzado. Señalando la relación del autoconcepto con el sentimiento de competencia y control, contemplando a la autoestima como parte del autoconcepto multidimensional, de acuerdo a

Marshall (1989).

Se continuará con la explicación de otra perspectiva distinta, que describe al sí mismo como un resultado neto de la interacción social, aclarando que la conformación del sí mismo se da a raíz de las interacciones con los demás y como éstos son determinantes en la integración del mismo.

De acuerdo a G.H. Mead (1982), la persona posee un carácter distinto del organismo fisiológico, pues ésta es algo que tiene origen y evoluciona, no está presente con el nacimiento y surge en el proceso de la experiencia y actividad social. Se crea y crece en el individuo a consecuencia de las relaciones que guarda con los individuos involucrados en el proceso. Su característica es la de ser un objeto para sí, siendo esto lo que la diferenciaría de cualquier objeto y del propio cuerpo, aclarando que las experiencias corporales se organizan en torno a ella.

De esta manera Mead (1982) realza la característica de la persona como objeto para sí, quedando bien representada y explicada con el término de sí mismo; lo que puede ser a un mismo tiempo sujeto y objeto. Al proceder a ampliar al respecto, propone que el individuo no se logra experimentar como tal de manera directa, sino que lo logra de manera indirecta, es decir, desde los puntos de vista particulares de los otros individuos, integrantes del grupo social al que pertenece, o desde el punto de vista generalizado de éste mismo grupo. Logrando de esta forma convertirse en objeto para sí al adoptar las actitudes de los demás.

Continúa explicando, que de la misma manera en que otras personas son objetos para él, así es como logra ser objeto para sí mismo, entra en su propia experiencia como persona o individuo. Al lograrlo, puede proporcionarse a sí mismo sus experiencias sociales y puede concebirse, relativamente, como aislado al sentirse y poseerse a sí mismo como compañero, pues puede pensar y comunicarse consigo mismo de la misma

manera en que lo haría con otros. Para Mead (1982) el individuo es una persona en el sentido reflexivo y en este punto le confiere un gran peso a la comunicación, pues es un tipo de conducta con la que el individuo reacciona frente a sí mismo.

Por otro lado, la persona (sí mismo), por lo general esta organizada con referencia a la comunidad a la que pertenece y a la situación en la que se encuentra; reflejándose en esa unidad y estructura completa que es la persona, la unidad y estructura del proceso social como un todo. Así Mead (1982) trata de significar por conciencia de sí mismo, un despertar en el individuo del grupo de actitudes que son provocadas en otros; refiriéndose a la capacidad del individuo de provocar en sí, una serie de reacciones definidas que pertenecen como componentes del grupo. La adopción o experimentación de la actitud del otro origina y constituye la conciencia de sí, la persona se crea cuando la conversación de éstos gestos es incorporada a la conducta individual. Mead (1982), concluye que solo cuando se adopta la actitud del otro puede realizarse el individuo, pues reconociendo al otro es como puede realizarse a sí mismo, cuando la reacción del otro se convierte en parte esencial de la experiencia del individuo.

Esta es la explicación que da el interaccionismo simbólico a lo que es el sí mismo y cómo emerge en la persona, enfatizando su naturaleza social y dando relevancia al papel que desempeña la interacción social en el contexto del grupo particular y generalizado.

Hurlock (1982) al hablar del sí mismo, dice que los autoconceptos se diferencian entre ellos y les asigna una naturaleza jerárquica. El más básico o elemental es al que identifica como primario y que se adquiere en primer lugar. Es estructurado a partir de las experiencias que los niños tienen en el hogar, en las que se involucran el padre, la madre y diferentes miembros del grupo familiar. Este autoconcepto incluye imágenes físicas y psicológicas,

aclarando que dichos conceptos tempranos sobre sus papeles en la vida, las aspiraciones y responsabilidades, se basan en las presiones y enseñanzas de los padres, argumento que refuerza la importancia de estos miembros de la familia y su relación con el autoconcepto del niño.

El autoconcepto secundario, al igual que el primario se forma de imágenes físicas y psicológicas, originadas a raíz de las evaluaciones de autoimágenes nuevas resultantes de lo que se cree piensan otras personas ajenas al núcleo familiar, en este caso los maestros (Hurlock, 1982). La función del maestro al representar a un otro significativo, es la de servir de contraste al autoconcepto primario, al proporcionar medios que favorezcan la ampliación y dinamismo del autoconcepto dentro del ambiente escolar.

Hurlock (1982), identifica a los conceptos sobre sí mismo ideales y se refieren a aspiraciones que el niño establece sobre lo que le gustaría ser, a diferencia de lo que le gustaría realizar, vinculándose esto mismo con la aspiración de logro. Este concepto de sí mismo ideal incluye en el niño, aquello a lo que le gustaría parecerse, es decir, qué autoconceptos físicos y psicológicos le gustaría poseer, haciéndose, de algún modo, posible de ser aplicado al presente o al futuro. Agrega que si se trata de un autoconcepto más para el futuro, tiene probabilidades de ser poco realista y verle algún logro, debido que muy pocos niños se encuentran satisfechos con sí mismos y también a causa de la ampliación de su horizonte social, constantemente tiende a compararse con nuevos modelos ideales que a cada momento le hacen descubrir deficiencias aumentando su falta de satisfacción consigo mismo. Esta insatisfacción es la que los lleva a continuar creando aspiraciones referentes a lo que le gustaría ser. Un autoconcepto ideal se desarrolla a partir del material que procede de contactos directos o indirectos con personas reales a las que admira o con personajes que le son atractivos en los medios de comunicación (Hurlock, 1982).

La manera en que Hurlock (1982) propone que se van adquiriendo es, que primeramente se identifican con personas de sus ambientes inmediatos, posteriormente acogen a modelos de fuentes más alejadas, y conforme se hace mayor tiene cada vez más relaciones directas o indirectas con personas que ocupan posiciones de prestigio, esto hace comprensible porque cada uno de ellos es importante, haciendo explicativa la influencia que sobre él ejercen. Dentro de estas fuentes de autoconceptos ideales menciona: a los padres, un hermano mayor que el niño convierte en héroe, los maestros, compañeros de campamento, entrenadores deportivos, líderes de pandilla, vecinos o familiares jóvenes y atractivos, héroes atléticos del colegio, atletas profesionales, héroes nacionales, actores de cine y t.v., personajes de la literatura y tiras cómicas.

Este listado parece ser descriptivo de como el horizonte social del niño se va ampliando y quienes son los individuos con los que se va enfrentando, conforme transcurre por las etapas de su desarrollo psicosocial, en la evolución del sí mismo. Podría tomarse como una manera muy esquemática de ejemplificar y reducir estos progresos, pues son más complejos debido a que se interrelacionan con mucho más aspectos del individuo.

Para concluir, agrega, que los autoconceptos ideales pueden tener dos aspectos: uno positivo, dar esperanzas a los niños que no están satisfechos consigo mismos, demostrándoles que pueden mejorar y lograr satisfacción; pueden también actuar como orientadores al señalar lo que se debe hacer para obtener el resultado que se desea, haciendo fácilmente reconocible lo que debe modificarse para parecerse más a lo que se quiere ser. En cuanto al aspecto negativo: puede ser perjudicial para las buenas adaptaciones sociales, pues puede enfrentarse ante el hecho de no poder alcanzar el sí mismo ideal, o si el modelo es inadecuado o desaprobado por el grupo social. Un dato adicional sería que la falta de inestabilidad del autoconcepto puede deberse: a

autoconceptos conflictivos, como resultado de los modos en que son tratados los niños por las personas significativas para él o a consecuencia de una discrepancia notable entre el autoconcepto real e ideal del niño. Pero aclara que esta situación referente a los autoconceptos ideales cambia y da dos explicaciones para ello: Primero, se dan cambios como resultado de experimentar nuevos contactos y al lograr comprender lo que socialmente es aprobado y apreciado. Segundo, con el crecimiento del niño se hacen menos específicos los autoconceptos ideales tendiendo a ser más compuestos, pues toman características de diferentes modelos. Su experiencia con más personas y la conciencia lograda de los valores sociales da una mayor capacidad al niño para evaluar a los demás y evaluarse a sí mismo, logrando una base más real para sus autoevaluaciones. (Hurlock, 1982).

Esta visión señala a las fuentes del autoconcepto jerarquizándolo según su origen y diferenciándolo según sus características, ahondando más en relación a los autoconceptos ideales.

Se continuará dando algunas concepciones más relacionadas con el autoconcepto.

Johnson (1973), dice que el niño logra construir objetos internos que tienen que ser o que corresponden a personas o cosas, y al mismo tiempo logra construir un concepto de sí mismo como objeto. Este objeto internalizado incluye la propia percepción acerca de las capacidades de sí mismo, de sus características, es una evaluación de los aspectos de la propia personalidad y ciertos sentimientos (orgullo, vergüenza y autorespeto), cada uno de los cuales puede ser activado en determinadas circunstancias. Como ya se ha señalado, Johnson (1973) también lo concibe como surgido de la interacción con el ambiente social, ya que para su formación es necesario tomar o asumir el rol del otro, es decir, verse a sí mismo en la imaginación como un objeto visto por el otro. De esta manera, el niño, al situarse en

el lugar del otro, no únicamente logra formar un concepto de sí mismo, sino que a la vez, lo evalúa, le confiere sentimientos y méritos. Además, las experiencias sobre las que se edifica el sí mismo lo hacen cada vez más definido y estable, dando lugar a la elaboración de autorepresentaciones con estas características, las que se relacionan con objetos externos como de la propia personalidad.

Es notorio que el interaccionismo simbólico fundamenta la posición de Johnson (1973) al exponer su concepción del sí mismo.

Otra visión del origen del sí mismo es la referida a las experiencias vividas en la relación primaria, entre la madre y el hijo. En esta relación diádica, en la que se efectúan intercambios preverbales e intercambios de efectos (que no son dirigidos y que escapan a la intención y consciencia de la madre) se crean actitudes profundas, que si son positivas, eficaces, agudas, coherentes y estables en relación a las necesidades y deseos del hijo, proporcionarán una seguridad básica para el niño. Al apoyarse en esta seguridad y debido a los signos brindados por la madre, poco a poco introyecta la imagen que ésta le suministra, llegando el momento en que queda establecida la relación objetal del niño con la madre, de tal forma que comienza a sentirse bueno por que percibe que su madre lo quiere, sensación que siempre estará de acuerdo a como él sienta a la madre (Reymond-Rivier, 1978).

En términos generales el autoconcepto sería: la imagen que tiene la persona sobre ella misma y que se integra de creencias sobre él mismo (características físicas, psicológicas, sociales, emocionales y aspiraciones y realizaciones). Tales autoimágenes psicológicas se basan en pensamientos, sentimientos y emociones que consisten de cualidades como: el valor, la sinceridad, la independencia y aspiraciones; y en capacidades de diversos tipos (Hurlock, 1982). Otro enunciamiento general, aunque definido como autoestima, término que en algunos casos se ha manejado de

manera intercambiable con el del autoconcepto, pues se ha empleado de manera indistinta significando lo mismo. Por lo tanto, la autoestima es un juicio personal de valor que se expresa en las actitudes del individuo respecto a sí mismo. Se entiende como una experiencia subjetiva que el individuo da a conocer a través de informes verbales y otras conductas (Mussen, Conger y Kagan, 1976).

Con las anteriores definiciones del autoconcepto, se debe tomar en cuenta que el niño en su ambiente enteramente social, se verá influenciado a través de la interacción social con sus semejantes en su autoconcepto. Lo que se enfatiza al reconocer que éste se basa en lo que los niños creen que piensan sobre ellos las personas que son significativas en su vida. Lo que lleva y hace necesario indicar que éstas personas serán: los padres y el maestro. Ellos serán para él como imágenes en espejo que le brindarán al niño pensamientos favorables o desfavorables a su persona (Hurlock, 1982). Cada uno de estos individuos representa a diferentes ambientes sociales que el niño enfrentará en su vida: familia y escuela, le proporcionarán información indispensable en la integración de su autoconcepto.

Debido a que los conceptos sobre el sí mismo tienen su origen en los contactos que los niños tienen con las personas y el modo en que son tratados por ellas (lo que le comunican y lo que dicen sobre ellos), considerando la posición que ocupan en el grupo con el que se identifican. Es importante para los fines de este estudio señalar que las primeras personas significativas en la vida del niño son los padres, en la familia, y fuera de ésta, otra persona que llega a hacerse importante para él es el maestro, en la escuela, que es un adulto con que se se vincula conforme se da la extensión de su medio social. Estos representan a figuras altamente significativas por razones que les son conferidas por el rol que desempeñan dentro de la estructura familiar y escolar; y por la cantidad de atributos que les son asignados a través de la interacción y dinámica propia de cada uno de estos

ambientes.

Por esta razón se procederá a tratar el autoconcepto en su relación con la familia y la escuela recalcando el papel de los padres y maestro.

LA FAMILIA Y EL AUTOCONCEPTO.

Se dice que una buena imagen de sí mismo probablemente es la clave más importante de la felicidad y del éxito; y se ha llegado a la conclusión de que las personas desarrollan los conceptos de sí mismo de acuerdo con cuatro bases que son: significado (la forma en que se considera que son amados por las personas importantes en sus vidas y el grado de aprobación que reciben de ellas); competencia (para llevar a cabo las tareas que consideran importantes); virtud (su adhesión a las normas éticas y morales); y poder (el grado en que influyen en sus propias vidas y en las otras) (Papalia, 1978).

Al desempeñarse el papel de padre (padre o madre) se puede definir su situación de acuerdo a sus objetivos, sus experiencias anteriores y la idea que se forma con respecto a las necesidades del niño, dando lugar a que se asuman una gran variedad de papeles con respecto a estos roles. Además, debe agregarse que este papel no únicamente lo definen ellos, ya que los propios miembros de la familia, la escuela, la comunidad, los medios de comunicación social, el sistema legal, tienen expectativas específicas de como debe ser su comportamiento, dando lugar a que éstos integren sus propias opiniones con las expectativas impuestas socialmente en cuanto a lo que debe ser su papel (Newman y Newman, 1985). Esta variante incide en el autoconcepto y hace evidente que el papel de los padres tiene una función importante.

Dentro del marco de relaciones padres-hijo, es seguro que el

trato que reciben, como ya se ha hecho evidente, tiene una importancia capital con respecto a la determinación de la imagen que el niño se hace de sí mismo (Mussen, Conger y Kagan, 1976). Y referente a ésto se han logrado señalar algunas características que se pueden identificar como comunes en las familias de los niños que demuestran altos conceptos de sí mismos, algunas de ellas son: amor y afecto; padres participativos e involucrados en las vidas de sus hijos; existencia de normas que fomentan un comportamiento deseado (evitando medios punitivos y coercitivos al infringirlas); respeto mutuo; concesión de derechos y privilegios (a medida que los niños crecen y adquieren mayor competencia y madurez); aceptación y participación de los hijos en las actividades y decisiones familiares (Papalia, 1978). De tal forma el autoconcepto del niño queda comprendido en las relaciones padres-hijo viendose influenciado por los aspectos que caracterizan dicha relación.

Toda esta serie de actitudes por parte de los padres y patrones de crianza seguidos por ellos, llevan a que se susciten variantes en la autoestima de los niños, tendiendo a autoconceptos favorables cuando estos son cálidos y aceptantes, lo que llevaría a lo mismo si el patrón de crianza es autoritativo, ya que este tipo de padres hace demandas razonables aceptadas por los niños debido a que no son impuestas, permitiéndoles la posibilidad de elección y control dentro de su ambiente. Una formación paterna afectiva, donde los padres aprenden a ser aceptantes de los sentimientos y conductas de los hijos, llevan a aumentar el autoconcepto de los niños que se encuentran en preescolar o segundo grado. Esto ayuda a la comprensión e instrumentación de prácticas de crianza que conlleven a mejorar la autoestima (Marshall, 1989).

Agregando otro aspecto dentro de las relaciones padres-hijo, la forma en que el niño vea a sus padres lo afectará tanto como su comportamiento y las actitudes reales de éstos. La

opinión de los niños pequeños tiende a mostrar más temor hacia sus padres, que hacia sus madres, y a considerarlos más severos, dominantes y menos afectuosos; pero los niños mayores de diez años consideran que el padre del mismo sexo es más severo, lo que podría significar una gran rivalidad o indicar un mayor control y dominio de la disciplina por parte del padre del mismo sexo (Papalia, 1978).

Otra variante que se vincula con el género de los padres, es la forma en que estos reaccionan con sus hijos si estos son hombres o mujeres, o si se trata de la madre o el padre. La proporción de reacciones positivas o negativas por parte de los padres, se dice, que es de casi el doble para con sus hijos varones que para con sus hijas mujeres. En cambio las madres tienen la misma proporción de reacciones positivas tanto con sus hijas como con sus hijos (Strommen, McKinney y Fitzgerald, 1982).

Es conveniente agregar que los conceptos que los niños tienen pueden ser también el reflejo de las diferencias sociales, manifestadas en la forma en como los padres tratan a los hijos, pues entre los de clase media y los de clase baja existen diferencias en cuanto a su manera de ser con los hijos (Papalia, 1975).

Con lo expuesto anteriormente son evidentes algunos de los factores que favorecen a altos conceptos de sí mismos, pero los autoconceptos desfavorables también suelen establecerse en el hogar, y se referirán como se ha dicho, a las imágenes de lo que el niño cree que piensan de él dentro de su familia, concibiéndose o pensándose en la forma en que lo hacen sus padres (molestos, traviesos, descuidados o egoístas). Pero existe el argumento de que la imagen que se adquiere sobre sí mismo en el hogar es más favorable que la del exterior, aunque en algunos casos sucede lo contrario. Pero, aún así, cuando el niño es pequeño el grupo familiar suele ser más importante que cualquier otro, aunque a medida que progresa, poco a poco va ocurriendo lo contrario

(Hurlock, 1982), lo que se debe al aumento de los contactos fuera del hogar, pues es de esa forma como los niños adquieren otros conceptos sobre ellos mismos (autoconceptos secundarios), agregando que con frecuencia el autoconcepto primario (el que se origina en el hogar) determina la selección de situaciones en las que se constituyen los autoconceptos secundarios. Continuando con los autoconceptos desfavorables, los niños debido a la mala opinión comienzan a rechazarse, conduciéndose de un modo asocial o inmaduro, pues si perciben a sus padres como que no los desean ni quieren, pueden volverse resentidos, rebeldes, negativos y agresivos; o pueden hacerse retraídos o ser muy dependientes de los progenitores, en espera de recuperar el amor y el afecto que les era proporcionado cuando más pequeños. Estos patrones de conductas asociales o inmaduros son consecuencia de los autoconceptos desfavorables, desarrollados, como ya se dijo, a partir de las relaciones familiares, llevando a que la conducta desfavorable se fortalezca con las opiniones contrarias que se tienen sobre ellos, haciendo que este autoconcepto se vea reforzado y aumentado. Así, de manera inconveniente, es como las actitudes de los miembros de la familia hacia los niños conducen a un círculo vicioso de malas relaciones y opiniones que reforzarán el autoconcepto desfavorable, que de por sí, el niño posee (Hurlock, 1982).

Los años de interacción con los padres crean ciertas características modeladas, durante estos años en los que se han ido estableciendo ciertos patrones de acomodación y adaptación mútua entre padres y niños; como se ha visto, pueden darse ciertas diferencias entre los niños cuyos padres son: autoritarios, permisivos o autoritativos, haciéndose evidentes, también, diferencias que hay entre padres cariñosos y comprensivos; así como las de padres fríos y rechazantes. Esta diversidad en las interacciones sigue siendo importante a través de la vida, es decir, estas interacciones tempranas y sus efectos en el niño, siguen influyendolo en la escuela, en parte porque sus conductas ya han sido modeladas y en cierto sentido por que las

interacciones con sus padres continúan (Strommen, McKinney y Fitzgerald, 1982).

Dentro de la familia un padre y una madre, en su respectiva relación con el niño, transmitirán diferentes sensibilidades, valores y actitudes, como se especificó en el capítulo correspondiente a la socialización, sirviendo de base para hacer más sobresaliente el papel que juegan en la determinación del sí mismo, cada uno a su nivel. Así, las diferencias pueden deberse en parte, a su historia propia del rol sexual, a muchas experiencias distintas que cada uno brinda al niño, o por la serie de conductas que los padres manifiestan en cada uno de sus áreas, las que relativamente son intercambiables, considerando las comparaciones sociales que hace el niño a cada uno de ellos. Este al ser capaz de realizar discriminaciones complejas, necesarias para entablar múltiples relaciones, pueden actuar significativamente en un ambiente más complejo, sin quedarse reducido al que inicialmente se da entre él y la madre, sino que experimenta y se ve influido por el miembro más inmediato a ésta: el padre, reconociéndose su papel en las interacciones que el niño experimenta y su intervención en la formación del autoconcepto. Pueden distinguirse dos efectos por parte del padre sobre el hijo; un efecto directo, que es la influencia del padre sobre el hijo como resultado de sus interacciones inmediatas; y un efecto mediado, que es la influencia de la madre sobre el niño, mediada por la relación que sostiene con el padre. Pueden agregarse sendas diferencias en cuanto al juego: el de los padres es relativamente más de contacto físico, mientras que con la madre tiende a ser más verbal y didáctico (Pederson en Lewis y Roseblum, 1979). Esta explicación hace entendible que deben reconocerse diferencias que existen entre cada uno de ellos con el niño, y que necesariamente marcarán variantes en los autoconceptos de los niños.

Desde su nacimiento los niños son totalmente dependientes de los padres, pero en un período de su vida, entre las

principales tareas que tendrá que enfrentar está la de lograr su independencia y separación de su familia para lograr su autosuficiencia y poder transferir vínculos emocionales a personas fuera del grupo familiar. dicha transición de una dependencia física y psicológica de su familia a la autosuficiencia se verifica poco a poco. Un primer paso importante en este cambio es el ingreso a la escuela, hecho que marca la separación de los padres una buena parte del tiempo y la aparición de otras nuevas relaciones que paulatinamente alcanzan una importancia cada vez mayor (Strommen, McKinney y Fitzgerald, 1982).

Por lo tanto las expectativas de los padres y los maestros influyen, ambos, la autoestima del niño; primero, directamente, a través de oportunidades que provee el adulto para que el niño aprenda y se haga competente; y segundo, indirectamente, mediante sugerencias más sutiles que el niño logra percibir. Estas expectativas influyen el autoconcepto y las creencias que en los adultos se llegan a formar, de que ciertos niños pueden aprender más que otros, dan lugar a que a éstos se les brinden materiales adicionales u oportunidades que llevan a hacerlos más competentes, influyendole su percepción de competencia (Marshall, 1989).

Por lo que el inicio de los años escolares da lugar a una gran transformación en la organización del niño.

LA ESCUELA Y EL AUTOCONCEPTO.

Como se ha anticipado un poco, la escuela se considera que contribuye e influye el concepto que tiene de sí mismo. Newman y Newman (1985), hacen notorio que en las dos últimas etapas del desarrollo del sí mismo se ve sujeto a cambios debido a los años escolares.

El desarrollo del niño se ve afectado por las influencias que ahí vive: éxitos y fracasos (académicos o interpersonales) tendrán su impacto en la autoestima, la confianza en sí mismos y en el enfoque básico hacia la vida. En sus experiencias escolares tienen efecto diversos factores como: el tipo de clase, los maestros y sus actitudes, el estatus socioeconómico, el sexo y los antecedentes culturales. De éstos al maestro será de suma importancia por ser el agente que impartirá valores y se involucra en la conducción del autoconcepto del niño (Papalia, 1978).

Durante los años escolares el niño aprende las destrezas de su cultura para poder adecuarse y funcionar en ella. Sus primeros esfuerzos son encaminados a lograr el dominio de las herramientas que de adulto le serán útiles dentro de su sociedad, circunstancia que les ayuda a crecer y a formarse un autoconcepto positivo de sí mismo. Se afirma que estos años son importantes para el desarrollo del amor propio con respecto al sí mismo, porque dependiendo del dominio adecuado o inadecuado de los implementos de su cultura creará un sentimiento de competitividad o incompetitividad para ejecutarse en ciertas áreas, redundando en su percepción de sí mismo (Papalia, 1978).

Durante los años de iniciación de la escuela en los niños se da una tendencia a ser particularmente vulnerables a los desequilibrios en el sentimiento de la propia valoración, dando pie a disminuciones en la autoestima, pero el desequilibrio logra compensarse conforme el niño adquiere o siente seguridad adquiriendo confianza al poder aprender (Newman y Newman, 1985). A pesar de tales desequilibrios en el sistema emocional, reconociéndose el impacto de ingresar a la escuela, se eleva el concepto que los niños tienen de ellos mismos, pues los cambios generados a su persona van desde ser responsables, cooperativos, logrando autocontrol y confianza, lo que amplía sus áreas de reconocimiento y reafirmación del autoconcepto (Papalia, 1978).

Los cambios que tienen lugar en el ambiente social del niño y sus efectos en su persona, al incorporarse en el ambiente escolar, juegan un papel formativo en el desarrollo de la personalidad del niño, como consecuencia de las nuevas relaciones que se suscitan. Al vincularse con adultos (maestros) y compañeros realmente empieza a ser sociable por vez primera. Sus relaciones con los adultos, obviamente, cambian estando en la escuela, pues ya no estará reducido al círculo de adultos representados por sus padres, ya que entra con una mayor cantidad de adultos con autoridad, abriendo la posibilidad de más vínculos sociales. Lo maestros que poseen un mismo grado de autoridad, pero con características particulares que los hacen únicos y a la vez diferentes, llevándolo a que aprenda a entablar relaciones con individuos con estas características (Strommen, McKinney y Fitzgerald, 1982).

De esta forma es como el clima global del colegio afecta su desarrollo social y emocional, tomando en cuenta también que el desempeño académico; la manera de llevarse con maestros y compañeros repercute: en su confianza en sí mismo, en su autoestima y en su enfoque de la vida (Papalia, 1978). En el transcurso de toda esta serie de actividades y experiencias, aprende cosas acerca de los demás y de sí mismo. La convivencia, en cada uno de sus días, con un grupo y maestro, sus contactos informales fuera de clase, los juegos, los clubes, el emprender proyectos, riñas, sus opiniones y la participación en otras actividades, favorecen notablemente el desarrollo psicosocial (Strommen, McKinney y Fitzgerald, 1982) y autoconcepto del niño.

El papel del maestro (puesto y función) se hacen importantes debido a la influencia que ejerce sobre sus alumnos. Su personalidad y forma de relacionarse con ellos queda comprendida dentro del marco de las relaciones maestro-alumno, cobrando efectos diversos en el niño. Su influencia puede reflejarse en el alumno en relación: a su motivación, interés, en mantener una actitud positiva, voluntad hacia el

trabajo, satisfacción, curiosidad, creatividad y disciplina. Tal influencia es de suma importancia puesto que puede fomentar, mantener e incrementar una actitud positiva que favorece al autoconcepto del niño como estudiante (autoconcepto académico) (Lastra, 1989).

Se considera que durante los primeros años de colegio la influencia del maestro es más fuerte, debido a que el niño se encuentra con él de cinco a seis horas diarias, lo que haría entender que se convierte en un sustituto de los padres: cumple las funciones que el sistema de enseñanza-aprendizaje lo exige; socializa al niño y conduce su autoconcepto (Papalia, 1978). Dentro de esta relación, el trato de los maestros y sus actitudes afecta el autoconcepto de los niños, pero esto dependerá del modo en que se comporte el niño, es decir, si se conforma a las normas escolares y es consciente de su trabajo, se verá a través de los ojos de su maestro en forma favorable. Por el contrario, si es mal estudiante y problemático, su imagen de sí mismo será la transmitida por el maestro mediante sus observaciones: males calificaciones y castigos por mala conducta (Hurlock, 1982).

Las expectativas de los maestros, es decir, lo que éstos esperan de el niño, pueden convertirse en realidades, debido a que tal vez el maestro interactúa de distinta manera con cada uno de sus alumnos y esto según las perspectivas que tiene de cada uno de ellos. Puede provocar respuestas diferenciadas y hace rendir a los niños de la manera en que espera. Y, según esto, los efectos de las expectativas del profesor pueden influir más a los niños pequeños que a los mayores, esta influencia resulta inquietante, si se toma en cuenta que ciertas expectativas se basan en estereotipos: de niños y niñas, niños pobres, niños y minorías étnicas, etc., (Strommen, McKinney y Fitzgerald, 1982).

Por las razones anteriores, dentro de las interacciones maestro-alumno, las expectativas tienen un impacto en el estudiante y las características de éste influyen a su vez

tales expectativas. Debido a que en dichas interacciones existen ciertas actitudes que el maestro tiene, se da lugar a que puedan diferenciarse una serie de patrones constantes: actitud de apego, preocupación, indiferencia y rechazo. El maestro al preocuparse por los estudiantes del grupo que le generan la actitud de apego responde cálidamente ante ellos; y rechaza o da lugar a respuestas conflictivas a los estudiantes del grupo que activa su actitud de rechazo. Estas reacciones son explicadas por el comportamiento percibido de estos estudiantes, lo que ha llevado a identificar tres variables: nivel general de éxito escolar; cómo recompensa el niño a su maestro al interactuar con él y cómo se adapta a las reglas del salón de clase. Esto lleva a concluir que en la relación particular entre maestro-alumno la actitud del maestro afecta, suscitando que los niños que no recompensan a sus maestros sean rechazados y/o evitados por ellos (Willis y Brophy en Lastra, 1989).

También las percepciones que los niños tienen de su maestros pueden servir para medir los efectos del comportamiento del maestro en el niño. Así, las características deseadas o no deseadas de los maestros por parte de los niños, pueden estar vinculadas con el autoconcepto del niño. Existe el argumento de que un maestro ideal, en palabras de los niños, es: aquel que explica las cosas de manera que se entiendan, es amable, considerado, comprensivo, interesado en sus alumnos, justo, consecuente, entusiasta y atrayente. En contraste, un maestro no deseado es: aquel que hace uso de la burla, regañón, incomprensivo, rígido, inconsecuente, mal humorado y que tiende a poner demasiadas tareas (Papalia, 1978).

Otro aspecto que se puede agregar, es que existen diferentes tipos de clases que pueden caracterizarse: por ser unidimensional o multidimensional. En la clase unidimensional, los maestros enfatizan un limitado rango de habilidades de los estudiantes, valoran únicamente la habilidad en la lectura y matemáticas, forman grupos de estudiantes de acuerdo a su habilidad y evalúan su ejecución

públicamente. En una clase de tipo multidimensional, los maestros enfatizan múltiples dimensiones de habilidad, los estudiantes trabajan en una variedad de tareas diferentes usando materiales diferentes y tendiendo a evaluar a los alumnos en privado. Dentro de cada uno de estos tipos de clase la estructura y la orientación del control dirigidos por el maestro, pueden influir el autoconcepto del niño. De ahí que se considere de importancia que los maestros estén enterados de que las presiones para preparar materias académicas, la inclusión y evaluación de tareas escolares pueden tener efectos en el autoconcepto. Pues puede darse apoyo a la autonomía o cuidar el control a través de algunos efectos externos en las percepciones de competencia y autonomía del niño. En una clase en que se apoya autonomía se tienen efectos en las percepciones de competencia cognitiva, autovalía y dominio; a diferencia de aquella en la que el maestro contiene al control. El desarrollo de un sentido de control personal en el niño y un sentimiento de independencia tiene efectos positivos en las percepciones de competencia y autoestima del niño (Marshall, 1989).

Mediante estas aclaraciones con las que se hace evidente la importancia del ingreso a la escuela, el papel del maestro y la dinámica de las relaciones maestro-alumno, en el contexto del ambiente escolar y su relación con el autoconcepto, es posible fundamentar que el maestro, en su liga con el niño, contribuirá con su influencia a impactar el autoconcepto del niño.

Los siguientes secciones serán la exposición de la evidencia empírica referente al autoconcepto relacionado con los padres y el maestro, que servirá para reforzar las anteriores argumentaciones hechas al respecto.

C A P I T U L O I I I .

ESTUDIOS SOBRE AUTONCEPTO EN EL AMBIENTE FAMILIAR Y ESCOLAR.

AUTOCONCEPTO Y AMBIENTE FAMILIAR

Para hacer referencia a cada una de las investigaciones que manejan el autoconcepto del niño y su relación con los padres, éstas se expondrán agrupadas de acuerdo a su característica más distintiva, según los aspectos desarrollados en cada una de ellas, respetando el orden cronológico de las mismas.

Patrones de Crianza.

Cada uno de los estudios que a continuación se describen se enfocan en el trato que los padres dan a los hijos, es decir, la forma en que se manifiestan y proyectan al convivir con ellos, sopesando sus efectos en el autoconcepto.

Iniciando con Sears (1970). El manejó las relaciones entre las experiencias de socialización temprana y el rol del género en cuanto a los autoconceptos. Sus resultados para ambos sexos fueron: alta ejecución en lectura y aritmética; familia pequeña; posición ordinal dentro de la familia; papá y mamá altamente cálidos, los que se asociaron significativamente con autoconceptos altos. Unicamente en los chicos con autoconcepto alto la asociación se dió en la baja dominancia en las relaciones esposo-esposa. En ambos sexos, feminidad fue asociada con autoconceptos pobres. La calidez se midió siete años antes, cuando el niño tenía cinco, y se registró una tendencia en las madres cálidas y aceptantes a tener niños cn autoestima alta. Las correlaciones con dominancia paterna sugieren que una intervención poderosa por parte del padre, dentro del control y actividades de toma de decisiones en la familia, se asocia con autoconceptos pobres en los chicos más que en las chicas.

Por otra parte, se tiene que niveles altos de autoconcepto, actitudes paternas y las prácticas de crianza, han dado como

resultado que: padres de niños con alto autoconcepto de sí mismos tienden a tener un buen concepto personal; a amar y aceptar a sus hijos; a exigir más desde el punto de vista del rendimiento académico y buen comportamiento; a mostrar un alto grado de respeto y flexibilidad para la expresión individual del niño; se basan en la recompensa del buen comportamiento y no en la represión de lo malo. Además niños de padres afectuosos y niños hombres con madres dominantes tuvieron una alta concepción de sí mismo. Este dato podría explicarse partiendo de que los hijos son reprimidos de alguna forma por el papá, o debido a que en la madre dominante no se juzga su papel como una competencia por parte del hijo, y por parte de un padre dominante capaz sí (Papalia, 1978).

Al examinar cuatro modelos de explicación tradicional para determinar la influencia de los padres en la autoestima de los niños, Loeb et al. (1980) propuso que el impacto varía si es el padre o la madre el que ejerce, y a su vez si es el hijo o la hija el receptor. Su intención particular fue investigar la influencia paterna y la autoestima, pretendiendo evaluar los cuatro modelos con hombres, mujeres y ambos padres. Obtuvieron los siguientes resultados: para el modelo I de imitación, se llevaron a cabo correlaciones entre los puntajes de los padres y los grupos de niños con alta y baja autoestima, encontrando que entre la semejanza del sexo del niño no hubo correlación significativa (no se identifica y no imita la conducta y actitudes de su padre). Para el modelo II directivo, los resultados fueron que la conducta directiva de los padres fue en general predictiva de baja autoestima en el niño; los padres fueron más directivos verbalmente con las niñas con baja autoestima, que con las que tenían una autoestima alta. Similarmente, las madres, fueron más directivas verbalmente con las niñas con baja autoestima que con las que tenían una autoestima alta. Un alto porcentaje de directividad verbal por parte de las madres fue relacionada con chicos con baja autoestima. Los padres generalmente dan mucho más auxilio físico que

asistencia verbal, la directividad física de los papás estuvo asociada con baja autoestima en chicos y chicas.

El modelo III de recompensa-castigo, de acuerdo a los resultados: en las chicas una alta autoestima fue asociada con un alto porcentaje de contingencia de recompensa, por parte de los papás; y para los chicos estuvo asociada con baja autoestima. En el modelo IV cálido-involucrado, se encontró que familias con niños con autoestima alta los padres estuvieron más involucrados y mostraron frecuencias más altas de acuerdos. Los datos por parte de las mamás reflejan los acuerdos que están asociados con autoestima alta en hijos e hijas, los papás solamente se asocian con hijas con autoestima alta. Los desacuerdos fueron significativos por el lado de los papás, están más en desacuerdo en familias con autoestima baja. Fue más frecuente este caso en las familias con hijas con alta autoestima. Algunas generalizaciones de sus datos fueron: las relaciones padres-hijos son relativamente demandantes cuando son con padres del sexo opuesto; para las chicas, los papás no emplean conductas directivas y son altamente involucrados; con los chicos los papás reprimen su conducta directiva, mientras que las mamás juegan un rol directivo relativo a los hijos. Estos resultados hacen evidente la necesidad de observar a ambos padres con ambos hijos para poder tener un conocimiento más amplio de la autoestima del preadolescente (Loeb, et al. 1980).

Gecas y Schwalbe (1986) realizaron un estudio en el que examinaron la relación de la conducta paterna reportada por los padres y las percepciones de los niños de la conducta paterna y sus efectos en cada uno de los varios aspectos de las autoevaluaciones del niño (autovalía, autoeficacia y autoestima general). El estudio se realizó con papás, mamás e hijos en adolescencia tardía. Encontraron un pequeño apoyo entre la correspondencia de los reportes de las conductas de los padres (medidas por control/autonomía, apoyo y participación) y las percepciones de estas conductas por los

niños. Las autoevaluaciones de los niños estuvieron mucho más estrechamente relacionadas con sus percepciones de las conductas del padre que con el autoreporte de los padres referente a su conducta. La autoestima del niño fue más sensitiva al aspecto control/autonomía de la conducta paterna; y la autoestima de las niñas estuvo más estrechamente afectada por el apoyo y participación paterna. En general la percepción de la conducta de los papás fue un poco más concluyente para la autoestima que la percepción de la conducta de las mamás. Sorpresivamente, afirman los autores, esta variable en la interacción padres-hijos estuvo más fundamentada en relación a la autoestima de los niños que con la autoestima de las niñas. Concluyen, que la realidad de mayor consecuencia para la autoestima de los niños, es la versión percibida por este mismo y que por lo tanto son consistentes sus resultados con el interaccionismo simbólico y las nociones atribucionistas referentes a la primacia de nuestras percepciones y definiciones de situaciones que afectan las actitudes y acciones. Para finalizar agregan que la autoestima del niño depende más de las autoatribuciones relacionadas con la acción y sus consecuencias; mientras que en las niñas puede estar más en función del reflejo de afecto, dado que es más sensitiva a la dimensión de apoyo paterno, y agregan que esto se ve reforzado en la literatura referente a la socialización y el rol sexual de hombres y mujeres.

Por su parte, Felson y Zielinski (1989), estimaron las relaciones recíprocas entre apoyo paterno y autoestima. Sus resultados sugieren que la conducta de apoyo de los padres, medida por los informes de los niños, afecta a la autoestima, pero que la autoestima del niño afecta qué tanto apoyo informan que reciben por parte de sus padres. su evidencia sugiere que las chicas de estas edades son más afectadas por sus padres que los chicos. Este dato es consistente, agregan, con la evidencia de que las mujeres tienden a ser más orientadas familiarmente que los hombres y más sensitivas hacia otros. Con estos resultados se enfatiza el apoyo

paterno como una conducta manifiesta por parte del padre hacia el niño que hace que se sienta confortable con su presencia y que le confirme el pensamiento de que básicamente es aceptado y aprobado como persona por sus padres.

En otro estudio se incluye el sí mismo ideal como predictor del autoconcepto, debido a que en la literatura se enfatiza su importancia durante la adolescencia y adultez temprana. Hortaçsu (1989) propone investigar el poder predictivo del reflejo de afecto en dos de los tipos de los otros significativos: padres y amigos/extraños, utilizando muestras diferentes para cada tipo. Argumenta que el autoconcepto es un constructo social que se puede investigar con instrumentos preferiblemente elaborados dentro de la cultura estudiada. Al utilizar una medida basada en las autodescripciones de estudiantes turcos, de las dos submuestras que reportaron el reflejo de afecto de los tipos de los otros significativos sumando los autoconceptos ideales, encontró lo siguiente: en los datos reportados por hombres y mujeres revelaron que el reflejo de afecto por parte de las madres fue un predictor significativo para ambos sexos, mientras que para padres fue significativo para ambos sexos pero para el autoconcepto ideal. En la submuestra de amigos y extraños fue significativo el reflejo de afecto en hombres y mujeres. En cuanto al autoconcepto ideal fue un predictor significativo únicamente en hombres. Su conclusión es que el reflejo de afecto de la madre es más importante que el de los padres tanto en hombres como en mujeres, lo que lo convierte en un predictor poderoso y que puede ser explicado debido al rol focal que juega la madre dentro de la familia y cultura turca.

Al centrar su atención en la relación entre la conducta paterna y la autoestima de adolescentes tempranos Isberg et al. (1989) llevó a cabo su estudio. diseñado para investigar lo referente a la asociación entre la interacción paterna observada (aceptación y devaluación) y la autoestima del adolescente, dichas asociaciones fueron examinadas en la

muestra, así como en subgrupos específicos basados en el género, salud y desarrollo del ego. Sus resultados fueron que en los hombres hubo numerosas asociaciones entre autoestima e interacción paterna, que con las mujeres, y que en los hombres enfermos psiquiátricos hubo particularmente altas asociaciones. Las interacciones paternas estuvieron firmemente relacionadas con la autoestima del adolescente y bajos niveles de desarrollo del ego (preconformista). Sus resultados fueron consistentes con el punto de vista de que la creciente individuación en la regulación de la autoestima ocurre durante el desarrollo de la adolescencia, tal que: adolescentes y altos niveles de desarrollo del ego (posconformistas), están relacionados con evaluaciones independientes de la retroalimentación paterna. Una de sus interpretaciones unidireccionales fue que los padres responden diferencialmente hacia sus hijos e hijas, y devalúan más a sus hijos con autoestima deteriorada. Tales reacciones no ocurren con los hijos. Proponen que el adolescente que presenta dificultad en el proceso de individuación es más dependiente de la retroalimentación recibida. Su análisis les sugirió que el desarrollo dirige un decrecimiento asociado entre las conductas paternas y la regulación de la autoimagen con la maduración psicosocial.

En cada uno de los trabajos revisados son claros los aspectos de las conductas paternas y sus efectos en el sí mismo del sujeto, aclarando como es de notar, que éstos varían según provengan del papá o la mamá, suscitandose variantes si se trata del niño o la niña y considerando si sus autoconceptos son altos o bajos. También se señala la importancia de la cultura al influir en las diferencias entre los roles sexuales de los padres en su trato con los hijos, considerandose como un factor sociocultural que lleva a ciertas variantes. Agregan que las niñas están más orientadas familiarmente y son más sensitivas hacia los otros, lo que hace explicable a algunos de los resultados. También se hace evidente el papel del desarrollo del individuo en función del decrecimiento observado de las conductas

paternas y su regulación de la autoimagen, conforme se da la maduración psicosocial del individuo.

Comunicación e Interacción Familiar.

Las siguientes investigaciones fueron desarrolladas dentro del marco del ambiente familiar y su orientación estuvo dirigida a los aspectos que se comprenden en la dinámica y relaciones familiares, considerando sus efectos en el autoconcepto del niño como miembro de la estructura familiar.

Al analizar los efectos del autoconcepto de adolescentes en la comunicación con sus padres Reed (1978) obtuvo los siguientes resultados: el autoconcepto del adolescente tiene un efecto significativo en su percepción de la comunicación con sus padres, aquellos adolescentes que tienen bajos autoconceptos perciben la comunicación con sus padres como más significativa más no constructiva como en el caso de los adolescentes con autoconceptos altos. El autoconcepto de la madre es significativo en la percepción de la hija en su comunicación con los padres. Madres con autoconcepto bajo llevan a que su hija perciba la comunicación con sus padres como significativa, pero no constructiva, como en el caso de las madres con autoconcepto alto. Estos resultados apoyan lo relacionado a la investigación, y no únicamente para el patrón de relación madre-hija, sino que a la vez indica patrones femeninos más correspondientes que en los hombres. Sugieren que la variable sexo de los padres sea controlada en futuras investigaciones. Un último dato, un alto nivel educativo por parte de la madre lleva a que la percepción de los adolescentes sea más constructiva en el proceso de comunicación.

Dentro de las relaciones entre autoestima del niño y su percepción de la cohesión familiar Cooper et al. (1983), en su estudio investigaron qué tan estrechos estuvieron los

lazos en la familia para poder lograr tal objetivo, identificando a cinco tipos de familia (con uno y dos padres cohesionados, divididos, padres en coalición y niños separados). Evaluaron autoestima del niño y percepción de felicidad familiar y apoyo. Los resultados indican que el niño según los diferentes tipos de familia varían el grado de cohesión y apoyo. Además, los niños que reportan poco apoyo familiar tendieron a puntuar niveles bajos de autoestima. Esta investigación señala que la cohesión familiar, medida a través de las percepciones de las relaciones familiares, tienen una importante influencia en el desarrollo del autoconcepto del niño. Sus resultados son consistentes, agregan, que el niño con uno o dos padres unidos siente cerca a su familia y los ve como una fuente de apoyo. En contraste, la familia dividida es caracterizada por altos grados de conflicto reduciendo el goce en las actividades familiares, los niños de este tipo de familias parecen tener menos dentro del ambiente del hogar. Un apoyo mínimo familiar se ve asociado con aquellos niños que se sienten aislados dentro de la familia. Así es como estos datos les sugieren que el niño experimenta varios grados de cohesión y apoyo en la familia de acuerdo a los diferentes tipos de ésta. Alta cohesión y apoyo se perciben en la unión de dos padres en la casa, seguida conjuntamente por la cohesión familiar de un padre. Así como en la familia con coalición paterna en donde el conflicto paterno está presente, en el niño no se acentuó un marcado conflicto con sus padres. En las familias divididas o separadas los niños experimentan menos apoyo dentro del ambiente familiar. Estos niños estuvieron directamente involucrados en conflicto por lo menos con un padre. Como dato último, añaden, que la autoestima decrece con la disminución del apoyo familiar.

Examinando los efectos de la comunicación padres-hijos e investigando las dimensiones de la interacción entre éstos que predicen la autoestima de los padres, los resultados de Demo et al. (1987) sugieren que: adolescentes y padres tienen similares pero diferentes percepciones de sus relaciones; y

que las autopercepciones de estas relaciones, especialmente los autojuicios de comunicación, son importantes prediciendo niveles de autoestima para ambos adolescentes y padres. De este modo, porque padres e hijos son entre los más importantes personas en la vida de el otro, sugieren que es razonable que las concepciones del sí mismo que padres y niño tienen sea significativamente influenciado por la naturaleza de las relaciones entre unos y otros. Así, agregan que la familia es un contexto crítico para la formación del autoconcepto, agregando que tanto padres e hijos ven alguna parte de ellos mismos en como se perciben unos a otros. Para ambos, chicos y chicas, comunicación y participación están estrechamente relacionados con autoestima, lo que ilustra las relaciones sociales recíprocas, en las que comparten actividades, conversaciones y apoyo emocional que se correlacionan con la autoestima del niño.

Un argumento de Buri et al. (1989) es que en estudios previos los efectos de algunas variables familiares, en el desarrollo de la autoestima en participantes que se encuentran en edad adolescente, han revelado estar positivamente relacionadas con su autoestima, las refieren como: satisfacción marital de los padres, autoestima de la madre y crianza paterna. Su estudio reveló una relación negativa entre tamaño de la familia y la autoestima. Las variables de autoestima de los padres y satisfacción marital no se relacionan en cuanto al autoconcepto de los participantes; solamente las relaciones entre crianza paterna y autoestima fueron significativas, a la que consideran como un predictor significativo de la autoestima. Agregan que las variables: autoestima de los padres, satisfacción marital y tamaño de la familia pueden tener un efecto en la autoestima del niño cuando éste es pequeño, pero sus resultados sugieren que tales efectos desaparecen para los adultos jóvenes. Aclaran que la relación entre crianza paterna y autoestima del niño aún está claramente presente en ellos. Concluyendo que sus resultados apoyan substancialmente el argumento de que aceptación, aprobación y apoyo por parte de los padres es significativo

en el desarrollo de la autoestima, aún cuando el niño llega a adulto joven. Estos últimos datos y el peso dado a la crianza paterna deben conjuntarse con los del apartado anterior referente a las prácticas de crianza. La razón por la que quedó comprendido este estudio en esta sección es que lleva a cabo el análisis de otras variables familiares, cuyos resultados deben quedar ubicados en lo referente a comunicación e interacción familiar.

Estudios con Sujetos Mexicanos.

El objetivo de Virgen (1980), al desarrollar su trabajo, fue el de considerar si las relaciones familiares que se dan en los hogares influyen en la autoestima de los niños. Para su estudio contempló el nivel socioeconómico (alto y bajo); el sexo de los niños y la toma de decisiones (como parte de lo que el autor identificó como relaciones familiares). Sus resultados lo llevaron a concluir lo siguiente: la autoestima de los niños es diferente según el nivel socioeconómico al que pertenezcan, mayor autoestima para un nivel alto y lo opuesto si el nivel es bajo. Lo que sugeriría que un acceso a los beneficios materiales y sus consecuentes no materiales (nivel cultural y educativo, estimulación intelectual por parte de los padres y mayor posibilidad de autoafirmación), favorecen a una mejor imagen de sí mismo en el niño. Lo que puede atribuirse a la actitud y valor que los demás le conceden, padres con mayor posibilidad de información, maestros de escuelas particulares y un ambiente que en general lleva a que el niño se sienta importante, apreciándose más e introyectando un actitud positiva hacia sí mismo aprendida de los demás. A diferencia del niño, que por su mala condición económica, enfrenta un panorama más austero. En cuanto al sexo no se observaron diferencias significativas, mantiene el mismo grado de autoestima, esto se redujo únicamente a la muestra de nivel socioeconómico bajo, debido a que la de nivel alto fue solamente de hombres,

lo que indica una limitante para esta variable. En los resultados de la relación entre toma de decisiones y autoestima, dice que ésta no solamente se relaciona con un nivel socioeconómico, sino que también se requiere de menos autoritarismo (carácter democrático) en las relaciones familiares, entendiéndose que ambos padres tomen de manera conjunta las decisiones relacionadas con las actividades del hogar. Por lo tanto en su estudio, una toma de decisiones autoritaria se relacionó con baja autoestima y nivel socioeconómico bajo, mientras que una toma de decisiones democrática tuvo que ver con alta autoestima y nivel socioeconómico alto. Al analizar otras variables, correspondientes al área de las relaciones familiares, en relación a la autoestima del niño se encontró: que mayor autoestima, nivel socioeconómico alto y toma de decisiones menos autoritaria se relaciona con que la madre diga que se siente más satisfecha (consigo misma, como esposa, como madre, etc.), mientras que las madres de nivel socioeconómico bajo reportaron menos satisfacción. Al analizar la propensión a alterarse en el niño, según la percepción de la madre, encontró que los niños de nivel socioeconómico bajo tienden a expresar disgusto menos fácilmente a la vez que manifiestan una menor autoestima, siendo lo opuesto en el grupo de los de nivel socioeconómico alto. En cuanto a la tendencia a disgustarse y mayor nerviosismo, esta relación se dió también en los niños de nivel socioeconómico alto. En la relación entre número de hijos propone una mayor investigación para determinar por qué un número pequeño de hijos si se relaciona con autoestima, y no pasa lo mismo cuando es mayor. Además de que en el grupo de nivel socioeconómico alto se dió una relación significativa entre el lugar que ocupa el niño, mientras que en el grupo opuesto no se encontró dicha relación.

Basandose en la idea de que comunicación y autoconcepto estan relacionados, Becerra y Chavarría (1986), se propusieron analizar si existen diferencias en el autoconcepto de adolescentes a medida que estos perciben diferentes conductas

de sus padres. Sus resultados apoyan el argumento de que la percepción de la comunicación con los padres tiene un efecto significativo en el autoconcepto del hijo. De acuerdo al instrumento que utilizaron, evaluaron a cuatro aspectos del autoconcepto: social (yo amigo), físico (yo soy), como hijo (yo hijo) y académico (yo estudiante), las que se relacionaron con las conductas de los padres de la siguiente manera: en el caso de yo amigo la relación fue significativa con las conductas de los padres en las dimensiones de afectividad, aceptación e interés por parte de la madre. Con el padre se encontró relación con afectividad, aceptación y orientación al logro. La punitividad de ambos tuvo una relación negativa y significativa quizá debida, explican, a que los castigos de cualquiera de los padres hacia el hijo influyen en el autoconcepto, argumentando que al mostrarse esta actitud no se brinda al joven la oportunidad de experimentar con sus ideas o de asumir una responsabilidad independiente. En cuanto al aspecto físico del autoconcepto la relación positiva se dió con las mismas dimensiones de yo amigo, señalando que estos elementos en las interacciones padres-hijo son relevantes en la formación del autoconcepto del adolescente. Dentro de los aspectos del autoconcepto como hijo y académico, encontraron que afectividad, aceptación y orientación al logro tienen efecto en la formación del autoconcepto al igual que en sus componentes. La dimensión punitividad en ambos padres no mostró relación significativa con los aspectos yo como hijo y yo estudiante. Indican que algunas de las conductas de los padres por si solas no dan indicios de algún afecto, pero si cuando interactúan. Así que, afectividad por interés en la madre, en el aspecto yo amigo, lleva a puntajes mayores pues los sujetos son aquellos que perciben en la comunicación con su madre mayor afectividad y menor interés. Baja afectividad e interés percibidos en la comunicación con la madre, corresponden a sujetos con autoconceptos bajos. Las diferencias por género son: mujeres con mayor autoconcepto perciben la comunicación con un menor afecto y un mayor interés, las de menor autoconcepto perciben bajo afecto y

menor interés. En los hombres, puntajes altos en autoconcepto perciben más afecto y mayor interés en la percepción de la comunicación con la madre. Al combinar punitividad con aceptación de la madre por sexo, encontraron que: mujeres con mayor autoconcepto perciben mayor punitividad y mayor aceptación, bajo autoconcepto mayor punitividad y menor aceptación. En los hombres, los de mayor autoconcepto perciben menor punitividad y mayor aceptación, los de bajos puntajes, menor punitividad y menor aceptación. Dentro de este aspecto de amigo, aclaran, que existen diferentes demandas en los hijos hacia la madre, según el sexo, encontrando que en la mujer es más importante recibir interés, aceptación y punitividad para lograr autoconceptos altos, y en el hombre es más importante que la madre le brinde afectividad, aceptación requiriendo de cierto grado de punitividad. Observan que en las adolescentes es necesario, para autoconceptos altos, percibir en la comunicación con su madre interés y aceptación no siendo muy necesario el afecto recibido por parte de ella, por lo tanto sus demandas se orientan a más interés y aceptación de sus actividades que de afectividad. El hombre manifestó una demanda de afecto, aceptación y un menor requerimiento de punitividad, siendo más importante para él la percepción de estos dos primeros aspectos dentro de la comunicación con su madre para desarrollar autoconceptos altos. Apoyan este dato con las observaciones socioculturales acerca del hombre mexicano, que señalan que le es de suma importancia el afecto proporcionado por la madre. En el aspecto físico del autoconcepto, observaron que para la formación de autoconceptos altos en las adolescentes, es más importante el interés y la aceptación proporcionados por la madre mediante la comunicación que el afecto. Para el hombre, dentro de la comunicación, son importantes afecto y aceptación y no tanto el interés que pueda mostrarle en sus actividades. Explican estas diferencias por sexo argumentando que: en las mujeres se hace necesario el interés y aceptación más que el afecto, debido a que en la adolescencia se da una tendencia a separarse emocionalmente madre e hija para dar lugar a una

relación de amigas. En el hombre son necesarios el afecto y aceptación maternal, pues gracias a ellos podrá obtener de su madre la autonomía necesaria para lograr un adecuado control interno. En cuanto a la dimensión hijo se encontró que a mayor interés y menor afectividad percibida en la comunicación de la madre los adolescentes obtenían los puntajes más altos en el autoconcepto, a diferencia de cuando perciben menor interés y afectividad resultando ser más bajos. La explicación que dan a este hecho es que al entrar a la adolescencia, los jóvenes requieren de una autonomía emocional con sus padres y buscan al aspecto afectivo en las experiencias con los grupos fuera de la familia (escuela y grupo de pares), lo que es entendible debido a que ellos al sentirse cerca de otras personas con los mismos problemas les ayuda a obtener conceptos de sí mismos más claros, a la vez que de sus problemas y metas logrando un sentimiento de valor personal, perspectivas y confianza en el futuro. Al comparar el aspecto de estudiante con las interacciones de las conductas de la madre no se encontró que alguna fuera significativa.

En los resultados que se refieren a las conductas del padre, encontraron que en el joven mexicano en la formación de su autoconcepto el afecto y la aceptación por parte del padre influye positivamente proporcionándole madurez, independencia y confianza en sí mismo, lo que garantiza un mayor autoconcepto. Mencionan que cuando no se hace uso del castigo se favorece el desarrollo de un comportamiento personal y social maduro en el joven. Según el sexo, tanto en el hombre como en la mujer necesita de la orientación al logro por parte del padre, para obtener un mayor autoconcepto, aunque los hijos demandan punitividad por parte del padre, adjudicando este hecho a un rasgo prevaleciente en la cultura mexicana. Cabe aclarar que los resultados anteriores corresponden al aspecto del autoconcepto del yo amigo, debido a que en los análisis no se encontraron efectos significativos, por lo que indican que se debe a que en la sociedad mexicana la madre es la que más interactúa con el

hijo, siendo muy mínima la intervención del padre en la convivencia familiar. Concluyen que solamente se encontraron cuatro aspectos del autoconcepto: social, físico, como hijo y académico. En cuanto a las conductas de los padres, los adolescentes con mayor autoconcepto perciben en su comunicación con la madre más interés, aceptación, orientación al logro y menor punitividad, se influye en la formación de un mayor autoconcepto.

Considerando otra variable, Ochoa (1987) se planteó el objetivo de probar si el autoconcepto del adolescente varía dependiendo de si sus padres estaban separados o provenían de una familia intacta, tomando en cuenta sexo y edad del adolescente para considerar su influencia en su autoconcepto incluyendo la posible relación entre la percepción que tiene de su ambiente familiar. Sus conclusiones fueron las siguientes: el autoconcepto es diferente de acuerdo al tipo de familia del que proviene (integrada/desintegrada); según cada una de las subescalas de la Escala Tennessee de Autoconcepto, el sexo del adolescente influye la visión de sí mismo en lo referente a los aspectos ético-morales del sujeto, en la que las mujeres presentan puntajes mayores; en la percepción de sí mismo la edad se relaciona con su identidad básica (definida como lo que él es partiendo de tal y como él se ve) y la visión de su cuerpo, salud, apariencia física y sexualidad. Se encontró que para estos aspectos en las edades de 14-15 años se dan niveles altos en estas autopercepciones. Al relacionar sexo con edad encontraron que sujetos del sexo femenino describieron autoconceptos altos de los 14 a 15 años de edad, por otro lado los hombres presentan puntajes similares en todas las edades, pero con una tendencia mínima a decrecer conforme aumenta la edad. En relación a el autoconcepto y la percepción del ambiente familiar se encontró que: en el área de relaciones a mayor cohesión y expresividad mayor nivel de autoconcepto; y a mayor conflicto menor nivel de autoconcepto. En el área de desarrollo personal detectaron que a mayor independencia y orientación recreativa-activa mayor es el nivel en el

autoconcepto; a mayor orientación de logro menor nivel en el autoconcepto. Finalmente, en el área de mantenimiento del sistema familiar, a mayor organización mayor nivel de autoconcepto. Concluyendo que los adolescentes de familia integrada perciben mayor cohesión, orientación de logro, énfasis en los aspectos morales y religiosos, a diferencia de aquellos provenientes de familias desintegradas, los cuales perciben menor cohesión, mayor conflicto así como independencia en su ambiente familiar.

Estudio con sujetos brasileños.

En este último estudio el autoconcepto se analizó con la variable satisfacción familiar de adolescentes (13 a 17 años), de cuya relación, Gonçalves y Brasil (1986), encontraron correlaciones altas y significativas, lo que los llevó a concluir que: toda tensión familiar y su consecuente falta de cohesión así como de afecto se reflejan en la conducta de ciertos adolescentes al grado de influir su trabajo escolar. Agregan que donde hay desentendimiento entre padre y madre se llega a manifestar un empobrecimiento del interés en la escuela y en otras actividades; una carencia afectiva de algún modo hace desaparecer en algunos adolescentes el deseo de proseguir. Por otro lado, añaden, que si la familia da apoyo y seguridad en un ambiente que favorezca tranquilidad, se dan condiciones que brindan seguridad para manipular algunas dificultades tanto en la escuela como las que se presentan en otras situaciones de la vida.

De todos los aspectos que interfieren dentro del sistema familiar, propiciando cambios en las autoconcepciones del individuo, son ilustrativos de este hecho los trabajos antes expuestos. Es de notar el efecto de la comunicación, la que se ve mediada por el autoconcepto afectando la percepción de la misma, siendo significativa cuando éste es alto y

constructiva si es bajo, identificandose un patrón de interacción madre-hija más correspondiente que en hombres, jugando un papel importante el autoconcepto de la madre y su nivel educativo. Se suscitan diferencias a medida que se perciben en la comunicación con los padres conductas tales como: interés, aceptación, afecto, orientación al logro y punitividad. Además de que se sustenta el argumento de que el afecto en los hombres brindado por la madre y la punitividad del padre en ambos hijos son factores socioculturales importantes en los mexicanos. La dinámica familiar según los diferentes tipos de familia (sea integrada o desintegrada o con variantes en los vínculos entre padres e hijos) afecta en como se percibe la cohesión, apoyo, orientación al logro y afecto mediante las relaciones familiares influyendo el desarrollo del autoconcepto.

Por otra parte, se hace claro el que existan diferencias en las percepciones de las relaciones de padres e hijos, lo que influye la concepción del sí mismo en ambos y hace que las autopercepciones de las relaciones tengan un carácter predictivo en cuanto a la autoestima. Considerandose a otras variables familiares como son: crianza paterna, autoestima de los padres y satisfacción familiar y sus efectos en el individuo. Y se estima al nivel socioeconómico como una variable también relacionada a la autoestima y a otros aspectos que se diferencian de acuerdo al estatus de la familia.

Relación Madre-Hijo.

Estudios con Sujetos Mexicanos.

Dentro de los diferentes patrones de interacción que se establecen dentro de la familia el que se da entre madre e hijo reviste cierta importancia en la investigación del autoconcepto y se enfoca a algunos estudios para estimar las

autopercepciones en relación a variantes dentro de esta relación.

En el trabajo realizado por Ramos (1988) se investigó la existencia de las diferencias en el nivel de autoconcepto en las mujeres adolescentes dependiendo de la actividad de la madre y si era remunerada económicamente o no. Sus resultados señalaron que existen diferencias en el autoconcepto global como en la evaluación de los factores: estados de ánimo, ocupacional, ético e iniciativa. En el autoconcepto global, las adolescentes que tienen madre profesionista remunerada económicamente, poseen mayor nivel de autoconcepto a diferencia de las que tienen madre no profesionista con remuneración económica y de las adolescentes que tienen madre profesionista no remunerada. En el factor de estado de ánimo, las hijas de madres profesionistas y remuneradas logran mayores puntuaciones en este factor, en comparación con las que tienen madre no profesionista no remunerada y éstas a su vez de las que cuentan con madre profesionista no remunerada. Por lo que concluye, que adolescentes con madre profesionista remunerada económicamente, demuestran ser personas optimistas, espontáneas y que poseen sentimientos de realización personal. En estos sujetos se hace evidente que sus padres cuentan con un mayor nivel de escolaridad. En el factor ético detectaron que adolescentes con madre profesionista remunerada mantiene relaciones armoniosas con los demás individuos, logran valorar sus metas y luchan por sus ideales. En el factor iniciativa, las adolescentes con madres profesionistas económicamente son más entusiastas en el logro de sus metas en los diferentes campos de la actividad humana. Dentro de este trabajo solamente se evaluó el patrón de relación madre-hija.

Un segundo estudio, realizado por Gutiérrez (1989), se propone conocer si las características personales de las madres afectan las características de personalidad de sus hijos en el factor de autoconcepto. En sus resultados al aplicar la

escala de Tennessee (escala de autocritica, identidad, autosatisfacción, comportamiento, yo físico, yo ético-moral, yo personal, yo familiar, yo social y autoestima) encontraron que el perfil obtenido por las madres no indica que tengan un autoconcepto sumamente devaluado en cuestiones personales, en aquellas referidas al grupo social, familiar, en donde se desenvuelven, sobre todo en seguridad y confianza hacia sí mismas. Notandose que no son conscientes de tal devaluación, pues se sienten autosatisfechas con su forma de ser. Afirma, que todo esto indica un autoconcepto pobre y por ende una autoestima devaluada. En cuanto al perfil de los hijos, encontró que su autoconcepto esta devaluado, reflejado en situaciones familiares, sociales y sobre todo en la valoración de las características físicas, observó que aún cuando la autoestima es pobre muestra autosatisfacción de su persona, aceptan sus características sin que les provoque conflicto. Concluye que la madre influye parcialmente en algunos aspectos de su hijo: satisfacción para alcanzar metas, madres que tienden a hacerlo han enseñado a desarrollar esa misma característica en su hijo. Además madres e hijos son capaces de emitir juicios sobre sus actitudes, valorando errores y aciertos en su conducta. En relación a la percepción de su individualidad y sus diferencias en cuanto a los demás, las madres reflejaron una devaluación marcada por lo que tendieron a aislarse socialmente manifestando problemas para mantener relaciones, se encuentran alejadas emocionalmente de sus hijos. Por otro lado, observó que los hijos también muestran problemas en cuanto a la percepción de su individualidad con los demás, lo que según afirma, podría deberse a que como adolescentes son inseguros de sí mismos, aunque esto no les afecta, ya que durante esta etapa tienden a buscar la pertenencia a grupos en los que se reafirman. Con esto afirma que no existe relación entre la madre y su hijo en cuestiones de identidad, relaciones familiares y sociales. En la percepción de cualidades físicas encontró una percepción pobre por parte de las madres, lo que afecta la relación con sus esposos al no interesarles que las valoren en este sentido, generando falta

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

de comunicación con su pareja. Por parte de los hijos, igualmente se devalúan, pero probablemente por que no aprendieron esta capacidad de valorarse a través de sus madres. Para evaluarse como una persona con principios morales, lo explica con el hecho de que en una etapa anterior a la adolescencia, es cuando el niño se vuelve moralista y apegado a las normas, lo que lleva a afirmar que las han introyectado haciendo entendible porque superan a sus madres. Su último resultado se refiere al de autoconcepto y autoestima, donde madres e hijos se perciben devaluados sin encontrar influencia materna, considerando que detectó falta de comunicación en las familias encontrándose desligadas, ambos desarrollan estas características devaluadas, aunque los hijos tienden a hacerlo menos sin embargo el perfil refleja marcada devaluación. Concluye que la madre no le brinda, en este caso, a su hijo los elementos para integrar un autoconcepto positivo, debido a que ella no cuenta con la capacidad para hacerlo consigo misma sin poder desenvolverse en su medio social. Su limitante en el estudio fue utilizar la escala de Tennessee sin estandarización para la población mexicana, sujetándose a los parámetros estadounidenses.

Es notorio que las características propias de la madre y sus variantes de acuerdo a su rol sexual, agregando su importancia dentro del proceso de socialización, tendrán una influencia marcada en el desarrollo del autoconcepto de los hijos. En este caso se consideran los efectos que pueden tener los cambios en el rol sexual de la madre en las percepciones que los hijos se formen de ésta y como consecuencia que variantes se dan en los autoconceptos de los hijos, pues la proyección de una imagen positiva de la madre favorece al autoconcepto del hijo al brindar elementos que le permitan integrarlo de manera positiva. Esto último se hace comprensible en el estudio que se enfoca a las características de la madre y cómo influyen en la variable autoconcepto, al que se considera un factor de la personalidad del individuo.

Tratamiento.

La siguiente investigación trata los efectos de las relaciones padres-hijo y sus consecuencias en el autoconcepto, que ha sido el marco en el que se han mantenido todas las investigaciones, la diferencia de este estudio, aunque se mantiene en esta condición, es que interviene en la familia a través del impacto del tratamiento y los cambios generados.

Kenigsberg y Levant (1988) en su estudio comparan dos modelos de tratamiento, habilidades de comunicación y conductuales. Evalúan cambios en actitudes paternas y del autoconcepto del niño siguiendo la conducta de participación de los padres en ambos programas de tratamiento. Se centran en la necesidad que hay de evaluar y desarrollar programas educacionales para padres que permita proveer apoyo y habilidades en los patrones de crianza de modo que puedan prevenir problemas futuros en el niño o la familia. Concluyen de acuerdo a sus resultados, que los grupos de educación paterna fueron efectivos en cambiar algunas actitudes paternas y conducta del niño reportada por sus padres. Dicen que este último resultado es consistente con el de otros estudios, en los que la correspondencia entre cambios de actitudes paternas y conducta del niño no está muy bien establecida. Sin embargo, a pesar de esta falta de cambios en la conducta, los padres en el grupo de habilidades de comunicación sienten más control en la conducta de sus niños. Esto les sugiere que la educación paterna en habilidades de comunicación puede ser eficaz en la prevención del abuso del niño, además, que sus resultados positivos son apoyados por los de la literatura en los que probablemente mejora las actitudes en los patrones de crianza del niño favoreciendo su autoconcepto. Su mejoramiento, logrado en el estudio, es un resultado importante pues en los reportes de pocos estudios las diferencias estuvieron pensadas en períodos de corto tiempo, comparados con los cambios del autoconcepto del niño y el posttest indica que la durabilidad de los cambios puede ser a

largo término.

El mejoramiento del autoconcepto es propuesto a partir de la educación de los padres en vía de modificar las actitudes de los mismos para que a través de éstas se susciten cambios en el autoconcepto, se propone el uso de un agente externo (tratamiento) para incidir indirectamente (patrones de crianza) en el autoconcepto de los niños a través de las relaciones padres-hijo.

De esta forma son expuestos algunos de los estudios realizados dentro del marco de las relaciones padres-hijos, los que hacen evidente los efectos en el autoconcepto de los niños en sus interacciones con sus padres según las variables consideradas en estas investigaciones. Tal exposición da cuenta de que la familia se considera un contexto crítico en el que se afirma el autoconcepto haciendo notorio el papel de los padres y la dinámica familiar. Esta evidencia empírica enfatiza la relevancia del ambiente familiar en el desarrollo del autoconcepto del individuo.

AUTOCONCEPTO Y AMBIENTE ESCOLAR

Dentro de las investigaciones referentes a la relación maestro-alumno a continuación se exponen algunos estudios que se sujetan exclusivamente a evaluar esta interacción, otros a abarcar o a referirse a la influencia del ambiente escolar, en el que queda comprendida la convivencia del maestro con el alumno, y por último los que se refieren a los aspectos de desempeño, ejecución y aprendizaje.

Concepto del Maestro.

Estudios con Sujetos Mexicanos.

El concepto que el alumno se forma de su maestro se considera como un elemento que tiene impacto en su autoconcepto. Lastra (1989), exploró las relaciones existentes entre el concepto que el alumno tiene de su maestro y su rendimiento académico, así como el concepto que tiene de sí mismo como estudiante (autoconcepto académico). Su trabajo fue llevado a cabo con niños de quinto y sexto año de primaria, sus resultados fueron: el concepto que el alumno tiene de algunos aspectos sociales de su maestro no influyen en su rendimiento académico; pero afirma que el concepto que el alumno tiene de su maestro sí afecta el concepto académico del niño, pero se da en forma indirecta. El mejoramiento en el autoconcepto facilita el logro académico y el autoconcepto puede ser afectado por el trato que se recibe del maestro. La interacción maestro-alumno, es un factor que afecta el autoconcepto, por esta razón es importante el concepto que el alumno tiene de los aspectos sociales de su maestro, pues esto afectará positiva o negativamente su autoconcepto.

Es evidente que la forma en que conciba el niño a su maestro repercute, como en este caso, específicamente en el autoconcepto académico y que son los aspectos sociales del

profesor los que se consideran para integrar una imagen, en el alumno, favorable o desfavorable y por ende benéfica para el sí mismo del niño. Esto de acuerdo a la evidencia empírica referida anteriormente.

Concepto del Alumno (evaluaciones, expectativas, actitudes y percepción).

Desde otro ángulo, el concepto que el maestro tiene del alumno tendrá sus efectos en su autoconcepto. Además, los objetivos de los siguientes trabajos dan evidencia de la importancia otorgada a la percepción del maestro de su alumno y su vínculo con el autoconcepto.

Blease (1986) investigó las relaciones entre las percepciones de los maestros de sus alumnos y los propios puntos de vista de los alumnos sobre sí mismos como estudiantes. Fueron observados en el High School durante un período de cinco semanas consecutivas. Las apreciaciones estuvieron comparadas estadísticamente con los resultados de las apreciaciones de los alumnos descubriendo el grado de asociación entre ellas. Con base en tres ejercicios independientes de apreciación de los estudiantes, encontraron que: en el análisis de las apreciaciones de los maestros, entre las apreciaciones individuales (primer ejercicio) de éstos se encontró un incompleto grado significativo de concordancia. Lo que sugiere que mientras las expectativas combinadas de la totalidad del grupo de maestros puede tener un gran efecto que aquella de alguien individual, la cantidad de disconformidad puede servir para reducir su efectividad. Las correlaciones significativas entre las apreciaciones de los maestros, las autoapreciaciones de los alumnos y sus puntajes de autoestima y autoimagen académica indicaron relaciones significativas y positivas entre las percepciones de los maestros, por un lado, y los puntos de vista de los alumnos por el otro. Agregan, que la naturaleza imperfecta de las relaciones, indica que la transmisión de las expectativas de los maestros hacia el niño es en algunas

instancias solo parcialmente exitosa. Cabe aclarar que las correlaciones significativas tuvieron lugar entre las apreciaciones de los maestros en el criterio dado (segundo ejercicio) y los puntajes de los niños en ambas escalas, Autoestima y Autoimagen académica (tercer ejercicio). A diferencia de lo ocurrido entre las apreciaciones individuales de los maestros y las autoapreciaciones de los alumnos, que al no haber significancia, indican la necesidad de precaución. Concluye que la autoestima y las autoimágenes académicas no son solamente dependientes de la interacción con los maestros, y están probablemente significativamente influenciadas por presiones externas a la escuela.

En otro estudio, realizado por Heynes et al. (1987), relacionaron el autoconcepto con las evaluaciones que los maestros hacen de las conductas de los niños. Ellos se refieren a la importancia y significancia de los maestros en la formación y desarrollo del autoconcepto de los niños. Las evaluaciones de los maestros con respecto a la conducta del niño, se pueden convertir en una amplia extensión de las internalizaciones del niño convirtiéndose en parte de su autoconcepto académico. Sus resultados indicaron que el 72% de la varianza observada en el autoconcepto corresponde a las apreciaciones que los maestros hicieron en tres áreas de conducta (actitud hacia la autoridad; conducta en el salón de clase y participación en el grupo). Para Haynes et al. (1987) esto refuerza el punto de vista de que el maestro influye en la formación y desarrollo del autoconcepto relacionado con la escuela y que debe tomarse como una consideración importante en la interacción maestro-alumno.

En cuanto a las expectativas de los maestros, al igual que las de los padres, Marshall (1989) en su trabajo menciona que éstas influyen la autoestima del niño: directamente, a través de las oportunidades que proveen los adultos, facilitando que el niño aprenda y se haga más competente; e indirectamente, mediante sugerencias sutiles perceptibles para el niño. Debido a estas expectativas, creen que algunos niños pueden

aprender más que otros, por lo que actúan brindándoles más oportunidades que los hacen más competentes en más áreas influyendo la percepción de competencia de los mismos. Así es como el niño se hace más adepto a las sugerencias del ambiente a causa de que dichas expectativas influyen el autoconcepto. Agrega, que a pesar de esto, los niños pequeños pueden tener menos necesidad de enfocarse en lo que sus maestros esperan de ellos, porque en las aulas a los preescolares no se les enfatiza la evaluación, lo que se llega a hacer está en función del niño sobresaliente y aquí es donde las autoevaluaciones del niño podrían mostrar alguna consistencia con las realizadas por el maestro. Aclara, que por esta razón, se debe tomar que tanto maestros de kinder y primaria necesitan estar enterados de cómo sus expectativas pueden ser transmitidas hacia el niño e influenciar la autoestima.

Estudio Latinoamericano.

Por otra parte, Avalos (1983), hace mención de las actitudes hacia el niño pobre en las escuelas latinoamericanas, aunque no toma a la variable autoconcepto, refiere a la postura de los maestros como una degradación de los perdedores. Menciona que los investigadores observaron que los niños juzgados como malos aprendices, sucios, de mal comportamiento, eran indiscriminadamente tratados como tales sin importar lo que hicieran para tratar de mejorar o cambiar. Tales niños manifestaban muy poca interacción con sus maestros, y cuando la había, por lo regular recibían rechazo y regaños por sus fallas frente a todo el grupo. De tal forma la percepción negativa del maestro es transmitida a los demás niños de manera que son acusados por maestros y condiscípulos. Para esto se agregan otros factores que llevan al fracaso de un niño: la enseñanza confusa y errónea, en la que los maestros no son precisos en lo transmitido a los niños, ni claros en la manera de presentar sus

materiales. Al imperar en este contexto una atmósfera autoritaria, falta de claridad y presentación de contenidos erróneos, las víctimas son los niños más débiles. El fomento del nominalismo repetitivo es una forma común de enseñar, lleva a que los niños repitan después del maestro, o de hacerles decir una palabra después de haberles dado otra palabra clave. En donde se aplicaba ésto, rara vez se hacía el esfuerzo de ver si los niños habían entendido. En la participación frustrante, en la que es necesaria la participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se observó que se da muy poca participación, debido a que rara vez las preguntas de los niños eran tomadas en serio. Además de estos factores que contribuyen al fracaso incluye la percepción que los actores dentro de este proceso, tienen del mismo. Por parte de los maestros, es el evitar que los niños no aprendan a leer y escribir, aunque en realidad se ocupan más de los aspectos formales que ayudarles a aprender a los niños. Así que, cuadernos limpios y ordenados como actitudes educadas son factores importantes para que los niños sean juzgados. Para los padres el fracaso es que los niños repitan un curso o que abandonen la escuela, pues ellos atribuyen el fracaso a su pobreza y no a la escuela. Por el lado de los niños, éstos rara vez perciben donde está el problema, reconocen que la escuela es un lugar importante, pero lo que anda mal probablemente tiene que ver con ellos. A diferencia de los niños exitosos, que aparte de su capacidad nata y mejores condiciones hogareñas, aprendieron las reglas del juego: saben el momento en que hay que poner cara de interrogación cuando así lo requiere la maestra, mostrar interés en lo que se dice y hace formulando preguntas sobre los procedimientos en las actividades. Los antecedentes de pobreza de los niños llegan a considerarse como causa básica del mal aprendizaje. Y menciona, que en algunos casos, los maestros no están conscientes de los problemas específicos que los niños tienen en el hogar tratándolos como si no existieran. Añade que las condiciones del ambiente en el aula, antes mencionados, difieren de país en país, pero hasta cierto punto pueden generalizarse.

Es claro a lo largo de esta exposición como el concepto del alumno (entendido como las evaluaciones, expectativas, actitudes o percepción que el maestro tiene del mismo) logra un efecto de suma relevancia, pues se considera como una proyección de las creencias del maestro hacia el alumno, las que lo impactan al introyectarlas y asimilarlas como parte de su autoconcepto a raíz del proceso de interacción entre ambos, el que se ve influido por las posturas asumidas entre los dos llevando a una dinámica que contribuye al fortalecimiento mutuo de dichas creencias. Aunque existe un argumento de que esta postura no es en su totalidad aceptada, debido a que el autoconcepto académico no es exclusivo de esta influencia y por lo tanto no está exento de otras ajenas al ámbito escolar, pero si corrobora parcialmente la significancia entre las apreciaciones generales de los maestros como un criterio común dado a diferencia de las individuales, ya que la cantidad de disconformidad reduce la efectividad de las mismas. Por tal razón es que la transmisión de las expectativas se juzga como parcialmente exitoso y por lo tanto es necesaria la precaución, debido a las dos razones expuestas. Este punto de vista no es contradictorio con el inicial, pues solo hace un llamamiento a la prevención a partir de ciertas diferencias encontradas.

Influencia del Ambiente Escolar.

Son consideradas dentro de este apartado las investigaciones que evalúan la importancia de las experiencias que se viven dentro de la escuela y los cambios generados en el individuo en su transición por el sistema escolar.

Perkins (1958) evaluó la influencia de cuatro factores en los cambios en el autoconcepto de los niños. Consideró: clima social-emocional; participación del maestro en un programa de estudio del niño; aceptación del maestro y grado escolar en función de los cambios en el autoconcepto de los niños. La

muestra fue representativa de grupos de cuarto y sexto grado. La evidencia de los autoconceptos de los niños, incluyendo el ideal, se obtuvieron de una ejecución corta del sí mismo y el sí mismo ideal durante tres veces diferentes en un período de seis meses, las correlaciones proveyeron una medición de la congruencia sí mismo-sí mismo ideal. Los cambios en el autoconcepto estuvieron en términos de los cambios en esa congruencia. Sus resultados fueron: el autoconcepto y sí mismo ideal del niño es cada vez más congruentemente significativo a través del tiempo; las congruencias del sí mismo-sí mismo ideal son significativamente mayores en las niñas que en los niños; niños de sexto grado y aquellos niños cuyos maestros completaron el estudio del niño mostraron significativamente más congruencia en el autoconcepto y sí mismo ideal, a diferencia de los niños de cuarto grado cuyos maestros nunca participaron en el programa de estudio del niño. Agregan que se dió una pequeña relación entre los cambios de congruencia de ambos autoconceptos y los cambios en la ejecución escolar, y cambios en su aceptación por el grupo de pares. En su discusión explica, que los cambios en la congruencia de ambos autoconceptos, puede ser una manifestación general del crecimiento y desarrollo del niño y reflejar la influencia positiva de la experiencia en la escuela, aunque agregan que ésta no es uniformemente exitosa, aclarando, que en este caso las congruencias de las chicas en sus autoconceptos, contrastando con las de los chicos, puede ser parcialmente explicado por el hecho de que la madurez física y códigos femeninos de la escuela tienden a favorecer a las chicas. La congruencia en ambos autoconceptos, en los niños de aquellos maestros que participaron en el programa de estudio del niño, es una evidencia de los beneficios del programa, no solo para los maestros, sino también para los niños. Consideran que el conocimiento y comprensión logrado por los maestros debido a su experiencia en el programa de estudio del niño, probablemente haya sido reflejado en la libertad y oportunidades que resultaron en el niño al lograr más congruencia en los autoconceptos y sí mismos ideales.

En la investigación realizada por Alban (1981), él relaciona el autoconcepto y las actitudes hacia la escuela y para ello considera tres aspectos: cambios en el autoconcepto del niño como resultado del cambio de escuela primaria a secundaria; relación posible entre autoconcepto y actitud hacia la escuela; diferencias posibles entre la actitud hacia la escuela en niños con altos autoconceptos y bajos autoconceptos. Para esto, Alban antes fundamenta que el autoconcepto es referido a la colección de actitudes y creencias sobre sí mismos, lo que hace vital su importancia en las relaciones del niño con maestros y condiscípulos. Se apoya afirmando que la evidencia empírica sugiere los efectos profundos que tienen los ambientes escolar y no escolar, asumiendo que en muchos jóvenes se acrecentan sus autoconceptos individuales y sus actitudes de autoaceptación o autorechazo debido a esta institución que las determina. A la vez, pone énfasis en que el tipo de escuela, organización escolar y relaciones maestro-alumno tienen influencia significativa en el nivel del autoconcepto del alumno; él o ella, dice, pueden deprimirlo o elevarlo. Aduciendo, que al explorar los efectos de las actitudes del maestro, se fundamenta una relación compleja entre éstas, la organización escolar y el autoconcepto. Agregando, que también es apoyado que las percepciones de los niños de los sentimientos de sus maestros para con ellos, se relaciona positiva y significativamente con las autoimágenes del niño. Dada esta argumentación, Alban fundamenta que la medición de la actitud hacia la escuela da algún indicio de cómo un individuo responde a los aspectos particulares de su ambiente, proporcionando un reflejo de como el individuo lo percibe. Dentro de los resultados de su trabajo encontró, que las diferencias no significativas se detectaron en la media de los puntajes de los autoconceptos para el grupo de chicos y chicas entre el primero y segundo test (primaria-secundaria). Cuando se realizó la división dentro de altos o bajos autoconceptos, chicos y chicas en el cuartil superior obtuvieron puntajes significativamente bajos en el segundo test. Las chicas en el cuartil inferior y primer test

obtuvieron altos y significativos puntajes. Las diferencias significativas estuvieron apoyadas en las actitudes hacia la escuela por parte de los niños que tuvieron autoconceptos altos y positivos, comparados con aquellos que tuvieron bajos autoconceptos. Se distinguieron altos puntajes en las escalas de: relaciones con el maestro; ansiedad en clase y autoimagen académica con bajos puntajes de autoconcepto en las chicas cuando contestaron el test en primaria y en los chicos cuando lo hicieron en escuela secundaria. Similarmente las escalas de: actitud hacia la escuela; interés en el trabajo escolar y otra imagen de clase indicaron altos puntajes con bajos autoconceptos en chicos en el test de primaria y en chicas en el test de secundaria.

Otra situación similar, en cuanto a la transición de un nivel de educación a otro superior y sus implicaciones, estimando la influencia del college en el autoconcepto académico y social del estudiante, en blancos y negros hombres y mujeres, en la que Pascarella et al. (1987) subrayan que el autoconcepto puede ser una importante influencia en las respuestas de ejecución, particularmente en el desempeño académico. Considerando que otras investigaciones se han enfocado a los cambios en el autoconcepto en el college, se ha demostrado que tienen lugar mejoramientos generales en el autoconcepto interpersonal e intelectual de los estudiantes. De acuerdo a la evidencia reciente, sugieren que el autoconcepto (intelectual y social) es influenciado positivamente por el nivel académico de los estudiantes, por los sucesos y extensión de las interacciones o involucramientos con maestros o pares. Su propuesta es por lo tanto evaluar, dentro de su estudio, la influencia a largo término del college en el autoconcepto de blancos y negros, apoyándose en un modelo que trace el desarrollo del autoconcepto a través de un período de años. Las variables estudiadas fueron: características de los estudiantes; medición de las características estructurales y organizacionales de la institución; medición en 1980 del autoconcepto; medición de las experiencias en el college.

Sus resultados sugieren que las experiencias sociales y académicas durante el college tienen efectos directamente significativos en el desarrollo del autoconcepto. Independientemente de las mediciones del autoconcepto en 1971, la gran influencia de ambas características de los estudiantes y de la institución estuvieron mediadas por las experiencias de los estudiantes. Con pocas excepciones, los factores que influyen el autoconcepto académico y social son completamente similares para raza y género. Así es como su evidencia sugiere que la experiencia social y académica tienen un significativo y directo impacto en el autoconcepto académico y social evaluado después de nueve años.

En otro contexto, Pierrerrhumbert et al. (1987), al llevar a cabo la examinación del S. Harter's Self-Perception Profile for Child y evaluar el sentido de competencia y autoestima del niño en diferentes áreas: competencia escolar, aceptación social, competencia física, apariencia física, autocontrol y autovalía, incluyéndose una escala de apreciación para maestros. Encontraron, que al evaluar edad mediante el grado escolar, la estima de sí mismo no tiende a aumentar, sino al contrario. Las escalas Escuela y Física marcaron un debilitamiento bastante progresivo de 3o. a 7o. grado y las demás (conducta, social, valor propio y apariencia) mostraron un aumento en los puntajes de 3o. a 4o. con una disminución del posterior del 5o. al 7o. Por sexo, las diferencias son: en mujeres, en relación a las escalas Física y Apariencia, significativamente débiles y por el contrario más elevada en la escala de Conducta. La escala de Apariencia mostró un interacción significativa entre las dos variables (grado y sexo), los puntajes de las mujeres tienden a reducirse progresivamente en comparación con los de los hombres. La tendencia va de manos a partir del 5o. grado, en el sentido de una reducción de la estima del sí mismo, afirmando que este debilitamiento toca más a las mujeres, y esto es esencialmente en el dominio corporal (Apariencia y Competencia Física). Explican que estos resultados son particularmente significativos si se toman en cuenta las

transformaciones psicológicas y físicas que tienen lugar en el umbral de la adolescencia. Las evaluaciones entre la imagen que los niños tienen de ellos mismos y aquellas que sus maestros se forman de ellos, en cada uno de los dominios y exceptuando la escala de Apariencia, todos los coeficientes son significativos. No es de sorprender, mencionan, que la escala de Escuela sea la menor correlacionada. En contraste al nulo coeficiente obtenido en la escala de Apariencia, remarcan la existencia de un relativo acuerdo entre maestros y alumnos en otra de las escalas concernientes al dominio corporal, la de competencia Física. Para ellos esto no hace más que reforzar sus preguntas sobre la significación de la evaluación de la apariencia por otras personas. La comparación entre los perfiles de los niños y aquellos formados por los maestros permite observar una tendencia por parte de las mujeres a devaluarse en el dominio corporal, tendiendo a ser corregida por los maestros. Esto es particularmente en la escala de Apariencia: mientras que las mujeres tienden, de 3o. a 7o., a devaluarse, los maestros al contrario tienden a acentuar al mismo tiempo su tendencia a revalorizarlas. En lo que respecta a los hombres, observaron una tendencia inversa, los maestros atenúan la apreciación un tanto elevada que los chicos tienen de su propia apariencia. Al contrario, los maestros sobrevaloran las competencias físicas de éstos. En conclusión: los maestros evalúan más positivamente la apariencia de las mujeres que la de los hombres. La evaluación diferenciada de la apreciación de las mujeres y los hombres se confirma por una interacción significativa por sexo y grado escolar. Al evaluar retardo escolar y su efecto en la estima de sí mismo, afirman que en su caso no tuvo implicaciones de devalorización de las propias competencias del niño, no más en el dominio escolar que en otros. Por el contrario, las escalas Físicas y Social revelaron un efecto positivo. Interpretan ésto al notar que los niños con retraso escolar son los de más edad, no siendo imposible que ellos disfruten de un cierto prestigio, particularmente en el plano físico. Agregan, que los niños con retraso escolar no sufren por esta situación desde el

punto de vista de su estima propia, los maestros tienen al contrario una imagen bastante desfavorable, pero situada en el plano de las competencias escolares: su conducta y curiosamente su apariencia, las que se encuentran igualmente afectadas. Al referirse a la complejidad de los procesos de percepción de los otros, mencionan que lo positivo de este resultado es que la apreciación negativa del maestro no parece trasladarse automáticamente en la autoevaluación del niño, como algunos lo creen. Desde el quinto grado escolar los niños de la muestra se incluyeron en tres diferentes niveles escolares, considerando al éxito como criterio de demarcación de los mismos. Sus resultados muestran, que a pesar de la fuerte connotación social, la inserción del alumno en uno u otro de estos niveles, no repercute más que moderadamente en su sentimiento de satisfacción de sí mismo, correspondiendo una parte al dominio de las competencias escolares. Ahí, las diferencias van en el sentido de un sentimiento menos positivo en los niños de los niveles inferiores. En cambio los maestros hacen la diferencia. Los del nivel inferior tienden a sobrevalorar a sus alumnos (apreciación del maestro superior a la de los alumnos), mientras que los de niveles superiores tienden contrariamente a una devaluación (apreciación de los maestros inferior a la de los alumnos). Estas diferencias son significativas para las escalas social y de apariencia. Al tratarse de hombres y mujeres, en el dominio de las competencias escolares, más el nivel escolar elevado, más las diferencias del maestro entre hombres y mujeres, llevan a una imagen a la vez más positiva de las competencias de los chicos y más negativa en las chicas. Los puntajes de los niños por sí solos no revelan alguna diferencia de este tipo. Afirman, finalmente, que el nivel escolar connotó positivamente en el plano social, más el juicio del maestro en las competencias del niño cuando fue severo, lo fue más para las mujeres.

Al evaluar el autoconcepto de habilidad (matemáticas, inglés, social y actividades físicas) en el niño, apreciaciones de la importancia de estas actividades y cambios en la autoestima,

considerandolos a través de la transición al High School, Eccles et. al. (1989) tomaron en cuenta los grados 6o. 7o. para tales observaciones. Niveles medios de la autoestima estuvieron bajos inmediatamente después de la transición, pero recuperandose durante el 7o. grado. Repercutiendo estos niveles medios de la autoestima en el niño como el ajuste a el ambiente del High School. La autoestima en general no sufre rompimiento alguno en la transición y si en cambio mostró una tendencia a ser más estable; el autoconcepto de habilidad en matemáticas e inglés, sufrieron un rompimiento en la transición. Estos resultados apoyan la predicción de que los niños en sus habilidades académicas pueden desestabilizarse en el cambio. El autoconcepto de habilidad social, para la totalidad de la muestra y para chicos en particular, es significativa entre 7o. y a través de la transición es alto. No hubo diferencias significativas en las chicas. Estos resultados proveen un apoyo moderado al argumento de que este autoconcepto puede ser desestabilizado seguido de la transición hacia el High School. En función de la percepción de la importancia de la competencia en matemáticas, en general, las apreciaciones de los niños no sufrieron alteración por la transición, al igual que en inglés. En relación a la importancia de la competencia en deportes, la percepción es estable en todos los estudiantes, mostrando un aumento adicional significativo en estabilidad para los chicos durante el 7o. En cuanto a la competencia social, la percepción de su importancia, muestra una pequeña ruptura en las apreciaciones en diferentes actividades de dominio a través de la transición al High School.

Estudio con sujetos Mexicanos.

Desde otro enfoque de influencia del ambiente escolar, Alvear (1989), cuyo objetivo fue medir el autoconcepto de niños educados en escuela personalizada, encontró que éstos no obtuvieron puntajes más altos en los factores importantes del

autoconcepto. Sin que esto sea entendido como que el autoconcepto de estos niños es mejor que el de otras escuelas no personalizadas. Pero a pesar de esto, dice, que es interesante observar que precisamente los niños de escuela personalizada son los que logran medidas más altas en los aspectos, a la vez que obtuvieron puntajes significativamente más altos en cuanto a: sentirse físicamente más fuertes que otros niños, más activos y como estudiantes más rápidos, listos, aplicados, trabajadores y más cariñosos que otros niños. En cuanto a su concepción de hijos se conciben como más platicadores, rezongones y traviesos que los demás niños. En cuanto a este aspecto, la autora dice, que probablemente ésto se debe a que los niños hacen extensiva la atmósfera de libertad y espontaneidad acostumbrada en la escuela, la cual esta fundamentada en una filosofía pedagógica que percibe al ser humano como persona libre, creadora e integrada consigo misma y con el mundo que la rodea.

Con respecto a estos estudios, es considerado el papel de la institución escolar como una experiencia que influye el autoconcepto a través de la serie de vivencias, que involucran a la organización escolar, el tipo de escuela y las relaciones maestro-alumno. Por lo tanto tienen lugar mejoramientos en el autoconcepto interpersonal y académico debidos a la influencia del nivel académico que logran los estudiantes en su transición por el sistema escolarizado y por la extensión de las interacciones e involucramientos con maestros y padres. Todo esto afecta las diferentes áreas del autoconcepto y da lugar a variaciones entre sexo, lo que involucra a los cambios biológicos y psicológicos que se experimentan en el umbral de la adolescencia y a través de ella, las que son notorias de acuerdo a las variantes observadas en cada uno de estos estudios sumadas a las que corresponden a las transiciones por los diferentes niveles educativos. Esto da evidencia de la significancia de este ambiente social en el sí mismo del individuo.

Desempeño y Ejecución.

Lo que a continuación se refiere está orientado a la evaluación del autoconcepto y su vínculo con la ejecución en cuanto a si ésta es mejorada de manera determinante por el autoconcepto o si éste se suma a otras variables que contribuyen a beneficiarla.

Para esto, Scheirer y Kraut (1979), consideran a la literatura previa que vincula al autoconcepto con ejecución académica, para lo que revisan la investigación evaluativa de los programas de intervención educacional enfocados en el cambio del autoconcepto con fines de aumentar o mejorar la ejecución. Analizan la evidencia en términos de algunas teorías del autoconcepto (interaccionismo simbólico, identificación con el grupo y necesidades internas), afirmando que en todas estas teorías, el autoconcepto es visto como una variable interventora entre varias fuentes de formación del mismo y el desempeño del estudiante en las medidas de ejecución. Dentro de este punto de vista, el cambio del autoconcepto es ligado para ser un resultado del crecimiento de ejecución con el acompañamiento de aprobación social, más que una variable interventora y necesaria para que la ejecución suceda. Su conclusión es que la evidencia fue negativa, de acuerdo a lo analizado por ellos, en cuanto a la conexión entre autoconcepto y ejecución académica. Esto lleva a tomar precaución entre los teóricos y educadores que asumen que el mejoramiento de los sentimientos de las personas puede llevar al mejoramiento de la ejecución académica.

Por su lado, Hansford y Hattie (1982) realizan una meta análisis para explorar la relación aparente que existe entre como las personas se perciben a sí mismas y su habilidad evaluada por varias medidas de desempeño/ejecución. De un total de 1,136 correlaciones examinadas en su estudio, encontraron que el nivel de asociación es muy pequeño, señalando que el sí mismo puede ser que esté estrechamente

ligado con desempeño/ejecución como alguna otra variable. Y aclaran que identificaron un número de variables con la capacidad de modificar promedios, tales variables reconocidas como: grado escolar, estatus socioeconómico, test y términos del sí mismo usados, reportes de los coeficientes de confiabilidad, tipo y naturaleza de las medidas de ejecución, método de muestreo, calidad del diseño y rango potencial de las variables pueden tener una marcada influencia en el resultado de un estudio.

Las aportaciones logradas a partir de estas dos investigaciones son que la relación no es tan determinante del autoconcepto para la mejora directa de la ejecución académica. Es un factor que se suma a otros y que resulta beneficiado como consecuencia del crecimiento de ejecución, a lo que se agrega la aprobación social que acompaña los logros en la ejecución. De tal manera esta perspectiva no es compatible con la idea de que el mejoramiento del autoconcepto por efecto directo mejora la ejecución académica.

Aprendizaje.

Dentro de este breve apartado solo se describe un estudio que considera la influencia del autoconcepto en una tarea de aprendizaje.

Al examinar la influencia que juega el autoconcepto en una tarea de aprendizaje de pares asociados de recuerdo verbal libre y no verbal en niños dotados. Dean (1977) dividió a sus sujetos en grupos de alto y bajo autoconcepto para cada sexo, se les administraron ítemes para la tarea de recuerdo libre e ítemes no verbales para la segunda tarea. Los chicos y chicas con alto autoconcepto, mostraron significativamente gran maestría de aprendizaje de todas las tareas que su contraparte con bajo autoconcepto. El análisis apoya el uso

de estrategias sofisticadas de aprendizaje en los niños con autopercepciones altas. Sus resultados indican que el autoconcepto se relaciona con el aprendizaje a través de tareas en niños dotados. Añade, que sus datos son discrepantes en relación a los obtenidos en estudios anteriores con niños promedio, en los que el efecto de la autoestima en el aprendizaje fue explicativo para los niños pero no para las niñas. Dice, que aparentemente, las mujeres dotadas de un nivel dado de autoconcepto ejecutan más parecido a sus contrapartes hombres que el niño promedio.

Esto como ejemplo de qué otros aspectos dentro del ámbito escolar se ven impactados o guardan una relación con el autoconcepto, que como en este caso tuvo su efecto en el aprendizaje de una tarea, descubriéndose el empleo de estrategias novedosas que la facilitan y que están asociadas con autoconceptos altos en niños dotados.

De acuerdo a lo expuesto y según los fines de cada uno de los estudios que ilustran esta sección del autoconcepto y el ambiente escolar, es notoria la relevancia atribuida a este contexto, dado que le son reconocidos diversos aspectos que propician el desarrollo intelectual, la captación de todo tipo de información, el aprendizaje de conceptos y destrezas intelectuales que son los fines que configuran los objetivos de las instituciones educativas, pero que por otra parte y así es como lo hace ver esta sección, juegan un papel formativo de suma importancia para el desarrollo del autoconcepto agregandose a los aspectos debidos a las experiencias de las nuevas relaciones con los maestros y compañeros. Es por eso, que a raíz de dichas interacciones y en este caso particularmente con las correspondientes al maestro, se les ha dado un énfasis especial debido a los efectos de esta relación en el autoconcepto del individuo.

Estos estudios dan evidencia de la importancia que reviste, tanto la familia como la escuela, al involucrar e influir el autoconcepto del niño, considerando a su vez, las

características propias de cada uno de estos ambientes, la dinámica y la relación particular que el niño guarde con cada uno de ellos.

C A P I T U L O I V .

EL AUTOCONCEPTO, MEDICION Y SU RELACION CON OTRAS VARIABLES.

MEDICION DEL AUTOCONCEPTO.

Cabe hacer mención en este capítulo del tipo de estudios realizados en el campo del autoconcepto pero relacionados con la medición y otras variables. Todo esto con el objeto de realzar su importancia dentro de otras áreas, además de la tratada en esta investigación y fundamentar con sus hallazgos los resultados de la misma.

Se incluyen dentro de esta sección los apartados de elaboración de instrumentos, medición, validez y adaptación considerando que los contenidos de las siguientes investigaciones pueden quedar organizadas de acuerdo a cada uno de ellos.

Elaboración de Instrumentos.

Se da una visión de lo que cada uno de estos estudios propone al elaborar instrumentos para la medición del autoconcepto y sus observaciones con respecto a la aplicación del mismo.

Shavelson y Bolus (1982) propusieron la suposición de un test multifacético; de constructo jerárquico de autoconcepto; con aumento de estabilidad hacia el vértice, que se diferenció para ejecución académica; examinar la predominancia casual del autoconcepto y ejecución; y para demostrar que el análisis de covarianza puede simultáneamente examinar estructuras concernientes a medición, estructura teórica, además de indicadores múltiples de objeto-específico (inglés), área (académica) y autoconcepto general. Se fundamentó el apoyo para una interpretación multifacética y jerárquica. Las facetas del constructo pueden ser distinguidas para la ejecución. El autoconcepto parece ser casualmente predominante por encima de la ejecución. Sus datos no apoyan el que las facetas del autoconcepto sean estables hacia el vértice de la jerarquía o que los cambios

en el autoconcepto operen en la base. La naturaleza multifacética del autoconcepto ha sido más implícita en investigación y revisiones de autoconcepto. Solamente en pocos estudios sistemáticos se ha examinado este aspecto del autoconcepto. Muchos de estos estudios apoyan una interpretación multifacética. La investigación en relación al autoconcepto e índice de ejecución académica, tales como grado y puntajes de test, fundamentan correlaciones positivas. Medidas de autoconcepto académico y ejecución tienden a tener altas correlaciones entre autoconcepto general y ejecución.

En dos estudios test-retest con un intervalo aproximado de seis meses, utilizando mediciones de autoconcepto en preadolescentes en siete áreas, se colectaron las apreciaciones de los maestros de los autoconceptos de los estudiantes y habilidad académica. Encontrando, Marsh et al. (1983), que las apreciaciones de los autoconceptos de los estudiantes fueron internamente consistentes, razonablemente estables a través del tiempo, además de que el instrumento midió distintos componentes del autoconcepto, que fueron correlacionados significativamente con las apreciaciones de los maestros en cuanto a sus autoconceptos. Las mediciones de habilidad académica no se correlacionaron con los autoconceptos de las cuatro áreas no académicas y si se correlacionaron altamente en el área particular del autoconcepto académico, lo que lógicamente se relacionó con la medición de la habilidad (ejecución en la lectura). De tal forma las dimensiones múltiples del autoconcepto mostraron un patrón lógico y consistente de relaciones con variables criterio. Los cambios en el autoconcepto a través del tiempo (período de 6 meses) fueron confiables, multidimensionales y específicos para cada área, pero no estuvieron correlacionadas con cambios en la variable criterio.

La propuesta de la investigación de Marsh et al. (1984) fue examinar la estructura del autoconcepto para niños (6 a 11

años) y explorar temas del desarrollo (edad y sexo) para su estudio. Estudios de análisis factorial basados en una versión temprana de el Self-Description Questionnaire (SDQ) han identificado claramente su estructura de factor, pero tales estudios están basados en las respuestas de los estudiantes de 6o. grado. Por lo tanto, otra de sus propuestas fue examinar la estructura de factor separadamente para niños de los grados 2o. a 5o. En el análisis factorial por separado de las respuestas de los niños, en los cuatro grados escolares, fueron claramente identificados los siete factores del SDQ (tres factores académicos y cuatro no académicos). Las correlaciones entre estos factores fueron consistentes con la organización jerárquica del autoconcepto hipotetizado por Shavelson (1976). Además, mencionan que varias observaciones sugieren que tales factores son más distintos con la edad. Hubo diferencias por sexo para dos factores: autoconceptos altos en chicos en habilidades físicas y también altos para las chicas pero en lectura; muy pocas diferencias para los otros factores, que fueron consistentes a través de las diferentes edades y también con los resultados previos de los niños más grandes (6o. grado). Se dió una relación negativa entre grado escolar y el puntaje total de autoconcepto, los tres autoconceptos académicos y los dos autoconceptos físicos, pero no en las relaciones con padres y pares. Para la primera relación, no hay efectos de edad y el autoconcepto es consistente (alto) en todos los grados. En la segunda relación, los autoconceptos decrecen de 2o. a 4o. grado para aumentar en el 5o. Finalmente, un examen separado de las respuestas de los ítemes negativos demostró un método vía halo, es decir, que estos al ser diseñados con palabras negativas para medir factores por separado, tendieron a formar un factor único. Pueden también medir habilidad cognitiva al responder apropiadamente hacia este tipo de ítemes, por lo que también se pueden relacionar con edad, la cual fue sistemáticamente relacionada mediante el grado escolar.

Marsh, et al. (1985), de la administración del Self

Description Questionnaire, el análisis factorial de las respuestas de estudiantes de High School (11 a 18 años), identificaron claramente 11 escalas del SDQ II. Cada escala fue segura y las correlaciones entre los factores fueron pequeñas. Todas fueron significativamente correlacionadas con sexo y/o edad, aunque los efectos de sexo y edad eran pequeños e independientes uno del otro. La dirección del efecto del sexo varió con la escala particular, no siendo significativa para la suma de todas las escalas de el SDQ II. Este puntaje total y la mayor parte de las escalas separadas, tuvieron un efecto en la edad, donde autoconceptos y las mediciones criterio del grado de nivel académico, siempre fueron significativamente correlacionadas con la escala académica, pero no con las escalas no académicas. Ejecución verbal se correlacionó altamente con autoconcepto verbal, mientras que ejecución matemática estuvo más altamente correlacionada con autoconcepto en matemáticas. Sus resultados no solo demuestran la multidimensionalidad del autoconcepto, sino también su relación hacia otros constructos, que no podrían ser adecuadamente comprendida si su multidimensionalidad es ignorada. Concluyen que estos resultados tienen implicaciones importantes para el estudio del autoconcepto de adolescentes y apoya la validación de constructo del SDQ III apoyado en el modelo de Shavelson (1976).

De acuerdo al enfoque asumido en los estudios anteriores y los resultados obtenidos se apoya la interpretación jerárquica y multifacética del autoconcepto, argumentando que si esta se ignora no se comprendería su relación con otros constructos. Se observa que no se suscitan correlaciones entre las áreas no académicas y académicas. Por otra parte edad y sexo marcan diferencias.

Medición.

En la exposición siguiente se hace notorio el por qué y cómo

de la medición del autoconcepto desde el muy particular punto de vista de cada uno de los estudios que a continuación se refieren.

Desde el punto de vista de Shavelson et al. (1976), argumentan que el agudo aumento de estudios sobre autoconcepto es un reflejo del énfasis puesto en los resultados no cognitivos dentro de la educación. Juzgando que otro síntoma de este interés fue el aumento concerniente a el mejoramiento del autoconcepto del niño, aduciendo que el constructo tiene un potencial científico importante para interpretar resultados en la ejecución, agregando que más definiciones unen este constructo con ejecución y hacen alusión a la evidencia empírica que apoya esta unión o vínculo teórico. El autoconcepto, sea que es usado como un resultado de la misma o como una variable moderadora que ayuda a explicar los resultados de la ejecución, es una variable crítica en educación y en la evaluación e investigación educacional, lo que explica el por qué de la importancia de la medición e investigación del autoconcepto. Ellos finalizan agregando que el mejoramiento del autoconcepto de cada estudiante es importante pero como un resultado educacional o como un moderador de ejecución.

En su caso, Hoelter (1985) propone un modelo de autoconcepción considerando elementos de identidad, así como elementos posicionales que pueden ser localizados dentro de un espacio dimensional definido por atributos personales. La autoconcepción la define como aquellas cualidades utilizadas por un individuo con el propósito de definición de sí mismo, deben ser consideradas las vías en que la gente logra este fin en sí misma. Ve razonable incluir identidades y atributos personales, ya que al ser usados en conjunción, proveen dimensiones significativas para las identidades que se tienen. El significado de alguna identidad puede ser derivado, por ejemplo, de dimensiones de percepción de poder, grado de actividad, evaluación, etc. Las identidades las

consideran para ser diferenciadas con respecto a una variedad de dimensiones significativas, usadas para localizar identidades en términos de atributos personales. Tal sistema dimensional cuenta con el potencial para capturar mucha información relevante para la autoconcepción. Su modelo lo concibe más allá del tratamiento convencional del autoconcepto, que frecuentemente igualan autoconcepción con autoestima o percepción de habilidad, combinando aproximaciones estructurales de personalidad en psicología con aproximaciones del sí mismo en sociología (teoría de la identidad). Sugiere, a la vez, procedimientos de medición, el más importante al involucrar la medición de la distancia entre identidades dentro de un correlato de espacio significativo (atribucional), cuya intención es localizar identidades múltiples dentro de un espacio multidimensional semántico. Este procedimiento asume que los datos que se analizan consisten de autoapreciaciones de varias dimensiones significativas y que los parámetros suman el sistema de autoconcepciones que fueron parte de su meta de investigación.

En un intento para una mejor comprensión de las relaciones entre autoevaluaciones específicas y globales, Hoelter (1986), examinó varios modelos, vinculando evaluaciones de identidad con evaluaciones globales del sí mismo medidas por los ítems del Rosenberg y Simmons' Self-Esteem (RSSE). Los varios modelos de medición, que proponen diferentes vías de unión de las evaluaciones globales del sí mismo con evaluaciones de identidad, tienen sus orientaciones teóricas fundamentales en la consistencia cognitiva y variantes del interaccionismo simbólico. Las identidades específicas incluidas en este modelo son: estudiante, hijo/hija, atleta, amigo y miembro del club. En todos estos modelos la autoestima es considerada una variable latente que puede ser unida hacia evaluaciones de identidad y los ítems del RSSE.

Cada uno de los modelos refleja una medición particular o teoría auxiliar consistente a una perspectiva teórica mayor.

Los modelos de factor común, son dos, considerados para reflejar la consistencia cognitiva. El modelo de factor único representa a la más moderada teoría de medición para una perspectiva de consistencia cognitiva, en que ambas evaluaciones globales y específicas del sí mismo son dependientes en una única dimensión evaluativa fundamental clasificada como autoestima. El modelo de dos factores representa a una teoría más compleja de medición, en que la consistencia cognitiva, principalmente sustenta la necesidad para evaluar identidades de una manera similar. Dos de los otros modelos son indicadores múltiples y de causa múltiple (MIMIC), asumen que las evaluaciones de identidad definen una variable latente, las autoestima, mediando las relaciones entre las evaluaciones de identidad y globales. Las de evaluación de identidad en este modelo es considerado como formativa de la autoestima. Así, la autoestima es definida simplemente como una combinación lineal de las evaluaciones de identidad. El segundo modelo define respectivamente a la autoestima en términos de los ítemes de la escala RSSE. La variable latente de autoestima es operacionalizada con respecto a la evaluación global de respuestas, más que en relación a las evaluaciones específicas de los ítemes considerados para tal efecto. Aunque las evaluaciones de identidad son todavía asumidas para tener efectos casuales directos en la autoestima latente, ésta no es tratada como una combinación lineal de estas evaluaciones. De esta forma su análisis de la relación entre evaluaciones de identidad y globales en cuanto a la autoestima latente para comparar modelos. Al concluir, según sus resultados, dicen que el modelo más adecuado para tal fin es de medición de peso reflectivo. Este modelo asume que el significado de la autoestima esta basado psicológicamente más que estructuralmente y que la autoestima es afectada diferencialmente por las evaluaciones del sí mismo procediendo dentro de grupos. Sus resultados muestran que las evaluaciones de identidad de atleta, hijo/hija y estudiante tienen efectos positivos en autoestima. Los efectos de amigo y miembro del club en la autoestima son

pequeños y no significativos.

Dentro de estos tres enfoques en los que se da importancia a la medición del autoconcepto, en uno explicando por qué fue importante la evaluación y medición del mismo y en los otros dos se aclaran modelos de autoconcepción que incluyen elementos de identidad y posicionales, así como los que vinculan las evaluaciones de identidad específicas y globales, proponiendo mediciones del autoconcepto consistentes a una perspectiva que se aclara en cada uno de los dos enfoques. Por otra parte en el primer estudio es retomada la idea de que autoconcepto y ejecución se relaciona, pero ésta es producto de la inquietud que generó el proponer que si el autoconcepto mejoraba la ejecución por consecuencia también. La conclusión es que el autoconcepto mejora como resultado de la ejecución y es una variable más que contribuye al acrecentamiento de la ejecución. Este argumento es compatible con el expuesto en el capítulo anterior, sección ambiente escolar.

Validez.

Este apartado corresponde al aspecto de la validez en los instrumentos o de constructo en relación al autoconcepto.

Byrne (1984) en su artículo revisa la investigación en que el primer enfoque se dirigió hacia la validación de constructo del autoconcepto (AC) dentro del sistema educacional. Específicamente incluyeron los estudios dirigidos a lo investigado en el AC, con respecto a su fase general AG y académica AA. Mencionan que la literatura es dividida dentro de dos grandes categorías. En estas divisiones los estudios son dosificados de acuerdo a sus procedimientos metodológicos. Concluyen que el AC es un constructo multidimensional, que tiene una faceta general y varias

específicas, una de ellas el AA. Aún cuando en los resultados se han observado relaciones entre AG, AA y ejecución académica (EA), en todo un modelo conceptual y una definición operacional del AC no ha sido establecida y universalmente aceptada. Hacen referencia a estudios que, sin embargo, proveen apoyo para el modelo jerárquico. El autoconcepto es considerado como una variable crítica en educación e investigación educativa, una evidencia clara es la abundancia de estudios concernientes al respecto y en una variedad de ambientes educacionales y estudiantes (escuela primaria, intermedia, high school, college, incapacitados físicos, retardados mentales en tratamiento y educable, incapacidad en el aprendizaje, dotados y desventajados). Además dice, que la literatura ha sido completa con respecto a tópicos importantes en teoría del autoconcepto, temas metodológicos en investigación del autoconcepto, programas de intervención para mejorar el autoconcepto y relaciones entre el sí mismo y medición de desempeño/ejecución. Pero hace evidente la necesidad de estudios enfocados específicamente en la validación de constructo del autoconcepto con respecto a su sistema nomológico, y en particular, en sus uniones nomológicas dentro del sistema educacional, así como la organización de estos estudios de acuerdo al procedimiento de validación particular empleado, por lo que su artículo es un intento por llenar esta necesidad.

Michael et al. (1984) describen el desarrollo y validación de constructo en una investigación preliminar para una medición de autoconcepto en estudiantes de College. Su propuesta fue presentar la información preliminar observando el desarrollo y determinar la validez de constructo de la forma Dimensions of Self-Concept (DOSC), forma "H", que fue construida dentro del mismo sistema racional empleado para idear las formas "E" (Escuela elemental) y "S" (Escuela secundaria). El instrumento estuvo asegurado para comprender un sistema teórico comprendiendo cinco constructos, para cada uno de los que un factor subescala constituye una definición operacional. Sus datos estadísticos provienen de la

administración de una forma inicial y de una investigación preliminar. Los 25 ítemes de las subescalas de la forma inicial producen confiabilidad y los 20 ítemes de las subescalas de la investigación preliminar para habilitar estimaciones paralelas de confiabilidad obtuvo un rango de .93 a .91 comparado con .85 a .90. Concluyeron que esta segunda forma muestra validación de constructo, demostrando ambas investigaciones que se pueden considerar niveles satisfactorios de confiabilidad. La validez de constructo es evidenciada por el hecho de que cinco constructos del sistema teórico se cambiaron a cinco subescalas, lo que recibió apoyo empírico en términos de la estructura de factor realizada.

Otro estudio llevado a cabo por Demo (1985), en el que realizó una revisión de la literatura encontrando que ha sido dedicada muy poca atención hacia los problemas de medición que han plagado al estudio de la autoestima y que pocos estudios emplean más de un instrumento. Su estudio estuvo dirigido bajo estos temas, usando ocho mediciones de autoestima involucrando autoreportes, apreciaciones por otros y un instrumento de proyección. Sus intercorrelaciones examinadas para proveer evidencia de validación preliminar. El análisis factorial confirmatorio es usado para modelos de medición de constructo, evaluando además la validez de las mediciones. Sus resultados sugieren que dos cuestionarios tradicionales y una entrevista personal son válidas en la medición de la experiencia de la autoestima. Sus resultados son consistentes con conceptualizaciones multidimensionales previas de autoestima, indicando que en una variedad de métodos es necesariamente adecuado para medir autoconcepto. Por lo tanto, Rosenberg Self Esteem (RSE) y Self Esteem Inventory (SEI), dos instrumentos tradicionales de autoreporte como mediciones de experiencia de autoestima, más la entrevista, método al que considera subutilizado, obtuvieron la validez en su estudio de la medición de la autoestima.

Al usar técnicas de análisis confirmatorio para evaluar varios modelos estructurales que han sido reportados por la literatura, Benson y Rentsch (1988) observaron la validación de constructo de el Pierrs-Harris Children Self Concept (CSC). Los sujetos fueron niños negros, blancos e hispánicos, sus respuestas se analizaron mediante el programa de LISRAEL VI. Sus resultados dieron apoyo para los tres factores, sugiriendo que la validez de constructo del CSC es una función, no solo del contenido, sino también del modo de fraseado en la estructura factorial del CSC. De ahí que los tres factores corresponden a dos factores de fraseado y uno de contenido. Por lo que en sus resultados el CSC resultó ser unidimensional en términos de contenido.

En otra investigación, realizada por Marsh y Gouvernet (1989), proponen la validación de constructo de un test, mediante las respuestas de los niños en dos escalas multidimensionales de medición de autoconcepto (Self Description Questionnaire I y el Perceived Competence Scale) y una medición multidimensional de percepción de control (Multidimensional Measure of Children's Perceptions of Control). Su propósito surge a raíz de que instrumentos de pobre calidad de medición frecuentemente obtienen débiles uniones entre teoría e investigación empírica. Mencionan que los autores de cada uno de estos instrumentos, recientemente desarrollados, enfatizan la importancia de distinguir autopercepciones en las áreas física, social, académica y general. Para el contenido específico de los test incluyeron análisis factorial, MTMM (Multitrait-Multimethod) y patrones de correlación con variables criterio adicionales. Los resultados de los análisis y correlaciones con otras mediciones criterio todas apoyan la validez convergente y divergente de las respuestas en ambos instrumentos de autoconcepto. En contraste con el instrumento de percepción de control, solo un modesto apoyo para la validez convergente y divergente de respuestas hacia otras más que a la de dominio físico.

Es notorio la manera en que dentro de cada uno de estos estudios la validación de constructo del autoconcepto en cuanto a su medición es el objetivo que los orienta, enfatizando la necesidad de estudios dirigidos que persigan este fin. Para esto se argumenta que el autoconcepto es un constructo multidimensional apoyándose también al modelo jerárquico. Aparte, logran obtener validez algunos cuestionarios tradicionales en la medición del autoconcepto (Rosemberg Self Esteem y Self Esteem Inventory), agregándose la entrevista personal. Otro instrumento (Pierrs-Harris Children Self Concept) resultó ser unidimensional en términos de contenido y la validez de constructo no solo es una función del contenido sino también del fraseado en la estructura factorial del mismo. Por último, los análisis correlacionales con mediciones criterio apoyan la validez de las respuestas de los dos instrumentos de medición del autoconcepto (SDQ I y Perceived Competence Scale), pero para el instrumento de percepción de control (Multidimensional Measure of Children's Perceptions of Control) logró un apoyo modesto en los otros dominios y más que en el físico.

Adaptación.

Este último aspecto que toca al área de la medición se ejemplifica con el siguiente estudio en el que se dan los resultados de un instrumento de medición de competencia y autoestima.

Pierrehumbert et al. (1987) en la examinación francesa del S. Harter's Self-Perception Profile for Children, que consiste de seis subescalas en las que se evalúan el sentido de competencia y autoestima del niño en las siguientes áreas: competencia escolar, aceptación social, competencia física, apariencia física, autocontrol y autovalía. Para sus resultados la estructura del factor indicó que el niño hace una clara diferenciación entre estas áreas de dominio. La

conclusión a su estudio de validación, en la traducción francesa del instrumento, es que el cuestionario permite describir con confiabilidad la percepción del niño en diversos aspectos de sus competencias y de su valor propio. Agregando, que estos aspectos son distintos los unos de los otros y forman un perfil de la percepción de sí mismo.

De este trabajo la adaptación francesa del instrumento (SPP) resultó un buen instrumento para la medición del sentido de competencia y autoestima para niños franceses.

A través de esta sección enfocada a la medición del autoconcepto se da una visión de lo que es este panorama en la evaluación del sí mismo. En la que son identificadas investigaciones que examinan su estructura en la medición, o las que proponen modelos de autoconcepción, o que validan o adaptan instrumentos cuyo fin es el de valorarlo para lograr un mejor estudio del mismo, de ahí que este aspecto sea de tanta relevancia en la investigación del autoconcepto, pues es mediante los instrumentos como se logra una aproximación a la realidad por estudiar, lo que hace que esta herramienta deba ser lo más eficiente posible, pues en ello recae la eficacia de algunos estudios.

AUTOCONCEPTO Y OTRAS VARIABLES.

En esta sección quedan agrupadas las investigaciones que se refieren al autoconcepto y a otras variables explicando la relación que guarda con las mismas y aclarando con sus resultados como se vincula con cada una de ellas.

Aquí la explicación no se ajusta a ningún apartado que agrupe a los siguientes estudios, solamente se respeta el orden cronológico de los mismos y hace mención de la variable considerada.

Markus (1977) al evaluar Independencia/dependencia, intenta explicar la conducta en un dominio particular en la formación de estructuras cognitivas sobre el sí mismo o autoesquema. Los autoesquemas los describe como generalizaciones cognitivas sobre el sí mismo, derivadas de experiencias pasadas, que organizan y guían el procesamiento de la autorelación de información contenida en la experiencia social de un individuo. El rol del esquema en el procesamiento de información del sí mismo es examinado. Mujeres estudiantes con esquema en un dominio particular y aquellas sin esquema fueron seleccionadas y ejecutaron una variedad de tareas cognitivas. Los resultados indican que el autoesquema facilita el procesamiento de información sobre el sí mismo (juicios, decisiones, etc.), contiene evidencia conductual fácilmente recuperable, provee una base para la autopredicción de la conducta en un esquema de dimensiones relacionadas y hace resistente al individuo hacia la información contraesquemática. Las diferencias estuvieron observadas en tres grupos de sujetos en cuanto a las selecciones y procesamiento de información sobre sí mismos. El grupo de individuos que se piensa como independiente garantiza significativamente más adjetivos asociados con el concepto de independiente; estas personas requieren un corto procesamiento para juicios concernientes con independencia, que otro tipo de palabras. Fueron más capaces de suministrar, relativamente, más ejemplos específicos de este

tipo de conducta, pensandose como comprometidos con conducta independiente futura. También fueron más resistentes a aceptar información que no implicara que ellos son independientes. Esto es a diferencia de los sujetos que no se caracterizan a sí mismos dentro de esta vía. Hacen mención del claro contraste entre independencia y dependencia observado en los sujetos sin esquema. Estos sujetos no difirieron en su tiempo de procesamiento para palabras referidas a independiente o dependiente, teniendo una gran dificultad relativa en proveer evidencia conductual referente a dependencia o independencia. Ellos se pensaron en estos dos tipos de conducta y fueron aceptantes de la información sobre sí mismos en esas dos dimensiones. Finalmente concluyen, que aquellos individuos que poseen un esquema particular sobre sí mismos en una dimensión, probablemente despliegan una conducta correspondiente entre autodescripción y conducta, exhibiendo consistencia transituacional. En contraste, aquellos individuos sin un claro esquema sobre sí mismos no exhiben tal consistencia en la conducta.

Fazio et al. (1981), apoyados en recientes investigaciones, que han indicado que las expectativas de un perceptor sobre una persona, identificada como "blanco", puede llevar a que por la vía de la interacción social la respuesta conductual de la persona "blanco" pueda ser confirmada con la expectativa, produciendo un efecto de profecía de autollenado (self fulfilling prophecy). Esto sugiere que tan pronto la persona "blanco" procede, puede pasar por un proceso de autopercepción e internalizar la disposición de la expectativa que el perceptor posee. Tal cambio en la persona "blanco", en cuanto a su autoconcepto, es idóneo para afectar su conducta en situaciones futuras y diferentes sin involucrar al perceptor original. Para probar esta hipótesis, los sujetos primeramente participaron en una interacción inicial con el experimentador, cuyo propósito fue el influir produciendo conductas de introversión o extraversión en la persona "blanco". En ambas situaciones, se dió una subsecuente medición de autodescripción y una

variedad de mediciones conductuales incluyendo una interacción posterior con un cómplice. Los sujetos dieron evidencia de haber internalizado las disposiciones implicadas por sus respuestas primarias durante la interacción inicial.

En relación a la edad, O'Malley y Bachman (1983), evaluaron los cambios y estabilidad de la autoestima entre las edades de 13 a 25 años. Sus datos fueron muy consistentes con respecto a que todos ellos muestran aumentos significativos en la autoestima para varios segmentos de intervalo entre el lapso de los 13 años a la adultez temprana. Argumentan que debe dejarse claro que aunque los datos muestran una asociación entre edad y autoestima, ésta en sí misma no es la causa de algún cambio. En la unión entre estas dos variables, hay muchas posibles explicaciones con respecto al aumento de la autoestima en la década siguiente a los 13 años, por ejemplo: desarrollo físico, acceso a roles adultos, adquisición de responsabilidades y privilegios. Otro posible factor es el cambio de la centralidad de los aspectos del ambiente y los efectos que estos tienen en la autoestima.

Al considerar locus de control, orientación del rol sexual y autoconcepto en negros y blancos (hombres y mujeres) de tercero y sexto, líderes de una comunidad rural. Los resultados de Brown et al. (1984) indicaron que los líderes blancos estuvieron más internamente controlados que lo que estuvieron los líderes negros y atribuyeron los buenos resultados a los atributos personales más frecuentemente que los líderes negros. Las mujeres estuvieron más gustosas en aceptar responsabilidad para malos resultados que las mujeres negras. Los datos relacionados con el autoconcepto y el rol sexual, no fueron provechosos en la interpretación de los resultados, ya que no se observaron diferencias significativas, ambos grupos estuvieron altos en este constructo. Proponen que en investigaciones futuras se enfoquen en la naturaleza de la interrelación entre locus de control y autoconcepto.

En el aspecto de la habilidad física, Anshel et al. (1986) evaluaron los efectos de las experiencias en el campo deportivo en el autoconcepto multidimensional de los chicos. Bajo la supervisión de entrenadores en vías de mejorar el autoconcepto, se intentó instrumentar estrategias en el programa con tal de que los campistas pudieran vivenciar persistentemente éxito durante el aprendizaje de habilidades deportivas y desempeño, además de desarrollo positivo en las relaciones de pares. Se realizó pretest y postest con una escala de autoconcepto que midió autoconocimiento y autoestima para madurez física, relaciones con pares, éxito académico, adaptación escolar y habilidad en destrezas deportivas. Esto lo llevaron a cabo pensando en que la experiencia mediante el desarrollo de habilidades en el deporte y relaciones con pares podría mejorar por lo menos el área de autoconcepto referido a las habilidades deportivas en oposición a las otras dimensiones. Su hipótesis fue apoyada, ya que solo los aspectos del autoconcepto relacionados con el deporte fueron significativamente mejorados después de la experiencia en el campo.

En cuanto a la variable memoria, Eder et al. (1987) en su propuesta de estudio investigaron el rol del desarrollo de la memoria en los conceptos de sí mismos de niños y niñas. Fueron de especial interés los cambios del desarrollo en las memorias general y específica reportadas para las conductas y rasgos de sí mismos. Identifican a la memoria general como lo que es localizado en un tiempo particular (usualmente); memoria específica como lo que se localizado temporalmente (ayer). A preescolares (3 1/2 y 5 1/2 años) y 20 adultos se les hizo igual número de preguntas generales y específicas sobre sus conductas y rasgos. Las preguntas de conducta concnientes a actividades y acciones verbales involucradas; y las de rasgos, referentes a humor o características de personalidad e involucrando objetivos. Sus respuestas fueron codificadas en cuanto a categorías: conducta general, rasgos generales, conducta específica y rasgos específicos. En sus resultados la proporción de respuestas generales fue

fundamentalmente alta y estable a través del tiempo. Y por otra parte, la proporción de respuestas específicas aumentó con la edad. Finalizan diciendo, que la memoria provee el dato para que el individuo pueda reubicar un sentido de continuidad. En el niño, para que pueda ejecutar este sentido de continuidad a través de contextos, individuos y tiempo, es importante que tenga acceso hacia su memoria general. La predominancia de memorias generales sobre el sí mismo, indica que el niño tiene un autoconcepto global. Para sus resultados es claro, que aún niños pequeños tienen la habilidad cognitiva de mantener un estable y continuo registro de lo que ellos son.

En otro estudio Markus y Wurf (1987), hacen mención de que se generan efectos emocionales debido a la discrepancia entre las autoconcepciones que representan el sí mismo ideal y el sí mismo real. La depresión debida a las diferencias entre el sí mismo ideal y el actual, hasta la ansiedad generada por esa diferencias, suscitan distintos tipos de disconfort. En cuanto a las autopercepciones negativas, menciona que de acuerdo a estudios realizados, están conformadas de pensamientos del tipo de los que integran a los sí mismos que parecen predominantes en algunos individuos depresivos, pues argumentan que estos individuos poseen un autoesquema depresivo que continuamente deforma los pensamientos autorrelevantes. Y continúan diciendo que los deprimidos piensan más negativamente sobre sí mismos que sobre otro individuo y que tal negatividad ocupa todos los aspectos de la información que procesan. Además hacen mención de que existe una discrepancia en cuanto al origen de esta negatividad, ya que por un lado se le ve como una función de un esquema fijo que distorsiona los conceptos y por el otro como una reflexión e integración totalmente exacta de las experiencias de la vida. Indican que en las autoconcepciones negativas de sujetos no depresivos, puede decirse que en ellos probablemente coexistan elaborados en su autoesquema, autoconceptos negativos y autoestima positiva, lo que lleva a que se puedan sentir malos con respecto a sus

características, importantes para su autodefinición, pero sin embargo mantener una autoestima global positiva. Añaden que se hipotetiza que dichos esquemas autonegativos pueden funcionar para ayudar al individuo a enfrentar la negatividad en sus vidas, evitando de tal forma que las experiencias negativas abrumen al autoconcepto íntegro.

Al llevarse a cabo dos estudios que exploraron la relación entre la autoestima y automejoramiento, Brown et al. (1988), propusieron a la gente con alta autoestima comprometida en formas de automejoramiento, en el que el sí mismo es directamente unido a identidades y resultados positivos, como a gente con baja autoestima comprometida en formas de automejoramiento en el que el sí mismo está indirectamente unido a identidades y resultados positivos. Examinaron favoritismo de grupo como una función de la autoestima e involucramiento con el mismo. Como ellos esperaban, los sujetos con alta autoestima fueron más aptos para manifestar favoritismo cuando estos estuvieron involucrados directamente en los procesos del mismo. Por otro lado, los sujetos con baja autoestima estuvieron más aptos para desplegar favoritismo cuando no estuvieron directamente involucrados en los procesos de grupo. Además, dicen, consistente con el punto de vista de estas tendencias, reflejan un deseo motivado para mejorar la autovalía, estos efectos fueron menos evidentes después de que los sujetos recibieron retroalimentación positiva. Su primer estudio argumenta que la gente con alta y baja autoestima busca el automejoramiento en vías diferentes. La gente con alta autoestima tiende a comprometerse en formas directas de automejoramiento, mientras que aquella con baja autoestima tiende a valerse de formas indirectas. Con el automejoramiento directo el sí mismo se une a identidades y resultados positivos; en el automejoramiento indirecto, el sí mismo está indirectamente ligado a identidades y resultados en virtud de la asociación con los otros. El automejoramiento directo ocurre cuando los individuos exhiben mejoramiento en la autoestima que explícitamente se centra alrededor del sí mismo, mientras que

indirectamente el automejoramiento ocurre cuando los individuos exhiben mejoramiento de estima que involucra a otros miembros del mundo social.

En cuanto a la necesidad de aprobación, Lobel y Levanon (1988) investigaron los efectos de la conducta de engaño en niños en diferentes situaciones. Se les proporcionaron problemas sin solución a los que ellos podían acertar por engaño. A un grupo de niños se les ofreció un premio por la solución. Resultando que el niño con alta autoestima y baja necesidad de aprobación (AA/BA) engaño significativamente menos que el niño con alta autoestima y alta necesidad de aprobación (AA/AA), que actuaron similarmente como los niños con baja autoestima. En suma, los niños engañan más que las niñas, mientras que todos los niños engañan más cuando esperan un regalo tangible. De tal forma la conducta observada se ve en función de su autoestima y la necesidad de aprobación. Sus resultados proveen apoyo para proposiciones futuras de que existen dos tipos de puntajes altos en autoestima, niños AA/AA (defensivos) y niños AA/BA (verdadera autoestima). Agregan que sus resultados indican que la conducta de engaño provee una herramienta sensitiva para diferenciar dos tipos de niños. Parecería, que situaciones que involucran amenaza de fracaso, llevan al niño AA/AA a que recurra a conductas que preserven su imagen pública positiva. Por eso es que en las situaciones evaluadas en su estudio, en el que la conducta fue instrumental para el éxito y el riesgo de detección bajo, estos niños engañaron más que el niño AA/BA, que estuvo menos preocupado sobre su imagen pública.

Kunda y Sanitioso (1989) de sus dos estudios, sugieren que el contenido de las autoconcepciones de la gente puede ser influido por la percepción de deseabilidad de diferentes atributos. Los sujetos asumen que al dar atributos (extroversión/introversión) relacionados con éxito académico y al hacerlo se ven poseyendo relativamente altos grados de lo que atribuyen. Los autores proponen que la motivación puede provocar tales cambios en autoconceptos temporales,

guiando la memoria entre la búsqueda en el amplio ordenamiento del potencial relevante de autoconcepciones y conduciendo hacia la activación de solo aquellas que son consistentes con la corriente deseada del punto de vista de el sí mismo. Sugieren que la gente se induce a teorizar que cierto atributo promueve a resultados deseables y se ven a sí mismos como poseedores, relativamente, de altos grados del atributo. Los cambios en el autoconcepto parecen ser restringidos por conocimientos previos, ya que los sujetos que son predominantemente extrovertidos, cuando se incitan a creer que la introversión es benéfica, se ven a sí mismos como un poco menos extrovertidos o un poco más introvertidos, pero no predominantemente. Esto sugiere, que las metas de la gente no dirigen meramente el proclamar la posesión del atributo deseable, sino que además intenta restablecer la evidencia de que ellos poseen tales atributos, pero cambian sus autoconceptos solo hacia la extensión permitida por su autoconocimiento previo.

Por último, Verkuyten (1989), llevó a cabo su estudio para evaluar la generalidad de los efectos del estatus de la minoría étnica en la autoestima. Examinó diferencias por sexo y étnicas en la autoestima global, así como en seis componentes específicos de autoestima y sobre las relaciones entre los seis componentes específicos de la autoestima y la autoestima global. Los niños fueron holandeses e inmigrantes turcos. Sus resultados demuestran que no hubo diferencias entre los grupos en cuanto al nivel socioeconómico y educación. Por otro lado, no encontró diferencias en ambos niños para la autoestima global, lo mismo para conducta, atributos y apariencia física, popularidad y felicidad/satisfacción. Los turcos fueron más ansiosos, pero tuvieron un alto puntaje en estatus intelectual y escolar. En cuanto a las diferencias por sexo, no encontró alguna en ambos grupos de niños en la escala total. La conducta tiene un alto valor tanto para los holandeses como para los turcos. Las diferencias fueron escasas para atributos y apariencia física o ansiedad. Para estatus

intelectual y escolar, para popularidad y para felicidad/satisfacción los valores fueron más altos entre los turcos que en los holandeses. Sus resultados muestran el mismo patrón que el de algunos estudios realizados en Estados Unidos y Gran Bretaña. En suma, las diferencias entre holandeses y turcos, sugieren que los diferentes componentes del autoconcepto no son igualmente importantes para ambos grupos. Escolaridad y aprendizaje, unido a amigos, popularidad y satisfacción con la vida, tiene un gran impacto en la autoestima global para la muestra de niños turcos más que para sus contrapartes holandeses.

Dentro de esta sección se han enlistado variables tales como: independencia/dependencia, expectativas, edad, locus de control y orientación sexual, habilidad física, memoria, depresión/ansiedad, depresivos (sujetos), automejoramiento, necesidad de aprobación, deseabilidad y minoría étnica. Y a través de ellas queda aclarado el papel que juegan los autoesquemas que guían el procesamiento de información que está contenida en la experiencia social del individuo; cómo la expectativa de un perceptor sobre una persona por vía de la interacción social se puede confirmar; que la edad es solo un indicador, pues los cambios en el autoconcepto pueden ser explicados por el desarrollo físico, accesos a roles adultos, adquisición de responsabilidad y privilegios, etc.; el que se lleven a cabo más estudios en cuanto a la relación locus de control-autoconcepto; cómo solo los aspectos específicos de la habilidad física afectan el autoconcepto relacionado con el deporte a raíz de las experiencias instrumentadas; de que la memoria es un referente que provee información para que el individuo reubique un sentido de continuidad con respecto a sí mismo; de cómo discrepancias en los autoconceptos generan estados emocionales relacionados con depresión/ansiedad; cómo los individuos depresivos poseen un esquema que deforma la información autorelevante y que las autopercepciones negativas están conformadas de un tipo de pensamiento similar al de estos individuos; el papel del automejoramiento se diferencia si ocurre de forma directa o indirecta, pues de

acuerdo a ésto se beneficia de forma diferente a la autoestima y cada una es vinculada, respectivamente, con alta y baja autoestima; se explica el que la conducta de autoengaño esta en función de la autoestima y la necesidad de aprobación; que puede influirse al contenido de las autoconcepciones por la deseabilidad de diferentes atributos; y cómo los diferentes componentes de la autoestima la impactan más en los niños turcos. Con estos resultados se amplían y quedan explicados algunos componentes del autoconcepto y cómo se ve afectado por cada una de las variables tratadas.

Este capítulo fundamenta otros hallazgos dentro del campo del autoconcepto y brinda un panorama más amplio en función de resultados que aclaran el papel del sí mismo en el individuo.

A continuación, se hará referencia a investigaciones llevadas a cabo con sujetos mexicanos, para lograr una apreciación más allegada a nuestra realidad.

EL AUTOCONCEPTO Y ALGUNOS ESTUDIOS CON SUJETOS MEXICANOS.

Se han realizado investigaciones en las que las muestras utilizadas corresponden a poblaciones de individuos mexicanos, manejando al autoconcepto con sujetos en edad adolescente y adulta en relación a aspectos diversos en cada uno de ellos.

Se encuentran algunos estudios comparativos que han evaluado el autoconcepto en muestras de adolescentes relacionandolo con: HIJOS DE HOGARES INTEGRADOS E HIJOS DE MADRES SOLTERAS, (Vázquez, 1983), cuyo objetivo fue el de analizar cómo puede influir en el autoconcepto del adolescente el ser hijo de una madre soltera, tomando como referente a control a adolescentes de un hogar integrado, apoyandose en la idea de que el núcleo familiar es donde se gesta la estructura de la personalidad del niño y con base en la organización y estabilidad emocional de sus integrantes se desarrolla una personalidad emocionalmente sana o enferma. De ambos grupos se encontró: que es pobre el nivel del autoconcepto, caracterizado en los adolescentes como personas que no se encuentran consigo mismas, sienten que son poco dignas, dudando de su propio valer, se ven como indeseables o rechazadas y tienen poca confianza en sí mismos. Una diferencia entre los dos grupos fue, que los hijos de madres solteras tuvieron una actitud defensiva al presentar una imagen favorable de sí mismos, lo que hace pensar que su capacidad de autocrítica está distorsionada. El grupo de hijos de hogar integrado, presentó una actitud de mayor apertura ante la situación de prueba, pues la ausencia de excesivos mecanismos de defensa permite el que tenga una mayor capacidad para la autocrítica. El pobre nivel de autoconcepto fue más acentuado en adolescentes de madre soltera. Se propone la búsqueda de mecanismos y estrategias para evitar, en la medida de lo posible, las repercusiones negativas que trae consigo la desintegración del hogar para los hijos que crecen, se desarrollan y educan en ellos. El autoconcepto se midió utilizando la Escala Tennessee de

autoconcepto.

EN FAMILIAS INTEGRADAS Y CARENTES DE LA FIGURA PATERNA, (Salgado y Santillán, 1985), se propusieron conocer las diferencias en la formación del autoconcepto de adolescentes en tres grupos con las siguientes características: grupo A, presencia de la madre y del padre en forma constante; grupo B, ausencia del padre determinada por la muerte; y grupo C, la ausencia del padre se determinó por el divorcio. Los resultados reflejaron que en el grupo B se manifestaron un mayor número de diferencias en comparación con los otros grupos, mostrando rasgos de inseguridad y compasión, dependencia hacia la figura de la madre, su nivel de aspiración es más pobre que el considerado por los demás grupos. En relación a la figura paterna exhiben una sobrevaloración de la misma, atribuyéndole cualidades más positivas y relevantes que se juzga son transmitidas por la madre. Por otro lado, la ausencia del padre afectó la identificación psicosexual del adolescente. El grupo C fue diferente en lo que concierne al nivel del logro, demostrando altos niveles, en lo que fue similar al grupo A. Se percibieron en su autoimagen pobremente, expresaron rasgos de culpa, en relación a la figura del padre negaron algún sentimiento de afecto, que también es incrementado por la madre. Por último, los sujetos del grupo A manifestaron tener niveles altos de aspiración y una actitud conflictiva ante la figura femenina, además de rasgos de inmadurez. Tales resultados avalan el que la ausencia del padre crea problemas para un adecuado desarrollo del autoconcepto, y esto es más evidente si el padre ha muerto creando en los hijos mayores problemas de adaptación social. Los instrumentos utilizados para la evaluación del autoconcepto fueron el Test de Apercepción Temática (TAT) y Frases Incompletas de Sacks.

EN PADRES ALCOHOLICOS Y NO ALCOHOLICOS, (León, 1988) cuyo objetivo fue evaluar si la presencia del padre alcohólico repercute o no en el autoconcepto del adolescente. Su

fundamento es que la familia es formadora de la personalidad del individuo y de ella depende la salud mental de éste, fungiendo como buena moderadora o deformadora. Agrega que cuando el adolescente se desarrolla con la imagen de un padre alcohólico, donde no hay comunicación adecuada y los lazos afectivos y emocionales son percibidos casi nulos, se da un desarrollo inadecuado. Los dos grupos de adolescentes presentaron un autoconcepto devaluado, manifestandose las características peculiares de la adolescencia y un bajo nivel de autoestima pues se sienten en su propio valer inadecuados ante la sociedad y sus familiares. Además, presentan una visión empobrecida de su sexualidad, sintiéndose incapaces de dar afecto y formar amistades profundas, lo cual indica que no existe una completa unidad e integración de la autoimagen. El que ambos grupos hayan presentado características similares se explica a partir de que se juzga a la adolescencia como una etapa de crisis en la que se presentan una serie de desajustes adaptativos. Pero al llevar a cabo una comparación intergrupar, el grupo de adolescentes hombres de padres alcohólicos presentó un autoconcepto más devaluado en cinco áreas (Identidad básica, conducta, yo físico, yo moral y yo familiar), lo que no fue igual en las mujeres. Por lo que afirma que el padre alcohólico interfiere en la formación del autoconcepto negativo pero no de una manera determinante ya que son solo algunas las áreas que se ven afectadas. Las mujeres de ambos grupos no presentaron ninguna diferencia. Un padre alcohólico es una figura ausente e inestable, por lo que la necesidad de la imagen masculina no se satisface formando inseguridad y un autoconcepto devaluado. Esto no sucedió en las mujeres puesto que ellas contaron con una imagen femenina estable y adecuada, a la que pudieron introyectar, dando como resultado un autoconcepto no tan devaluado como en los hombres. Concluye que el padre alcohólico no es la única variable que va interferir en la formación de un autoconcepto negativo mencionandose a otras como son: edad, sexo, nivel educativo y cultural, dinámica familiar, personalidad de los padres y nivel sociocultural además del tiempo que tiene asistiendo al

grupo de Alcohólicos Anónimos. Empleó la Escala Tennessee de Autoconcepto para llevar a cabo su estudio.

ADOLESCENTES EPILEPTICOS Y NO EPILEPTICOS, en los que el propósito del estudio por parte de Rodríguez y Rodríguez (1985), fue la comparación del autoconcepto de estos adolescentes para aportar información en relación a la personalidad alterada de los epilépticos y comprender mejor su padecimiento. Los grupos se distinguieron por las siguientes características: escolaridad de educación media superior, coeficiente intelectual término medio, nivel socioeconómico medio, diagnóstico médico de epilepsia generalizada y que han estado bajo tratamiento médico. El otro grupo se sujetó a las mismas características a excepción del diagnóstico médico de epilepsia. Ambos presentaron autodevaluación pero asumen que fue debida a la crisis de identidad de la adolescencia (bajo nivel de autoestima, devaluación de su propio valer, se ven indeseables, se sienten ansiosos, deprimidos, infelices y tienen poca fé o confianza en ellos mismos). Aclaran que aparte de ésto, la no presencia de diferencias entre ambos grupos, se debió quizá a que la muestra de epilépticos al estar controlados por tratamiento farmacológico disminuyeron sus crisis ayudandolos a comportarse como adolescentes normales. Pero la variabilidad de los resultados lleva a establecer que en este grupo no existe consciencia real cuando describen a su sí mismo, hay mayor inconsistencia en percibir la integración de su imagen, no se ven como un todo integrado, lo que puede ser debido a que presentan mayor inmadurez emocional. Reafirman este hecho con la suposición de que la identidad es el logro de una integración entre el ideal de vida para el yo y el de la sociedad, es decir, la cohesión interna relacionada con la adaptación al medio ambiente y el logro de las metas. Se emplearon el test de coeficiente intelectual del WAIS y la Escala Tennessee de Autoconcepto.

ENTRE ALUMNOS PROBLEMA Y BUENOS ALUMNOS, (Díaz, 1988), diferenciandolos como grupo 1 y 2, con la intención de

observar si existe influencia del estigma social en el deterioro del autoconcepto del estudiante de secundaria. Se observaron diferencias significativas en el área del Yo personal (Escala Tennessee de Autoconcepto). De acuerdo a los puntajes en el instrumento, para los dos grupos, indicaron que independientemente del estigma el adolescente tiene problemas en el autoconcepto. Esto implica que los elementos del yo personal están marcando la diferencia en cuanto al autoconcepto influido por el estigma, es por eso que la sensación individual del valor personal, los sentimientos de adecuación como una persona y la evaluación de la personalidad, aparte del cuerpo o la relación con los otros, mostraron la existencia de diferencias precisamente en el área del yo personal. Se describe como crítico el período de la adolescencia durante el desarrollo de la personalidad. El adolescente joven se siente estigmatizado por ser adolescente, sea o no un señalado, es por eso que tiene problemas de identidad. Esto lleva a inferir una cierta influencia del estigma en el deterioro del autoconcepto del grupo 1. Los adolescentes no estigmatizados tienen recursos internos (psicológicos, sociales, familiares, etc.,) que le permiten funcionar aún con todo y crisis. Dos recomendaciones son hechas al final de la conclusión: el autoconcepto no puede separarse del ámbito sociocultural debiendo comprenderse como un concepto multidimensional y deben contemplarse otras alternativas de medición del autoconcepto, que en sí representa serias dificultades, recomendando lo valioso que sería tomar en cuenta el factor personal del yo como un parámetro para investigaciones posteriores.

Con respecto al AUTOCONCEPTO ENTRE MENORES INFRACTORES Y SIN ANTECEDENTES PENALES, (Cañedo, 1989), se encontró que el grupo de infractores obtuvo los puntajes significativamente más altos que el grupo de adolescentes sin antecedentes penales. Señalando que el sujeto que mejor funciona en su entorno presentará un concepto más real, indicando que son los del grupo sin antecedentes los que presentan un

autoconcepto más realista y no menos congruente como sucede con los menores infractores. Delinquir y la reincidencia, implica una falla en el juicio, no hay conciencia de las consecuencias de la conducta. Tal falla del juicio, por lo tanto puede estar influyendo en su autoconcepto. Los puntajes de los menores infractores fueron más altos con respecto a: sentirse físicamente más flacos, más guapos, más estudiosos, buenos, cumplidos, organizados, aburridos, mentirosos, solitarios y presumidos, compartidos, simpáticos en cuanto a su relación con los amigos. Como hijos son más buenos, sinceros, obedientes, agradables, responsables; emocionalmente, son más sencillos, seguros, sentimentales, decididos y cariñosos; moralmente, son más buenos, obedientes, educados, sinceros, responsables y respetuosos. Todo esto en comparación con el grupo sin antecedentes penales. Esto es interpretado como una táctica de comportamiento útil para minimizar los sentimientos de ansiedad, aumentando los sentimientos de bienestar para obtener aprobación social de valores socialmente aceptados, evitando la angustia de un autoconcepto negativo y como una actitud para autoengrandecerse, de ahí el uso de defensas psicológicas. Se manejó la Escala de Autoconcepto (Andrade, 1986) para medir autoconcepto.

En estudios no comparativos factores que influyen el autoconcepto durante la adolescencia se tiene: AUTOCONCEPTO EN ADOLESCENTES, (Henze, 1980), evaluó las técnicas empleadas en su estudio (dinámica de grupos y aplicación de pruebas psicológicas) proporcionandolas como métodos de reflexión y discusión posibles para facilitar la búsqueda de identidad, para fomentar la maduración del adolescente, con fines de modificación mediante estas técnicas tendiendo a aumentar la autoconciencia. Para la medición se utilizó la Escala Tennessee de Autoconcepto y técnicas de desarrollo humano (de presentación, vocacionales, de relaciones humanas y discusión de grupo). Registró un aumento en la mayoría de los sujetos ya que las escalas revelaron cambios en el autoconcepto. La escala total indicó un nivel general de autoestima, aumentó

considerablemente indicando mejoramiento en la percepción del sí mismo. El marco externo de referencia se vió aclarado al aumentar las áreas del Yo físico y Yo moral (mejor percepción del cuerpo y valores). El área del Yo personal, Yo familiar y Yo social indicaron un mejoramiento en la integración al grupo. El marco de referencia fue visualizado con mayor claridad al mejorar la identidad, autosatisfacción y comportamiento. La Escala Tennessee de Autoconcepto fue el instrumento utilizado para la investigación.

JOVENES INFRACORES, (Castillo y Tena, 1981), reportan una imagen global del autoconcepto de la muestra estudiada, predominando: niveles de autoestimación bajos, se manifiestan con la sensación de ser rechazados por los demás, lo cual les genera ansiedad, depresión, infelicidad y poca fé en ellos mismos. Mencionan a tres fuentes de la baja autoestima: concepción infravalorada de ellos mismos, una autoconcepción disminuida, que la considera como una consecuencia de sentirse poco contentos con ellos mismos y la sensación de estar funcionando por debajo de lo que sus semejantes esperan. Al adoptar un marco de referencia externo, se observó que las áreas de autoconcepto más afectadas son: Etico-moral, Social, Física y Familiar. Prevalece la sensación de ser personas malas, inadecuadas en su interacción social con otras personas y se califican pobremente en aspectos como: salud general, apariencia física, habilidad y sexualidad. En el área del Yo personal se sienten más o menos adecuados como personas, ésto lo interpretan como un intento parcialmente consciente por equilibrar su autoconcepto deteriorado. Tomando en cuenta que la adolescencia es una etapa de autodefinición y cambios constantes. Se empleó la Escala Tennessee de Autoconcepto para la realización de dicho estudio.

En JOVENES FARMACODEPENDIENTES CARENTES DE LA FIGURA PATERNA (Monroy, 1987), cuyo objetivo fue el de conocer el perfil de autoconcepto en farmacodependientes provenientes de hogar integrado, con la finalidad de comprobar si influye la

presencia del padre en el desarrollo del autoconcepto. Obtuvieron los perfiles globales del autoconcepto (Escala Tennessee de Autoconcepto) observando que desde el punto de vista dinámico no hay diferencias significativas entre los perfiles, lo que lleva a concluir que la ausencia del padre no influye en el desarrollo negativo del autoconcepto del joven farmacodependiente. En los adolescentes provenientes de hogares con padre, se observaron los siguientes aspectos: defensividad, autoconcepto muy pobre en general, sentimientos de ser malos, indeseables e inadecuados, rechazados, aparente autoaceptación y autosatisfacción de sí mismos, sensación de actuar muy por debajo de lo que el medio familiar y social espera de ellos, el sentir que valen por el hecho de ser personas, poca seguridad en su definición y poca capacidad para integrar todas las áreas de su autoconcepto. En el grupo carente de la figura paterna observaron lo siguiente: apertura normal, bajo nivel de autoestima, sensación de ser malos, indeseables, inadecuados, rechazados, autorechazo, insatisfacción, sentimiento de actuar por debajo de lo que el grupo familiar y social espera de ellos, sensación de valer como personas independientemente de su físico y personalidad, poca seguridad en sus definiciones y la no integración de las áreas del autoconcepto. Ambos grupos se encuentran muy dañados en el área del Yo moral y en el área del Yo personal coinciden al definirse como personas de valer. La inseguridad en las autodefiniciones se debe a que no hay una integración de la autoimagen en general, pues se describen en forma separada en cada una de las áreas.

En ALUMNOS REPROBADOS, (García, 1987), se planteó si existe relación entre el autoconcepto de un grupo de alumnos y diferentes características de la personalidad con el número de materias reprobadas, además de investigar la relación existente entre el autoconcepto medido por la Escala Tennessee de Autoconcepto y los factores de personalidad de Catell. Considerando que la reprobación es un problema que afecta a los estudiantes en su comportamiento y es causa de deserción escolar, por lo que cuestiona en que grado afecta

un autoconcepto bajo las características de personalidad para que reprobren los bachilleres. Los resultados indicaron la carencia de relación entre materias reprobadas y el autoconcepto de los alumnos, así como tampoco tiene relación las materias reprobadas y los factores de personalidad de Catell. La reprobación no es causada por la influencia de un autoconcepto bajo y por las diferentes características de personalidad. Por otra parte si se confirmó la validez concurrente en los dos instrumentos de medición. La escala de autoconcepto es sensible en la detección de la problemática del estudiante, a diferencia del Catell, por lo tanto el Tennessee es más confiable. Un último dato fue que en el Catell la puntuación más baja fue la del Factor B (inteligencia), lo que indicó que el grupo de estudiantes del Colegio de Bachilleres tienen un coeficiente intelectual inferior al término medio.

En relación al RENDIMIENTO ESCOLAR EN ALUMNOS DE LICENCIATURA, (Aranda y García, 1987), pretendieron identificar un nexo entre el autoconcepto y el rendimiento escolar, observando que el índice de correlación no llegó a ser tan alto, lo que suponen se debió: a que la Escala Tennessee de Autoconcepto no realiza una evaluación del autoconcepto académico, es decir, no explora una autoimagen en el campo escolar intelectual; el período de desarrollo de los sujetos (21 años) corresponde a la adolescencia tardía y a la adultez temprana en los logros en el autoconcepto no se centran exclusivamente en aspectos escolares (trabajo, noviazgo, sexualidad y amor maduro); el porcentaje de materias acreditadas no resultó como indicador para medir rendimiento; y la relación entre las variables es multifactorial.

Magaña (1988), en el ADOLESCENTE Y SU FAMILIA propone que la calidad de las relaciones familiares determina de manera importante el desarrollo del autoconcepto de los hijos por lo que influye en la personalidad de éstos. Realiza una revisión bibliográfica sobre el tema, aportando

argumentaciones teóricas al respecto: el autoconcepto se desarrolla a través del medio ambiente social principalmente con la familia; la fase más propicia para estudiar este proceso es la adolescencia debido a su particularidad de ser un período de conciencia y elevada preocupación por la autoimagen; la familia juega un papel vital en el logro al brindar apoyo, comprensión, oportunidades, etc.; la familia influye en las pautas de conducta, particularmente en la de los adolescentes; se identifican numerosos factores que influyen el autoconcepto (estructura corporal, defectos físicos, condiciones físicas, química glandular, vestimenta, inteligencia, niveles de aspiración, emociones, patrones culturales, escuela, estatus social y relaciones familiares); el papel de los padres como agentes socializadores y autoridades (educación, sobreprotección, rechazo); calidad de las relaciones y conflicto.

Incluyendo otras investigaciones centradas en el autoconcepto y que no manejan necesariamente muestras de adolescentes se tiene: un estudio comparativo que manejó sujetos con CEGUERA CONGENITA Y ADQUIRIDA, (Chávez y Flores, 1988), se propuso encontrar diferencias en el autoconcepto entre ciegos adultos de nacimiento y con ceguera adquirida. No se dieron diferencias significativas entre los grupos en todas las áreas de la escala, a excepción de la columna de variabilidad que constituye el área en que se resumen las variaciones totales. Tomando en cuenta esta área de la escala y su repercusión en las demás áreas se observó que los ciegos adquiridos se demuestran más defensivos presentando un autoconcepto ideal falso; mientras que el grupo de ciegos de nacimiento se enfocó más a su realidad. Concluyendo que aunque los dos grupos alcanzan puntajes similares, es evidente que el ciego de nacimiento acepta y se adapta más fácilmente a su limitación visual, que una persona que pierde bruscamente la vista provocando un desajuste total del sí mismo. Afirmando que cuando una secuela se hace presente en el individuo, ésta generará una reacción en el medio que lo rodea, la cual influirá en el concepto que de sí mismo tenga

una persona, siendo un factor determinante de su personalidad y comportamiento. Utilizaron como instrumento de evaluación para su estudio el Cuestionario de Autoconcepto elaborado por Dolores Cota Villa.

En la PAREJA EN PROCESO DE DIVORCIO, (Flores y Martínez, 1986), los resultados en el área social fueron los más significativos, lo que corrobora la importancia de las relaciones interpersonales en la formación del autoconcepto. Autoestima baja es una de las características de las relaciones sexuales conflictivas, presencia de sentimientos de inadaptación, interioridad, inseguridad, abandono y temor a expresar ideas creativas, actitudes defensivas en las relaciones interpersonales (rechazo, poca tolerancia, apatía, indiferencia hacia sí mismo y los demás, depresión y falta de persistencia, resentimiento y egoísmo ante logros ajenos). Muchas características de las mencionadas se detectan principalmente en los grupos experimental uno (hombres en proceso de divorcio voluntario) y dos (mujeres en proceso de divorcio necesario). Los grupos estudiados: grupo control (hombres o mujeres casados por el civil sin solicitud de divorcio), grupo experimental 1 (hombres o mujeres en proceso de divorcio voluntario), grupo experimental 2 (hombres o mujeres en proceso de divorcio necesario), grupo experimental 3 (hombres o mujeres que tomaron la iniciativa para divorcio voluntario) y grupo 4 (hombres o mujeres a quienes su esposa(o) pidieron el divorcio voluntario), todos ellos se comportan de acuerdo a los lineamientos tradicionales, lo que indica que las personas mantienen constante las perspectivas que desde pequeños les inculcaron. Estas particularidades se acentúan en las parejas del grupo control, manifiestan integración conyugal la que con un incumplimiento de roles se transforma en decremento de adaptación y cohesión familiar. Pero proponen que esto puede deberse también a estructuras inadaptadas de convivencia entre los cónyuges (sentimientos de soledad y abandono, llevando a mantener la relación a como de lugar) a esto son adjudicadas las pocas diferencias entre los grupos apoyandose a que un alto porcentaje de matrimonios

sin conflicto evidente presentan conflicto, desintegración, falta de acuerdo, empatía, insatisfacción y poca comunicación. En relación a los roles tradicionales el grupo experimental 2 es diferente (la mujer participa en actividades laborales y el hombre en domésticas). Las razones que con mayor frecuencia motivaron a los integrantes de los grupos experimentales fueron: problemas económicos, infidelidad, agresión, incompatibilidad (carácteres, metas e intereses), incumplimiento de los cónyuges, intervención de terceros, ausencia del cónyuge en el hogar, agresiones sexuales, falta de comunicación y apoyo.

En la MUJER OBESA, de Casas (1984), pretende obtener un perfil global del autoconcepto de mujeres con obesidad, con el fin de conocer como se perciben a sí mismas. Utilizó la Escala Tennessee de Autoconcepto. En sus resultados concluyó: que la obesidad afecta el autoconcepto; se perciben como indeseables, apariencia física inadecuada, inconformes con respecto al sí mismo que perciben; concepción devalorada de sí mismas, resaltando los aspectos negativos de su personalidad; se sienten poco dignas, inseguras, frecuentemente ansiosas, deprimidas e infelices; bajo nivel de autoaceptación (se consideran deficientes en su salud, poco hábiles, empobrecidas en su concepción de sexualidad); asumen actitud defensiva para demostrar una imagen favorable; y la obesidad, según los resultados, no es buena predictora de los sentimientos negativos hacia la imagen corporal y de la autoestima devalorada, lo que significa que el sobrepeso no es exclusivamente lo que las hace sentir inadecuadas y minusvaluadas.

En MADRES CON TRABAJO DOMESTICO Y MADRES CON TRABAJO REMUNERADO, (Vite, 1986), se detectó una relación entre la autoestima y la satisfacción laboral, se observó que lo que diferencia a las madres satisfechas con su trabajo remunerado de las madres insatisfechas básicamente es la fuente de autoestima relacionada con el trabajo. Las madres que se sienten satisfechas con el trabajo se sienten importantes,

valoradas y estimadas en su rol de trabajadoras. Las madres insatisfechas se perciben subestimadas, devaluadas y poco importantes en su ambiente laboral. Las madres que trabajan por gusto tienen un autoconcepto positivo y dependen de los demás para fortalecer esta autoimagen, se autoestiman positivamente como madres. En cuanto a la autoestima derivada de las labores domésticas, es negativa, sin embargo se observa la dependencia social a este rol. Las madres forzadas, que trabajan por necesidad, se autoestiman negativamente como esposas, sus relaciones conyugales son insatisfactorias, atribuyéndole poco valor a su esposa por considerarlo incapaz de darles un buen nivel de vida. Por ser su única alternativa el trabajo remunerado, lo percibe como algo negativo y lo rechaza, pero como madres se valoran al poder ofrecer a los hijos mejor educación y nivel de vida. Para llevar a cabo dicho estudio manejó una escala integrada por seis subescalas, elaborada por la autora.

En ALCOHOLICOS CON CONCIENCIA DE SU ENFERMEDAD, Fabela (1984), su objetivo fue detectar el grado de conciencia de enfermedad y los cambios del autoconcepto del enfermo alcohólico, como medio de evaluación de la eficacia, para modificar el grado de conciencia de enfermedad y el autoconcepto del paciente alcohólico, del tratamiento integral e interdisciplinario para la rehabilitación del mismo. Concluye que los sujetos de la muestra presentan mayor conciencia de enfermedad después del tratamiento. Por otra parte, las áreas del marco referencial externo de autodescripción que mayor cambio describen, son: el Yo físico, en el cual se detecta una buena autoestima, aunque tiende a disminuir después del tratamiento. en la autodescripción de su imagen se valoran adecuadamente, manifiestan estar contentos, seguros, tienen confianza, están conformes con su propio cuerpo, su sexo, apariencia física, habilidades y estado de salud; pero aún con todo, tienden a experimentar perturbaciones en la autodescripción referente a estas áreas. El área del Yo personal, en la que la muestra exhibe una buena autoestima, aunque con una tendencia a

decrecer después de la fase de motivación del tratamiento. Presentaron, una imagen de confianza y seguridad, de estar contento y valorar adecuadamente su sentimiento de valor individual, de su grado de adecuación como persona, de su evaluación y adecuación de sí mismo y de su cuerpo, así como de sus relaciones con los demás, presentando perturbaciones. Esta reafirmación de los atributos positivos y adecuados que pose su yo, se manifiesta como una tendencia a negar los aspectos negativos e inadecuados. Tal imagen es discordante con el comportamiento demostrado por los individuos de la muestra, por lo tanto en esta área puede explicarse como una defensa negando parte de sí mismo, dando por consecuencia una imagen parcializada de su yo. Por último, el Yo social, aunque las diferencias no son significativas, presentaron adecuada valoración, confianza, seguridad, satisfacción en sus relaciones y como interactúa con los demás, aunque también experimenta confusión, contradicción y conflicto con la aceptación de su Yo social. Se describen en esta área rígida y cerradamente, dando una imagen convencional y estereotipada como una forma de defensa, lo que afirma la existencia de una actitud defensiva. Sus instrumentos de evaluación fueron la Escala Tennessee de Autoconcepto y el Cuestionario de Personalidad de Eysenck.

Con sujetos ESQUIZOFRENICOS, Nava (1986), se planteó el conocer si existen cambios en el autoconcepto en un grupo de pacientes diagnosticados como esquizofrénicos y la posible modificación como resultado del tratamiento. Se basa en que en el esquizofrénico existe un autoconcepto desintegrado debido a la falta de aceptación y conocimiento de sí mismo. Los cambios ocurridos en el marco de referencia externo e interno mostraron diferencias significativas en: el Yo ético/moral, Yo personal, Identidad básica y Conducta. Esto significa que la efectividad de los neurolépticos en la mejoría del autoconcepto muestra dos etapas: las puntuaciones se incrementan observandose mejoría y se estabilizan, señalando lo importante de aprovechar la mejoría mediante la intervención psicoterapéutica. Pero debe tomarse en cuenta

que como cada individuo presenta diferencias, el tratamiento psicoterapéutico e inderdisciplinario debe considerarlas (raza, sexo, edad, estado civil, escolaridad, clase social, etc.,). Se observa un aumento en las puntuaciones de la escala de Identidad básica y por consiguiente más real de quién es. Mantienen una actitud defensiva en el tratamiento, reflejando más claramente defensas psicóticas, pues su marco de referencia externo expresa conflicto en varias áreas. Empleó la Escala Tennessee de Autoconcepto para llevar a cabo su estudio.

En relación a los aspectos de AUTORIDAD PARENTAL Y CONFLICTO FAMILIAR, Bar-On (1985), estudió la autoestima, autoridad parental y conflicto familiar para mejorar la orientación a padres; además de construir un instrumento confiabilizado para medir el carácter autoritario de los padres. Utilizó la Escala F de California, Escala Tennessee de Autoconcepto y la Escala de Ambiente Familiar de Moos, para aplicar a padres de nivel socioeconómico bajo. Sus resultados fueron: el conflicto familiar es producido entre otras cosas por la inestabilidad económica y/o por el bajo monto de ingresos. Muestran la necesidad de descargar la agresión, producto de tensiones y frustraciones causadas por tal situación. Esto es producido por la poca gratificación de fuentes de ingresos laborales, originando una baja autoestima y una autoridad rígida. Los padres son los que se ven más afectados en el conflicto familiar y en su despliegue como autoridad, ellos son en su mayoría la fuente principal de ingresos. Confirmó la relación entre menor autoestima-mayor carácter autoritario parental. Al comparar la autoestima de padres de la población estudiada con padres de nivel medio, para establecer diferencias, se observó que los de nivel medio tienen mayor autoestima que los de clase socioeconómica baja. Las interrelaciones entre las variables propuestas le permitió la construcción de un instrumento confiabilizado que midiera estos aspectos en una sola escala, encontró un nivel alto de consistencia y significancia. Su integración permite

medir autoridad parental en dos áreas específicas (disciplina estricta parental y guía y control parental).

En el área de la MEDICION, La Rosa (1986), en su estudio llevó a cabo la construcción y validación de escalas de locus de control y autoconcepto en estudiantes de preparatoria. Para todas las escalas realizó pruebas "t" para verificar el poder discriminativo de los reactivos, análisis factoriales para verificar la validez de constructo y cálculos de consistencia interna (alpha de Cronbach). En cuanto a la escala de autoconcepto construida en el formato de diferencial semántico, se identificaron cuatro dimensiones: social, emocional, ocupacional y ética. Fueron desarrolladas con índices significativos de confiabilidad y comprobó su validez.

Andrade y Pick (1986), presentan el procedimiento de construcción y análisis psicométrico de una escala de autoconcepto para niños, sus resultados apoyan la validez de la utilización del diferencial semántico con niños, proporcionando un instrumento de medición multidimensional del autoconcepto válido para sujetos mexicanos (9 a 15 años de quinto y sexto de primaria).

Para la ADAPTACION, Verduzco et al. (1989), presenta el procedimiento para la elaboración de la primera versión en español del Inventario de Autoestima de Coopersmith. Analizan las diferencias en relación al sexo y al grado escolar, comparándolos con los resultados obtenidos en la población norteamericana y mexicano-norteamericana de los Estados Unidos. De acuerdo a sus resultados, con esta versión adaptada obtuvieron un cuestionario en español fácil de aplicar, comprensible para niños y para ser administrado en poco tiempo. No encontraron diferencias significativas en las puntuaciones respecto al sexo, lo que según ellos coincide con investigaciones anteriores. Sus datos no confirman los que se refieren a que todas las mujeres tuvieron menos autoestima en relación a la escuela, por el

contrario, las mujeres de su estudio tuvieron puntajes ligeramente mayores que todos los hombres en todos los grados, excepto en sexto. Sus datos son congruentes con los reportados por otros países y puede ser un punto de partida para estudiar el desarrollo de la autoestima en niños y para medir efectos de índole biológica, psicológica, familiar o social en la misma, en población mexicana y para realizar comparaciones transculturales.

Estas investigaciones dan evidencia de los aspectos con los que se ha vinculado el autoconcepto para su estudio. Y es notorio, que aunque se le ha relacionado con familia (carencia de la figura paterna, madres solteras, conflicto, etc.,) y la escuela (rendimiento académico, reprobación, etc.,), no se han enfocado a estudiarlo en una situación en la que se vincule a los tres agentes socializadores que destacan en cada uno de estos dos grupos sociales (padres y maestros), para valorar su influencia en el autoconcepto del niño. De ahí que sea relevante para este estudio el planteamiento de este objetivo.

Se presenta un Cuadro Acumulativo de Investigación Antecedente (pp. 191-202) para recapitular e integrar de manera compacta el estado de desarrollo que describe este campo, reflejado a través de las investigaciones referidas para el apoyo de el marco teórico de este estudio.

CAPITULO V.

METODOLOGIA.

Planteamiento del Problema: ¿La percepción que el niño tiene de cada uno de sus padres y su maestro influye en la concepción que él tiene de sí mismo?

Hipótesis.

a) Hipótesis Conceptual.

Los niños que evalúan más positivamente a sus padres y maestro tendrán un autoconcepto más positivo.

b) Hipótesis de Trabajo.

Existe una correlación positiva y significativa entre el autoconcepto de los niños y la percepción que éstos tienen de cada uno de sus padres y maestros.

Variables.

a) Definición conceptual de las Variables.

V.I.: Percepción de los padres y maestro.-
Concepto que el hijo o alumno tiene del padre, la madre y del maestro.

V.D.: Autoconcepto. Se define según el instrumento: Percepción que el niño tiene de sí mismo en cuanto a su físico, relaciones como estudiante, como amigo, como hijo y en sus aspectos moral y emocional.

b) Definición Operacional de las Variables.

V. I.: Percepción. Quedó definida de acuerdo a los puntajes obtenidos en las escalas de percepción de los padres y maestros.

V.D.: Autoconcepto. Quedó definida de acuerdo a los puntajes de la escala de autoconcepto para niños.

Control de Variables.

Se mantuvieron bajo control dos variables atributivas: el sexo de los niños y el tipo de escuela a la que asistían (pública o privada), esta última para conformar una muestra homogénea de estudiantes de primaria. El modo de controlarlas consistió en considerarlas en la muestra, tomando cuotas por sexo y por escuela.

Sujetos.

La muestra se conformó de un total de 200 sujetos estudiantes de 6o. grado de primaria de escuelas públicas y privadas del D.F., de sexo masculino y femenino, siendo el 50% hombres y el 50% mujeres. Sus edades fluctuaron entre 9 y 14 años con una media de 11.09. El 23% de los papás de estos niños eran obreros, choferes o se dedicaban a algún oficio. El 24.5% eran burócratas, 23.5% empleados o técnicos y 29% profesionistas. Con respecto a la madre, 61% se dedicaba al hogar y 39% trabajaba.

Muestreo.

La selección de la muestra fue de tipo no probabilístico por que la aplicación de los cuestionarios se llevó a cabo en las escuelas en que se autorizó la encuesta.

Instrumento:

Autoconcepto del Niño.

a) Descripción. Se utilizó la Escala de Autoconcepto para Niños de tipo diferencial semántico (Andrade y Pick de Weiss, 1986) para medir el autoconcepto que los niños tienen de sí mismos en cuanto a su: físico, relaciones como amigo, como hijo, como estudiante y en sus aspectos morales y emocional. La escala consta de 43 adjetivos bipolares con cinco opciones de respuesta. Las subescalas corresponden a los estímulos: Yo Físicamente Soy (7 reactivos); Yo como Estudiante Soy (9 reactivos); Yo como Amigo Soy (8 reactivos); Yo como Hijo Soy (8 reactivos) y Yo Moralmente Soy (8 reactivos).

b) Validez y Confiabilidad. Para la validez de constructo de las subescalas se aplicaron análisis factoriales con rotación varimax. La consistencia interna de cada factor se obtuvo a través del alpha de Cronbach: Yo como Estudiante: $F1=.80$, $F2=.73$; Yo Emocionalmente Soy: $F1=.73$, $F2=.61$; Yo con Mis Amigos: $F1=.73$, $F2=.65$; Yo Moralmente Soy: $F1=.87$, $F2=.72$ y Yo como Hijo Soy: $F1=.85$, $F2=.61$ (ver Andrade et al. 1986).

Los resultados apoyan la validez y proporcionan un instrumento de medición multidimensional del autoconcepto válido para sujetos mexicanos con características similares a los sujetos de este estudio.

Concepto de los Padres.

a) Descripción. Para medir el concepto que el niño tiene de sus padres se utilizaron escalas de tipo diferencial semántico conformadas por los adjetivos bipolares del Diferencial Semántico Mexicano. Son dos subescalas a las que corresponden los estímulos: Mí papá es (11 reactivos) y Mí mamá es (10 reactivos) (Ver Loredó de M. pp. 187-189).

b) Validez y Confiabilidad. Se llevó a cabo el análisis factorial por medio del método del componente principal y fue rotado por el método varimax. Sus pesos factoriales fueron: Pasivo-Activo=.72; Chico-Grande=.76; Blando-Duro=.46; Malo-bueno=.95; Admirable-Despreciable=.95; Joven-Viejo=.46; Lento-Rápido=.55; Simpático-Antipático=.95; Fuerte-Débil=.66; Agradable-Desagradable=.93 (ver Díaz-Guerrero, 1975).

Concepto del Maestro.

a) Descripción. Se utilizó para medir el concepto que el niño tiene de su maestro, nuevamente, una escala de tipo diferencial semántico, elaborada por Andrade (1986) y utilizada por Lastra (1989). Consta de 12 adjetivos bipolares agrupados en dos factores: Aspectos Sociales del Maestro (bueno-malo; aburrido-divertido; solitario-amigable; simpático-sangrón; agradable-desagradable; triste-feliz; cariñoso-frío; comprensivo-incomprensivo) y Carácter del Maestro (muy gritón-nada gritón; muy enojón-nada enojón; muy mandón-nada mandón; muy exigente-nada exigente).

b) Validez y Confiabilidad. Para la validez se llevaron a cabo análisis factoriales con rotación varimax y la consistencia interna de cada factor se obtuvo a través del alpha de Cronbach.

c) Aplicación y Calificación de los Instrumentos. Es un cuestionario de opción múltiple que se aplicó colectivamente y es autoadministrado. Mediante un código, los datos captados a través de las escalas, se organizaron para poder someterlos al análisis por computadora.

Para calificar los tres instrumentos se asignó a cada respuesta el valor correspondiente según el espacio del continuo en el que el sujeto respondió, de izquierda a derecha: 5 para el primer espacio, 4 para el segundo, etc. Posteriormente se sumaron los reactivos que corresponden a cada factor, a saber:

AUTOCONCEPTO (Dimensiones)	FACTOR	REACTIVOS
Académica.	POSITIVO(+)	Estudioso, Bueno, Cumplido y Organizado
	NEGATIVO(-)	Lento, Tonto, Burro, Flojo y Atrasado
Amigo.	POSITIVO(+)	Bueno, Compartido y Simpático
	NEGATIVO(-)	Aburrido, Mentiroso, Solitario y Presumido
Hijo.	POSITIVO(+)	Bueno, Sincero, Obediente, Agradable y Responsable
	NEGATIVO(-)	Platicador, Rezongón y Travieso
Emocional.	POSITIVO(+)	Sencillo, Seguro, Sentimental, Deciso y Cariñoso
	NEGATIVO(-)	Serio y Triste
Moral.	POSITIVO(+)	Bueno, Obediente, Educado, Sincero, Responsable y Respetuoso
	NEGATIVO(-)	Egoísta y Tramposo
CONCEPTO	POSITIVO(+)	Blando, Admirable, Joven, Simpático, Fuerte, Agradable y Familiar
Papá.	NEGATIVO(-)	Pasivo, Chico, Malo y Lento
Mamá.	POSITIVO(+)	Admirable, Simpática, Agradable y Familiar
	NEGATIVO(-)	Pasiva, Chica, y Mala
	FISICO	Joven y Fuerte
Maestro	ASPECTOS SOCIALES	Bueno, Aburrido, Solitario, Simpático, Agradable, Triste, Cariñoso y Comprensivo
	CARACTER	Muy Gritón, Muy Enojón, Muy Mandón y Muy Exigente

Cabe destacar que el Yo Físico, debido a que no conformó factores, los análisis se hicieron reactivo por reactivo, y solo se invirtió el valor del reactivo correspondiente a enfermo. De esta manera quedaron diez factores para medir autoconcepto, uno positivo y otro negativo de cada dimensión y siete reactivos de la dimensión Yo Físico que se usaron como indicadores. Dado que la calificación de los reactivos es de 5 a 1, esto indica que a mayor calificación más se tiene de un factor, ya sea positivo o negativo, esto es, que una persona que tiene un alto autoconcepto debe tener puntajes altos en el aspecto positivo y bajos en el aspecto negativo.

En cuanto a los papás se tienen dos factores tanto para el padre como para la madre que también se refieren a aspectos positivos y negativos. En el caso de la madre hay un tercer factor que se refiere a aspectos físicos. Para esta escala también puntajes altos significan mucho de lo positivo o lo negativo según el factor.

En lo que respecta a la escala de maestro, en el factor social se invirtió la calificación de los reactivos negativos: Aburrido, Solitario y Triste (1 a 5), para poder sumarlos con los positivos y que la calificación del factor indicará que a mayor puntaje mejor evaluación social del maestro. No se hace mención de los aspectos de carácter debido a que no correlacionaron con ninguna dimensión.

Procedimiento.

El procedimiento consistió únicamente en la aplicación de la Escala de Autoconcepto para Niños y de las Escalas de Concepto de papá, mamá y maestro. Con el fin de evaluar el autoconcepto que tienen los niños de sexto grado de escuelas primarias (públicas y privadas).

Se llegó a las escuelas, previa autorización del director, y en el salón de clases se administró el cuestionario con el que se midió el autoconcepto de los niños. Antes de la aplicación se les aclaró la intención de éste y posteriormente se les dieron las instrucciones para resolver el cuestionario, se les aclaró que si se les presentaba una duda preguntaran levantando su mano para que uno se las aclarará en su lugar. Se les dió un ejemplo para que comprendieran la forma de resolver el cuestionario, y finalmente se procedió a que lo resolvieran. Las instrucciones fueron: "Se está llevando a cabo una investigación en la Universidad Nacional Autónoma de México, en la que queremos conocer que piensan los niños sobre su manera de ser. Para esto tendrán que responder a un cuestionario sencillo y que solo requerirá de que marquen con una cruz su respuesta. Las instrucciones para resolverlo podrán leerlas en los cuestionarios que voy a entregarles a cada uno, pero antes las revisaremos todos juntos, para que las entienda todo el grupo si hay alguna duda la aclararemos para todos... (se leyeron las instrucciones especificadas en el instrumento para todo el grupo, ver apéndice)... Si tienen alguna duda, pueden

levantar su mano para que vaya a su lugar a ayudarlos. Están listos, pueden empezar a resolverlos y conforme vayan terminando levanten su mano para que entreguen su cuestionario en su lugar". Se recogieron los cuestionarios y se les dieron las gracias por su ayuda.

Diseño de Investigación. El diseño fue de tipo correlacional con una sola muestra en donde se analiza la relación entre cuatro variables: concepto del padre, madre, maestro y el autoconcepto del niño.

Análisis Estadístico. Para probar la relación de las variables de acuerdo a la hipótesis se llevaron a cabo correlaciones de Pearson (PEARSON CORR) y análisis de regresión para evaluar los efectos de las variables independientes en la dependiente. Para esto se utilizó el paquete estadístico SPSS/PC (Statistical Package for the Social Sciences) para microcomputadoras.

Primero se llevaron a cabo los análisis de frecuencia de cada uno de los reactivos de las escalas utilizadas (autoconcepto, concepto de papá, mamá y maestro). Debido a que ninguno de los reactivos mostró más del 60% de respuestas en una sola opción, se decidió considerar a todos los reactivos para el análisis, agrupandolos en las dimensiones reportadas.

En las escalas referentes al concepto de papá y mamá se distinguieron dos factores. El factor uno identificado como concepto positivo del padre (Blando, Admirable, Joven,

Simpático, Fuerte, Agradable y Familiar/Papá; Admirable, Simpática, Agradable y Familiar/Mamá) y el factor dos como concepto negativo del padre (Pasivo, Chico, Malo y Lento/Papá; Pasiva, Chica y Mala/Mamá). Además, en el concepto de mamá se conformó un tercer factor relacionado con los aspectos físicos (Joven y Fuerte). Las tablas 1 y 2 presentan los adjetivos que conformaron a cada escala, así como los valores alpha obtenidos para cada factor, que quedó integrado por los reactivos con mayor peso factorial ($>.40$).

Cada una de las dimensiones del autoconcepto están conformadas por dos factores, uno que evalúa los aspectos positivos y otro los aspectos negativos de la dimensión (ver pag. 148). Este patrón se presentó tanto para el aspecto académico, social, hijo, emocional y moral; a excepción de la dimensión que hace referencia al aspecto físico, en donde no se conformaron factores, el análisis estadístico se realizó por separado y reactivo por reactivo.

Conformados los factores se procedió a realizar el análisis de correlación (r de Pearson), para conocer la relación entre cada una de las dimensiones del autoconcepto (académica, amigo, hijo, emocional y moral) y los aspectos positivos y negativos del concepto de papá y mamá, así como de las dos dimensiones del concepto de maestro (aspectos sociales y carácter). Posteriormente se llevaron a cabo los análisis de regresión múltiple.

CÁPITULO VI.

RESULTADOS.

Se presentan en primer término las correlaciones generales entre el autoconcepto del niño y el concepto de papá, mamá y maestro; posteriormente se analizan las mismas correlaciones pero en forma separada, considerando el sexo del niño.

En la dimensión Yo físico, al mantener a cada reactivo independiente, las correlaciones fueron: los niños cuando se ven más guapos ($r=.2717$) y más activos ($r=.2444$) ven a su papá más blando, admirable, joven, simpático, fuerte, agradable y familiar. Cuando ellos se ven más enfermos ($r=.4330$) su papá es más pasivo, chico, malo y lento. En el concepto de mamá los niños son más activos ($r=.2800$) cuando ven a su mamá más admirable, simpática y agradable. Y cuando ellos se ven más enfermos ($r=.3214$), perciben a su mamá más pasiva, chica y mala. El concepto de maestro no correlacionó con ninguno de los aspectos de la dimensión Yo físico del autoconcepto, aún con niños y niñas (ver Tablas 3, 4 y 5).

Tanto los niños ($r=.4044$) como las niñas ($r=.4704$) se conciben más enfermos al ver a su papá más pasivo, chico, malo y lento. Y solamente las niñas se perciben más activas ($r=.3439$) cuando ven a su mamá más admirable, simpática, agradable y familiar. Concibiéndose más enfermas ($r=.3750$) si a ésta la perciben más pasiva, chica y mala. Los niños no relacionan ningún aspecto de la dimensión del Yo físico con el concepto de mamá (ver Tablas 4 y 5).

Para las demás dimensiones del autoconcepto, en cuanto a las correlaciones generales, se encontró que existen correlaciones significativas y positivas entre cuatro factores positivos y cuatro negativos del autoconcepto y los factores negativos y positivos que evalúan el concepto de papá. Encontrándose que el niño al evaluarse como estudiante, más estudioso, bueno, cumplido y organizado ($r=.4721$); como amigo más bueno, compartido y simpático ($r=.4596$); como hijo más bueno, sincero, obediente, agradable y responsable ($r=.4537$); emocionalmente más sencillo, seguro, sentimental, decidido y cariñoso ($r=.4562$); y moralmente más

bueno, obediente, educado, sincero, responsable y respetuoso ($r=.4370$) ven a su papá como más blando, admirable, joven, simpático, fuerte, agradable, familiar. Cuando ellos se evalúan como estudiantes más lentos, tontos, burros, flojos y atrasados ($r=.4987$); como amigos más aburridos, mentirosos, solitarios y presumidos ($r=.5434$); emocionalmente más serios y tristes ($r=.5053$); y moralmente más egoístas y tramposos ($r=.4206$), tienen un concepto de que su papá es más pasivo, chico, malo y lento. En una única correlación negativa el niño académicamente se ve menos lento, tonto, burro, flojo y atrasado ($r=-.3144$) cuando concibe a su papá más blando, admirable, joven, simpático, fuerte, agradable y familiar. En lo referente a mamá, los niños obtuvieron correlaciones positivas en las que como amigos se consideran más buenos, compartidos y simpáticos ($r=.2371$); como hijos más buenos, sinceros, obedientes, agradables y responsables ($r=.3322$); emocionalmente más sencillos, seguros, sentimentales, decididos y cariñosos ($r=.3329$); y moralmente más buenos, obedientes, educados, sinceros, responsables y respetuosos ($r=.2656$) cuando conciben a su mamá como más admirable, simpática, agradable y familiar. Cuando ellos académicamente son más lentos, tontos, burros, flojos y atrasados ($r=.3966$); como amigos más aburridos, mentirosos, solitarios y presumidos ($r=.4785$); emocionalmente más serios y tristes ($r=.4102$); y moralmente más egoístas y tramposos ($r=.4061$), ven a su mamá como más pasiva, chica y mala, además de que cuando emocionalmente son más sencillos, seguros, sentimentales, decididos y cariñosos ($r=.2544$) ven a su mamá más joven y fuerte. Dentro de las correlaciones negativas se observó que si académicamente son menos lentos, tontos, burros, flojos y atrasados ($r=-.2574$) y como amigos menos aburridos, mentirosos, solitarios y presumidos ($r=-.2384$) conciben a su mamá más admirable, simpática, agradable y familiar. Dentro de la correlaciones positivas del maestro en el niño y su autoconcepto se obtuvo lo siguiente: cuando el niño académicamente es más estudioso, bueno, cumplido y organizado ($r=.2989$); como hijo más bueno, sincero, obediente, agradable y responsable ($r=.2528$); emocionalmente más sencillo, seguro,

sentimental, decisivo y cariñoso ($r=.2674$); y moralmente más bueno, obediente, educado, sincero, responsable y respetuoso ($r=.2294$) su maestro es más bueno, divertido, amigable, simpático, agradable, feliz, cariñoso y comprensivo. Pero cuando como estudiantes se ven menos lentos, tontos, burros, flojos y atrasados ($r=-.3397$); como amigos, menos aburridos, mentirosos y solitarios ($r=-.2844$); y moralmente menos egoístas y tramposos ($r=-.3124$) su maestro es más bueno, divertido, amigable, simpático, agradable, feliz, cariñoso y comprensivo (ver tabla 6).

Al realizar el análisis por sexo se encontraron patrones similares para niños y niñas. En los niños, al igual que en las niñas, para las correlaciones correspondientes al concepto de papá, ambos, en las dimensiones académica se ven como más estudiosos, buenos, cumplidos y organizados ($r=.4641$) ($r=.4757$); amigo como más buenos, compartidos y simpáticos ($r=.4328$) ($r=.4828$); hijo como más buenos, sinceros, obedientes, agradables y responsables ($r=.4179$) ($r=.4869$); emocional mas sencillos, seguros, sentimentales, decisos y cariñosos ($r=.3880$) ($r=.5321$); y moral más buenos, obedientes, educados, sinceros, responsables y respetuosos ($r=.3730$) ($r=.5058$), perciben a su papá como más blando, admirable, joven, simpático, fuerte, agradable y familiar. Con este mismo concepto de papá las niñas en dos correlaciones negativas, académicamente son menos lentas, tontas, burras, flojas y atrasadas ($r=-.3976$) y como amigas menos aburridas, mentirosas, solitarias y presumidas ($r=-.3511$). Desde otro ángulo, cuando los niños y las niñas en las dimensiones académica son más lentos, tontos, burros, flojos y atrasados ($r=.5126$) ($r=.4892$); amigo más aburridos, mentirosos, solitarios y presumidos ($r=.5329$) ($r=.5603$); emocional más serios y tristes ($r=.5016$) ($r=.5275$); y moral más egoístas y tramposos ($r=.4637$) ($r=.3770$), el papá es más pasivo, chico, malo y lento (ver Tablas 7 y 8).

En las correlaciones para el concepto de mamá el patrón fue diferente en ambos sexos. Se encontró que en los niños

cuando como hijos son más buenos, sinceros, obedientes, agradables y responsables ($r=.3626$); y las niñas emocionalmente más sencillas, seguras, sentimentales, decididas y cariñosas ($r=.4660$), además de que como estudiantes al verse menos lentas, tontas, burras, flojas y atrasadas ($r=-.3738$); y como amigas, menos aburridas, mentirosas, solitarias y presumidas ($r=.3730$) su percepción de la mamá es de más admirable, simpática, agradable y familiar. Pero cuando como estudiantes son más lentos, tontos, burros, flojos y atrasados ($r=.4188$) ($r=.3826$); como amigos más aburridos, mentirosos, solitarios y presumidos ($r=.4991$) ($r=.4777$); emocionalmente más serios y tristes ($r=.4348$) ($r=.4144$); y moralmente más egoístas y tramposos ($r=.4899$) ($r=.3102$), ambos, niños y niñas, perciben a su mamá más pasiva, chica y mala (ver Tablas 7 y 8).

Las correlaciones para el concepto de maestro fueron diferentes tanto en los niños como en las niñas. Los niños como estudiantes son más estudiosos, buenos, cumplidos y organizados ($r=.3097$) y las niñas emocionalmente son más sencillas, seguras, sentimentales, decididas y cariñosas ($r=.3472$); a la vez, que como estudiantes ambos son menos lentos, tontos, burros, flojos y atrasados ($r=-.3443$) ($r=-.3455$); agregando que además las niñas como amigas son menos aburridas, mentirosas, solitarias y presumidas ($r=-.3527$); y moralmente menos egoístas y tramposas ($r=-.3674$), si el maestro es más bueno, divertido, amigable, simpático, agradable, feliz, cariñoso y comprensivo (ver Tablas 7 y 8).

De los análisis de regresión múltiple al considerar a las dimensiones del autoconcepto del niño como las variables dependientes (con su factor positivo y negativo) y a los conceptos positivo y negativo de papá y mamá además de los aspectos sociales y de carácter del concepto de maestro, como variables independientes, se encontró: el factor positivo de la dimensión estudiante del autoconcepto (estudioso, bueno, cumplido y organizado) mostró una $r^2=.22286$ ($F=56.20621$); lo

que quiere decir que el 22.28% de la varianza del factor positivo de esta dimensión es explicada por el concepto positivo de papá; correspondiendo un 2.25% de la varianza ($r^2=.24545$, $F=31.71632$) a los aspectos sociales del maestro (bueno, divertido, amigable, simpático, agradable, feliz, cariñoso y comprensivo). El factor negativo de esta dimensión del autoconcepto (lento, tonto, burro, flojo y atrasado) mostró una $r^2=.24969$ ($F=64.87661$), lo que quiere decir que el 24.86% de la varianza de esta dimensión es explicada por el concepto negativo de papá; correspondiendo un 3.05% de la varianza ($r^2=.27923$; $F=37.77141$) debida a los aspectos sociales del maestro.

En el factor positivo de la dimensión amigo del autoconcepto (bueno, compartido y simpático) se encontró una $r^2=.21128$ ($F=52.50312$), que corresponde al 21.12% de la varianza que es explicada por el concepto positivo de papá. En relación al factor negativo de ésta dimensión (aburrido, mentiroso, solitario y presumido) se encontró una $r^2=.29528$ ($F=82.12537$) referente al 29.52% de la varianza que es explicada por el concepto negativo de papá. El 3.01% ($r^2=.3254$; $F=47.03272$) corresponde al concepto negativo de mamá.

En el factor positivo de la dimensión hijo del autoconcepto (bueno, sincero, obediente, agradable y responsable) la $r^2=.20585$ ($F=50.80531$) explicó el 20.53% de la varianza, debida al concepto positivo de papá. El 1.52% ($r^2=.22187$; $F=27.80004$), es explicado por el concepto positivo de mamá. En cuanto al factor negativo de la dimensión (platicador, rezongón y travieso), en el que la $r^2=.03385$ ($F=6.86562$) explicó el 3.38% de la varianza que corresponde al concepto negativo de papá.

El factor positivo de la dimensión emocional del autoconcepto (sencillo, seguro, sentimental, decisivo y cariñoso) tuvo una $r^2=.20812$ ($F=51.51379$) correspondiente al 20.81% de la varianza, explicada por el concepto positivo de papá. Agregandose, que el 1.58% ($r^2=.22399$; $F=28.14204$) de la

varianza es explicada por el concepto positivo de mamá. En lo referente al factor negativo (serio y triste), mostró una $r^2=.25538$ ($F=67.21975$) que explica el 25.53% de la varianza, correspondiente al concepto negativo de papá.

El factor positivo de la dimensión moral del autoconcepto (bueno, obediente, educado, responsable y respetuoso) tuvo una $r^2=.19095$ ($F=46.25877$), a la que corresponde el 19.09% de la varianza que es explicada por el concepto positivo del papá. El factor negativo de la dimensión (egoísta y tramposo) mostró una $r^2=.17689$ ($F=42.12132$), referente al 17.68% de la varianza que es explicada por el concepto negativo de papá. El 3.25% ($r^2=.20.949$) de la varianza es explicada por el concepto negativo de mamá y el 2.26% ($r^2=.23216$; $F=19.55271$) corresponde a los aspectos sociales del maestro.

En lo referente a las regresiones múltiples según el sexo del niño, se obtuvo: para el factor positivo de la dimensión estudiante una $r^2=.21538$ ($F=26.90082$) que corresponde al 21.53% de la varianza explicada por el concepto positivo de papá en los niños y en las niñas una $r^2=.22626$ ($F=28.07252$) que corresponde al 22.62% de la varianza, explicada por el mismo concepto positivo de papá. En relación al factor negativo de la dimensión se obtuvo una $r^2=.26280$ ($F=34.93574$), que explica el 30% de la varianza en los niños y en las niñas el 23.93% ($r^2=.23936$; $F=30.20953$) debida al concepto negativo de papá. El 3.72% ($r^2=.30002$; $F=20.78745$) es explicado por los aspectos sociales del maestro en los niños y en las niñas el 1.31% ($r^2=.33200$; $F=23.60821$) es debido al concepto negativo de mamá.

En el factor positivo de la dimensión amigo del autoconcepto, la $r^2=.18734$ ($F=22.59198$) en los niños corresponde al 18.73% de la varianza y en las niñas al 23.26% ($r^2=.23262$; $F=29.10043$) que en ambos es explicada por el concepto positivo de papá. En relación al factor negativo de la dimensión, la $r^2=.28402$ ($F=38.8759$) que explica el 28.40% de

la varianza en los niños y en las niñas el 31.39% ($r^2=.31391$; $F=43.92251$) se debió al concepto negativo del papá. Correspondiendo el 4.08% ($r^2=.32049$; $F=22.87490$) al concepto negativo de mamá en los niños, mientras que en las niñas el 3.79% ($r^2=.35186$; $F=25.78645$) se debió al concepto positivo de mamá.

Para el factor positivo de la dimensión hijo del autoconcepto, en los niños la $r^2=.17466$ ($F=20.73876$) explicó el 17.46% de la varianza y en las niñas la $r^2=.23712$ ($F=29.83840$) el 23.71% que corresponde al concepto positivo de papá. Únicamente en los niños el 4.15% ($r^2=.21617$; $F=13.37574$) se debió al concepto positivo de mamá. En el factor negativo de esta dimensión una $r^2=.04008$ ($F=4.00861$), que explica el 4% de la varianza debida al concepto negativo de mamá, solamente se presentó en las niñas.

En cuanto al factor positivo de la dimensión emocional del autoconcepto el 15.05% ($r^2=.15056$; $F=17.37034$) de la varianza en los niños y en las niñas el 28.39% ($r^2=.28308$; $F=37.90670$) es explicada por el concepto positivo de papá. Y solamente en las niñas el 3.92% ($r^2=.32231$; $F=22.59063$) se debió al concepto positivo de mamá. En el factor negativo de la dimensión el 25.15% ($r^2=.25157$; $F=32.94151$) en los niños y en las niñas el 27.82% ($r^2=.27824$; $F=37.00796$) de la varianza es explicada por el concepto negativo de papá.

Por último, en el factor positivo de la dimensión moral del autoconcepto, la $r^2=.13910$ ($F=15.83473$), correspondiente al 13.91% de la varianza en los niños y en las niñas al 25.58% ($r^2=.25584$; $F=33.00479$), es explicada nuevamente por el concepto positivo de papá. Para el factor negativo de la dimensión, se obtuvo una $r^2=.23996$ ($F=30.93983$) que corresponde al 23.99% de la varianza en los niños y una $r^2=.14215$ ($F=15.90813$) correspondiente al 14.21% de la varianza en las niñas, en el caso de los niños es explicada por el concepto negativo de mamá y en las niñas por el concepto negativo de papá. Para los niños, el 3.31%

($r^2=.27314$; $F=18.22567$) de la varianza se debió al concepto negativo de papá y para las niñas el 5.64% ($r^2=.19859$; $F=11.77052$) a los aspectos sociales del maestro.

Estos fueron los resultados obtenidos por los análisis de los datos aportados por la muestra de niños de este estudio.

CAPITULO VII.

CONCLUSIONES.

Los resultados del presente estudio apoyan el planteamiento de que la percepción que el niño tiene de cada uno de sus padres y su maestro influyen en la concepción que él tiene de sí mismo. Este hallazgo lleva a confirmar la hipótesis propuesta y es correspondiente con estudios de autores cuyo contexto ha sido la familia y la escuela; quienes al analizar variables como: prácticas de crianza (Sears, 1970; Papalia, 1978; Loeb, 1980; Gecas y Schwalbe, 1986; Felson y Zielinski, 1989; Hortaçsu, 1989; e Isberg et al., 1989); comunicación y aspectos que influyen la interacción familiar (Reed, 1970; Virgen, 1980; Cooper et al., 1983; Becerra y Chavarría, 1986; Gonçalves y Brasil, 1986; Demo et al., 1987; Ochoa, 1987 y Buri et al., 1989); relaciones madre-hijo (Ramos, 1988 y Gutiérrez, 1989) y cambio de actitudes en padres (Kanigsberg y Levant, 1988), en el caso de la familia, brindan apoyo al argumento de que ésta es un factor crítico para la conformación del autoconcepto, en la que padres e hijos en interacción constante, según la forma en que se perciban unos a otros, ven en ellos alguna parte de sus sí mismos (Demo et al., 1987). En el caso de la escuela, al manejar aspectos como: concepto del maestro en niños (Lastra, 1989); concepto del alumno en el maestro basado en sus evaluaciones, expectativas, actitudes y percepciones (Avalos, 1983; Blease, 1986; Haynes et al., 1987 y Marshall, 1989); y aspectos del ambiente escolar que influyen en el autoconcepto (Perkins, 1958; Alban, 1981; Pascarella, 1987; Pierrhumbert et al., 1987; Alvear, 1989 y Eccles et al., 1989), contribuyen a enfatizar que en el marco de la relación maestro-alumno cobran efectos diversos en el niño, afirmando la idea de que la influencia del maestro en la formación y desarrollo del autoconcepto es y debe tomarse como una consideración relevante (Haynes et al., 1987).

Dichos estudios y el presente ponen de relieve a las tres figuras más representativas en ambos contextos: padre, madre y maestro, remarcando el grado de involucramiento en el desarrollo del autoconcepto del niño.

Con base a los resultados obtenidos se afirma que los conceptos que el niño tiene de su papá, mamá y maestro se relacionan con el autoconcepto.

Un concepto positivo de papá es importante para los aspectos guapo y activo de la dimensión Yo físico del autoconcepto; y el de mamá solamente para el aspecto activo de esta dimensión. Por el contrario, el aspecto enfermo de la dimensión se relaciona con conceptos negativos de ambos padres. El papá afecta más aspectos de la dimensión que la mamá, siendo importante para el niño un padre blando, admirable, joven, simpático, agradable y familiar, para que él se perciba guapo y activo. Una mamá admirable, simpática, agradable y familiar para que se perciba activo. Y enfermo si su papá es pasivo, chico, malo y lento; y si su mamá es pasiva, chica y mala.

Los niños se perciben enfermos cuando su concepto de papá es negativo y las niñas cuando el concepto de ambos padres es negativo. Ellas se perciben activas solamente cuando el concepto de la mamá es positivo. Los aspectos sociales y de carácter del maestro no se relaciona con ninguno de los que integran a la dimensión Yo físico del autoconcepto. La significancia del aspecto físico o la evaluación de la apariencia por otras personas es importante, señalándose que es relevante en la conformación del autoconcepto. Tomando en cuenta que las transformaciones físicas y psicológicas, correspondientes a la pubertad y adolescencia dan lugar a una imagen completamente nueva del yo, favoreciéndola al llevarse una revisión del concepto que se tiene sobre sí mismo (Newman y Newman, 1985; Pierrhumbert et al., 1987). En las interacciones padres-hijo (Becerra y Chavarría, 1986) y maestro-alumno (Pierrrehumbert et al., 1987) los aspectos físicos del autoconcepto también juegan un papel importante.

El niño cuando tiene un concepto de papá, mamá y de los aspectos sociales del maestro más positivo tiene un autoconcepto positivo en todas sus dimensiones: estudiante,

amigo, hijo, emocional y moral; además de que conforme tiene una percepción menos negativa, su concepto de cada uno de estos agentes socializadores es más positivo en las dimensiones estudiante (papá, mamá y maestro), amigo (mamá y maestro) y moralmente (maestro). Además el aspecto físico del concepto de mamá es importante en la percepción de la dimensión emocional del autoconcepto, para tener una percepción positiva, por lo que una mamá joven y fuerte se relaciona con un hijo más sencillo, seguro, sentimental, decidido y cariñoso. Este aspecto del concepto de mamá es importante en la percepción que el niño logra de ella y por consecuencia de sí mismo, sumandose este resultado al peso que tiene la madre en las interacciones con los hijos, sea por que juega un rol más directivo (Loeb, 1980), por ser un predictor poderoso que se explica debido al rol focal que tiene dentro de la familia y la cultura a la que pertenezca (Hortaçsu, 1980) y por que en la cultura mexicana la madre es quien más interactúa con los hijos (Becerra y Chavarría, 1986).

En cuanto al concepto de maestro, los aspectos sociales se relacionan únicamente con autoconcepto positivo en las dimensiones mencionadas y no con los de carácter. Lastra (1989), menciona que la personalidad del maestro y forma de interactuar con los alumnos cobra efectos diversos en el niño; y a esto se suman las características deseadas o no deseadas del maestro por parte de los niños, pues el concepto que el niño tiene de algunos aspectos sociales de su maestro afecta el autoconcepto académico, siendo importante el concepto que el alumno tiene de los aspectos sociales del maestro, ya que esto afectará positivamente o negativamente el autoconcepto académico. Los niños, según Papalia (1978), prefieren a maestros que sean amables, considerados, comprensivos, interesados en sus alumnos, justos, consecuentes, entusiastas y atrayentes; y contrariamente, rechazan a maestros burlones, regañones, incomprensivos, rígidos, inconsecuentes, mal humorados y que dejan mucha tarea, lo cual coincide con lo referente a características

deseadas o no deseadas del maestro y su vínculo con el autoconcepto. A diferencia de Lastra (1989), el concepto de maestro en este estudio, no solo afectó la dimensión académica del autoconcepto como ya se indicó anteriormente.

Un papá blando, admirable, joven, simpático, fuerte, agradable y familiar; una mamá admirable, joven, simpática, fuerte, agradable y familiar; y un maestro bueno, divertido, amigable, simpático, agradable, feliz, cariñoso y comprensivo se relacionan con autoconcepto positivo en los niños, percibiéndose académicamente, más estudiosos, buenos, cumplidos y organizados; como amigos, más buenos, compartidos y simpáticos; como hijos, más buenos, sinceros, obedientes, agradables y responsables; emocionalmente, más sencillos, seguros y cariñosos; y moralmente, más buenos, obedientes, educados, sinceros, responsables y respetuosos.

Los aspectos positivos de los conceptos de papá y mamá son importantes en relación al autoconcepto positivo del niño y a esto debe agregarse que se han identificado como comunes algunos aspectos positivos en las familias de niños con autoconcepto alto (Papalia, 1978). Ya que toda la serie de actitudes por parte de los padres, patrones de crianza y variables familiares llevan a que se susciten variantes en el autoconcepto, aumentándolo (Buri, 1989 y Marshall, 1989) o todo lo contrario. A esto se suma el que en un contexto familiar con acceso a beneficios materiales como son: nivel cultural, educativo, estimulación intelectual por parte de los padres y mayor posibilidad de autoafirmación, favorezcan una mejor imagen del sí mismo, propiciando un ambiente que en general lleva a que el niño se sienta importante introyectando una actitud positiva (Virgen, 1980), lo que aclara que el autoconcepto del niño es reflejo de las diferencias sociales, ya que la manera de ser de los padres varía entre las clases sociales (Papalia, 1979). Además de que los papás de niños con autoconcepto alto tienden a tener un buen autoconcepto personal; aman y aceptan a sus hijos; exigen más rendimiento académico y buen comportamiento; a

respetar y ser flexibles con la expresión individual de su hijo recompensando el buen comportamiento sin reprimir (Papalia, 1978). Lo que lleva a enfatizar que padres e hijos son importantes en las interacciones cotidianas, y hace comprensible que sus concepciones de sí mismos sean significativamente influenciados por la naturaleza de las relaciones entre unos y otros, haciendo más evidente que en sus relaciones sociales recíprocas comparten actividades, comunicación y apoyo emocional correlacionandose con el autoconcepto del niño (Demo et et., 1987).

Contrariamente, conceptos negativos de papá y mamá se relacionan con autoconcepto negativo en las dimensiones estudiante, amigo, emocional y moral, que en el caso de la dimensión hijo no se relaciona con percepciones negativas de ambos padres. Por lo que un concepto de papá pasivo, chico, malo y lento; un concepto de mamá pasiva, chica y mala, tienen que ver con que los niños se perciban en las dimensiones del autoconcepto, académicamente, como más lentos, tontos, burros, flojos y atrasados; como amigos, más aburridos, mentirosos, solitarios y presumidos; emocionalmente, más serios y tristes; y moralmente más egoístas y tramposos.

Hurlock (1982) indica que el autoconcepto desfavorable es referido a imágenes de lo que el niño cree que piensan en su familia, mala opinión que lo lleva a que se rechace y conduzca de un modo asocial, haciendose resentido y agresivo al percibirse no deseado y querido por sus padres. La organización y estabilidad emocional de los integrantes de la familia desarrolla una personalidad emocionalmente sana o enferma, llevando a percepciones negativas del individuo, como lo señala Vázquez (1983) al considerar hijos de hogares integrados y madres solteras; Cañedo (1989), al indicar qué disfunciones en el autoconcepto hacen menos realista y congruente al individuo con su entorno, al evaluar a menores infractores y adolescentes sin antecedentes penales; Castillo y Tena (1981) al reportar como fuentes de baja autoestima, en jóvenes infractores, a: una concepción infravalorada, autoconcepción disminuida y sensación de funcionar por debajo

de lo que los demás esperan: Gonçalves y Brasil (1986), al indicar que la tensión familiar, falta de cohesión y afecto se reflejan en la conducta influyendo el trabajo escolar y por el contrario, una familia que brinda apoyo y seguridad favorece tranquilidad, propiciando las condiciones que dan seguridad para manipular las dificultades que se presentan tanto en la vida como en la escuela; Ochoa (1987), al señalar la relación del autoconcepto y la percepción del ambiente familiar en adolescentes, a mayor conflicto menor nivel de autoconcepto y a mayor cohesión y expresividad mayor nivel de autoconcepto. En cuanto a las relaciones, en el desarrollo personal, mayor orientación al logro menor nivel de autoconcepto y mayor independencia y orientación recreativa-activa mayor nivel de autoconcepto; y finalmente Reed (1978), al sostener que el autoconcepto del adolescente tiene un efecto significativo en la percepción de la comunicación con sus papás, ya que bajos autoconceptos hacen que la percepción de la comunicación sea más significativa que constructiva, como en el caso de adolescentes con autoconceptos altos.

En la muestra estudiada, al separar por grupos de niños y niñas, el autoconcepto positivo en las dimensiones académica, amigo, hijo, emocional y moral se relacionan con un concepto positivo de papá. Es decir, que un papá blando, admirable, joven, simpático, fuerte, agradable y familiar se relacionan con una percepción, en ambos niños, de ser académicamente más estudioso, bueno, cumplido, y organizado; como amigo, más bueno, compartido y simpático; como hijo, más bueno, sincero, obediente, agradable y responsable; emocionalmente, más sencillo, seguro, sentimental, decisivo y cariñoso; y moralmente, más bueno, obediente, educado, sincero, responsable y respetuoso. Los conceptos positivos de papá en ambos grupos de niños están relacionados con las mismas dimensiones del autoconcepto positivo, lo que señala que el concepto positivo de papá afecta a las mismas dimensiones

cuando el autoconcepto es positivo en los niños y las niñas.

Sucede de diferente forma cuando el concepto de mamá es positivo, es decir, cuando el niño o la niña tienen el concepto de una mamá admirable, simpática, agradable y familiar; pues en el niño, su concepto positivo de mamá únicamente se relaciona con la dimensión hijo del autoconcepto, percibiéndose como más bueno, sincero, agradable y responsable. A diferencia de la niña, en la que se relaciona con las dimensiones estudiante, amigo y emocional, percibiéndose académicamente como menos lenta, tonta, burra, floja y atrasada; como amiga, menos aburrida, mentirosa, solitaria y presumida. Cuando tienen un concepto más positivo de su mamá, que en la dimensión emocional la lleva a percibirse más sencilla, segura, sentimental, decisa y cariñosa. Esta diferencia hace notar que el concepto positivo de mamá afecta diferentes dimensiones del autoconcepto positivo si se trata de niños (hijo) o niñas (académica, amigo y emocional), señalando que en el caso de la muestra estudiada, fue importante para las dimensiones ya señaladas.

Pederson (en Lewis y Roseblum, 1979), hace mención que dentro de la familia el padre y la madre, en su respectiva relación con el hijo, transmiten diferentes sensibilidades, valores y actitudes que marcarán diferencias en el papel que juegan en la determinación del autoconcepto, refiere que tales diferencias pueden atribuirse a la historia del rol sexual, a experiencias distintas que cada uno brinda al niño o por la serie de conductas que los padres manifiestan en cada una de sus áreas, pero lo que es un hecho, como lo indica Loeb (1980), que el impacto en el autoconcepto varía si es el padre o la madre el que ejerce y a su vez dependerá de si es el hijo o la hija el receptor, pues tales variantes se vinculan al género del padre, a su forma de reaccionar y al género del hijo (Strommen, McKinney y Fitzgerald, 1982).

En relación al concepto de maestro, éste es positivo en los

niños para la dimensión estudiante y en las niñas es importante en esta dimensión y además en la de amigo, emocional y moral. Por lo que en las niñas puede afirmarse que involucran más aspectos de su autoconcepto en su percepción del maestro, ya que en los niños solo se restringe a la dimensión académica, sin tener que ver con las demás dimensiones. Agregando, que solo son importantes los aspectos sociales positivos del maestro en el concepto que el niño se forma de él, asociados al autoconcepto positivo en las dimensiones señaladas según el sexo. Así es que, los niños tienen una percepción de ser más estudiosos, buenos, cumplidos y organizados, a la vez que se perciben menos lentos, tontos, burros, flojos y atrasados; y las niñas se perciben emocionalmente más sencillas, seguras, sentimentales, decisas y cariñosas; académicamente menos lentas, tontas, burras, flojas y atrasadas; como amigas menos aburridas, mentirosas, solitarias y presumidas; y moralmente, menos egoístas y tramposas cuando el concepto de los aspectos sociales del maestro es de ser más bueno, divertido, amigable, simpático, agradable, feliz, cariñoso y comprensivo.

Ya Lastra (1989) señala la importancia del maestro y de sus aspectos sociales en relación al autoconcepto del niño, dando cuenta de la relevancia que tiene este agente socializador en este aspecto de la personalidad del individuo en la interacción maestro-alumno. A esto debe agregarse que la percepción que el maestro tiene del alumno y su efecto sobre el autoconcepto a sido subrayado por algunos autores al hablar de sus apreciaciones (Bleese, 1986); evaluaciones (Haynes et al., 1987); actitudes (Marshall, 1989 y Avalos, 1983); y estigma (Díaz, 1988). En esta relación la actitud del maestro afecta al alumno dando lugar a que los niños que no recompensan a sus maestros sean rechazados y/o evitados por ellos (Willis y Brophy en Lastra, 1989). Por lo que el trato y las actitudes afectan el autoconcepto dependiendo de el modo en que el niño se comporte, ya que se verá de manera favorable a través de los ojos de su maestro si se conforma a

las normas escolares y es consciente de su trabajo; y por el contrario, como mal estudiante y problemático si la imagen de sí mismo, transmitida por el maestro, es mediante sus observaciones de malas calificaciones y castigos por mala conducta (Hurlock, 1982). Es así como las diferentes formas de interacción con cada uno de sus alumnos y de acuerdo a las perspectivas que tiene puede suscitar respuestas diferenciadas (Strommen, McKinney y Fitzgerald, 1982).

Referente a las niñas y su relación del concepto de maestro con otras dimensiones, se explica a partir de las diferencias suscitadas en la socialización y rol sexual de hombres y mujeres, en las que la mujer está más en función del reflejo de afecto y el hombre más en relación con la acción y sus consecuencias (Gecas y Schwalbe, 1986). Ellas tienden a ser más orientadas familiarmente que los hombres y más sensitivas hacia otros (Felson y Zielinski, 1989).

Estos resultados fortalecen el papel de la escuela, a la que se considera contribuye e influye el concepto de sí mismo, el que se ve sujeto a cambios durante los años escolares (Papalia, 1978). Ya que como señala Papalia (1978), son múltiples las experiencias que ahí se viven, las cuales impactan el autoconcepto, y en estas tienen efectos diversos: los maestros, como lo constata este estudio; el tipo de clase (Marshall, 1989 y Alvear, 1989); estatus socioeconómico (Virgen, 1980); el género y los antecedentes culturales. Además de que autores como Perkins (1958); Alban (1981); Pascarella et al. (1987) y Eccles et al. (1989), apoyan con sus estudios que los cambios en el autoconcepto, además de ser una manifestación general del crecimiento y desarrollo del individuo, son reflejo de la influencia de las experiencias vivenciadas a lo largo del sistema escolarizado.

Los conceptos negativos, tanto del padre como de la madre, se vinculan con las mismas dimensiones del autoconcepto negativo en ambos sexos: estudiante, amigo, emocional y moral. Es decir, niños y niñas, se perciben académicamente más lentos,

tontos, burros, flojos y atrasados; como amigos, más aburridos, mentirosos, solitarios y presumidos; emocionalmente, más serios y tristes; y moralmente, más egoístas y tramposos, cuando su papá es visto como más pasivo, chico, malo y lento; y la mamá como más pasiva, chica y mala.

Es de notar que no son diferentes las dimensiones que se relacionaron con los conceptos negativos de los padres en relación al género de los niños, por lo que puede decirse que en la muestra estudiada el concepto negativo afecta de igual forma a niños y niñas, tratase del padre o la madre. Ambos conceptos se relacionan con las mismas dimensiones del autoconcepto negativo, sin suscitar un patrón diferente entre padres e hijos. Aunque se han apreciado diferencias al hablar del autoconcepto negativo en el hijo o la hija en relación con el padre o la madre, cuando se trata de: proporción de reacciones negativas o positivas de ambos padres (Strommen, McKinney y Fitzgerald, 1982); dominancia (Sears, 1970); directividad e involucramiento (Loeb, 1980); autoestima deteriorada del hijo (Isberg et al., 1989); autoconcepto de la mamá (Reed, 1978); y comunicación (Becerra y Chavarría, 1986).

Una aportación de la investigación es que para cada una de las dimensiones del autoconcepto positivo fue determinante el concepto positivo del papá, explicando un buen porcentaje de la varianza en las dimensiones estudiante, amigo, hijo, emocional y moral; por lo que se deduce que cada una de ellas se ve influida por la percepción positiva que se tiene del padre. Y cuando el autoconcepto es negativo, el concepto negativo de papá es determinante en la percepción negativa en las dimensiones estudiante, amigo, emocional y moral, excluyéndose la dimensión hijo, en la que el concepto negativo del papá no explica la percepción negativa de esta dimensión.

En los niños el concepto positivo de papá es importante en el

autoconcepto positivo de las dimensiones correspondientes a estudiante, amigo, hijo, emocional y moral. En el autoconcepto negativo, el concepto negativo de papá, en las dimensiones estudiante, amigo y emocional, es determinante sin serlo para la dimensión hijo; y solo en este caso, la percepción negativa de la dimensión emocional es explicada por la percepción negativa de la madre.

En las niñas su autoconcepto positivo de las dimensiones estudiante, amigo, hijo, emocional y moral es explicado por el concepto positivo que ellas tienen del papá. Un concepto negativo del padre explica la percepción negativa de las niñas en las dimensiones estudiante, amigo, emocional y moral, no siendo determinante para la dimensión hijo, hecho común en ambos sexos de los sujetos de la muestra.

Es importante indicar que, similar a lo que Gecas y Schwalbe (1986) argumentan en su estudio, la percepción del papá fue más concluyente para el autoconcepto, que la percepción de la mamá. A pesar de que se han realizado estudios en los que se reconoce el papel y relevancia de la madre en su relación con el hijo, sin que esto le reste la importancia que reviste en su interacción con los hijos al influir su autoconcepto: al proyectar un rol sexual distinto al tradicional (Ramos, 1988); al afectar con sus características la personalidad de sus hijos (Gutiérrez, 1989); y al ser importante su autoconcepto (Reed, 1978), estando éste en función de su satisfacción laboral si es una madre que trabaja (Vite, 1986). Además de que son reconocidos patrones de interacción propios de madre-hija (Reed, 1978 y Ramos, 1988) y se enfatiza el efecto del rol de la madre en culturas donde juega un papel central (Becerra y Chavarría, 1986 y Hortaçsu, 1989). Además de que en nuestro contexto existe el argumento de que en la sociedad mexicana la madre es la que interactúa más con los hijos y la interacción del padre en la convivencia familiar es mínima. Señalandose como importante el interés de la madre en mujeres adolescentes y en hombres adolescentes al afecto, el que es referido como un factor

sociocultural importante en los hombres mexicanos. Y con respecto al padre se indica que ambos hijos necesitan de la orientación al logro, demandando punitividad a la que se identifica como un rasgo prevaleciente en la cultura mexicana (Becerra y Chavarría, 1986).

Esto señala y hace evidente la necesidad de observar a ambos padres con ambos hijos para ampliar el conocimiento del autoconcepto del niño en su interacción con cada una de estas figuras, centrandose más en el estudio de la figura paterna, aún cuando culturalmente la materna sea preponderante y reconocida en su rol de madre. A esto debe agregarse que los cambios en los roles sexuales en ambos padres pude repercutir en la dinámica familiar, creando diferencias en las interacciones a partir de las percepciones que los hijos tienen de éstos, llevando a variantes con respecto al padre y la madre según el rol sexual asumido.

En cuanto a las diferencias por sexo en la interacción maestro-alumno, sería interesante la importancia que se dé a la realización de estudios que contemplen en forma separada el análisis de los patrones de relación entre el maestro con niñas y niños, así como el autoconcepto. Sugiriendo que en las futuras investigaciones se considere no solo el sexo del niño, sino también el sexo del maestro, dando que esta interacción podría generar patrones de relación diferentes.

Uno de los alcances de este estudio es que fundamenta el papel de cada uno de los agentes socializadores al dar evidencia de las dimensiones del autoconcepto con las que más se involucran, indicando las diferencias que se suscitan por género dentro de las relaciones padres-hijo(a) y maestro-alumno(a). Dando la visión integral de sus efectos en el autoconcepto multidimensional del niño, logrando colocar a las percepciones que el niño tiene de cada uno de estos otros significativos para él, como una base en la que se fundamenta la conformación de su sí mismo, resultado de las interacciones sociales que sostiene dentro de su contexto con

cada uno de ellos.

Una limitación es que los resultados del estudio no pueden hacerse extensivos a otros sujetos, debido a que la selección de la muestra fue mediante un método no probabilístico, situación común a toda investigación que se vale de este tipo de elección de sus sujetos. Puede considerarse otra limitante, el que al no tomar en cuenta otras edades, todo se reduce a niños dentro del rango de edad de los de la muestra. Además, la no diferenciación del género del maestro no permitió discernir los patrones de relación entre niños y niñas.

APPENDICE

C U E S T I O N A R I O

SEXO _____ EDAD _____
 GRADO ESCOLAR _____ ESCUELA _____
 EN QUE TRABAJA TU PAPA _____ TU MAMA _____

INTRUCCIONES: A continuación aparecen una serie de conceptos o frases que se te pide que califiques de acuerdo a tu forma de pensar. Debajo de cada frase o concepto se encuentra una escala en la que debes evaluar el concepto o frase.

La escala contine dos adjetivos opuestos separados por cinco espacios.

Bueno _____: _____: _____: _____: _____: Malo
 A B C D E

Tu debes poner una cruz en el espacio que mejor exprese lo que tú pienses.

Si colocas la cruz (X) en A indica: muy bueno
 en B indica: poco bueno
 en C indica: ni bueno ni malo
 en D indica: poco malo
 en E indica: muy malo

Entre más cerca pongas la cruz (X) del adjetivo, es que estás más de acuerdo con ese adjetivo.

Coloca con cuidado la cruz para que no quede así:

X

Bueno _____: _____: _____: _____: _____: Malo

Responde a cada escala por separado y no vuelvas atrás una vez que hayas marcado algo. Contesta tan rápido como te sea posible, ya que lo que cuenta es lo que primero te venga a la mente, pero hazlo con mucho cuidado.

YO FISICAMENTE SOY

1) Fuerte	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	Débil
2) Flaco	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	Gordo
3) Alto	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	Bajo
4) Guapo	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	Feo
5) Chico	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	Grande
6) Activo	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	Inactivo
7) Enfermo	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	Sano

YO COMO ESTUDIANTE SOY

1) Estudioso	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	Flojo
2) Lento	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	Rápido
3) Tonto	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	Listo
4) Bueno	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	Malo
5) Burro	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	Aplicado
6) Cumplido	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	Incumplido
7) Flojo	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	Trabajador
8) Organizado	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	Desorganizado
9) Atrasado	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	Adelantado

YO CON MIS AMIGOS SOY

1) Aburrido	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	Divertido
2) Mentiroso	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	Sincero
3) Bueno	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	Malo
4) Solitario	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	Amigable
5) Compartido	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	Egoísta
6) Simpático	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	Sangrón
7) Presumido	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	Sencillo

1) Pasivo	_____:	_____:	_____:	_____:	_____:	Activo
2) Chico	_____:	_____:	_____:	_____:	_____:	Grande
3) Blando	_____:	_____:	_____:	_____:	_____:	Duro
4) Malo	_____:	_____:	_____:	_____:	_____:	Bueno
5) Admirable	_____:	_____:	_____:	_____:	_____:	Despreciable
6) Joven	_____:	_____:	_____:	_____:	_____:	Viejo
7) Lento	_____:	_____:	_____:	_____:	_____:	Rápido
8) Simpático	_____:	_____:	_____:	_____:	_____:	Antipático
9) Fuerte	_____:	_____:	_____:	_____:	_____:	Débil
10) Agradable	_____:	_____:	_____:	_____:	_____:	Desagradable
11) Familiar	_____:	_____:	_____:	_____:	_____:	No Familiar

1) Pasiva	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	Activa
2) Chica	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	Grande
3) Mala	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	Buena
4) Admirable	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	Despreciable
5) Joven	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	Vieja
6) Simpática	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	Antipática
7) Fuerte	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	Débil
8) Agradable	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	Desagradable
9) Familiar	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	No Familiar

MI MAESTRO ES

1) Bueno	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	Malo
2) Aburrido	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	Divertido
3) Solitario	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	Amigable
4) Simpático	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	Sangrón
5) Agradable	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	Desagradable
6) Triste	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	Feliz
7) Cariñoso	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	Frío
8) Comprensivo	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	Incomprensivo
9) Muy Gritón	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	Nada Gritón
10) Muy Enojón	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	Nada Enojón
11) Muy Mandón	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	Nada Mandón
12) Muy Exigente	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	_____	:	Nada Exigente

TABLAS

TABLA 1.

Pesos Factoriales. Factores conformados para el concepto de papá.		
Escala	F1	F2
Pasivo-Activo.	.00197	.78787
Chico-Grande.	-.06505	.46222
Blando-Duro.	.39476	.27266
Malo-Bueno.	-.44605	.56218
Admirable-Despreciable.	.76000	-.17722
Joven-Viejo.	.51004	.10778
Lento-Rápido.	-.13804	.80939
Simpático-Antipático.	.72057	-.23769
Fuerte-Débil.	.44760	-.31423
Agradable-Desagradable	.74618	-.26512
Familiar-No Familiar.	.65446	-.13469

TABLA 2.

Pesos Factoriales. Factores conformados para el concepto de mamá.			
Escala	F1	F2	F3
Pasivo-Activa.	-.20454	.70892	.50394
Chica-Grande.	-.00569	.62490	-.03844
Mala-Buena.	-.44388	.62767	.13329
Admirable-Despreciable.	.61267	-.08959	.36994
Joven-Vieja.	.21850	.22348	.68077
Simpática-Antipática.	-.68460	.00312	.12465
Fuerte-Débil.	-.04871	-.19197	.84113
Agradable-Desagradable.	.75188	-.15945	-.04193
Familiar-No Familiar.	.58452	-.14977	.00623

Pesos Factoriales >.40 (todos los subrayados).

TABLA 3.

CORRELACIONES. Dimensión Física del Autoconcepto del niño: concepto positivo y negativo de los padres y aspectos sociales y carácter del maestro.

AUTOCONCEPTO		C O N C E P T O .						
Dimensión		Papá		Mamá			Maestro	
Física.		+	-	+	-	Físico	Social	Carácter
Fuerte.	+	.0015	.0206	-.0776	.0575	.1435	-.0702	-.0884
Débil.	-							
Flaco.	+	.1661	-.1294	.1538	-.1789	.1965	-.0800	.0486
Gordo.	-							
Alto.	+	-.0074	.0821	.0846	.0135	.0358	-.0261	.0453
Bajo.	-							
Guapo.	+	.2717*	-.1261	.1395	-.1115	.1425	.1120	.0866
Feo.	-							
Chico.	-	.0750	.1519	-.0139	.0308	.1207	.0654	-.0344
Grande.	+							
Activo.	+	.2444*	-.1051	.2800*	-.0792	.0347	.1604	-.0285
Inactivo.	-							
Enfermo.	-	-.1651	.4330*	-.1247	.3214*	.0343	-.1019	-.0930
Sano.	+							

* $p = .001$ (Nivel de significancia).

TABLA 4.

CORRELACIONES. Dimensión Física del Autoconcepto de los niños: concepto positivo y negativo de los padres y aspectos sociales y carácter del maestro.

AUTOCONCEPTO		C O N C E P T O .						
Dimensión		Papá		Mamá			Maestro	
Física.		+	-	+	-	Físico	Social	Carácter
Fuerte.	+	.0776	-.0396	-.1113	.0180	.1991	-.1191	-.1018
Débil.	-							
Flaco.	+	.2128	-.0764	.1718	-.1049	.1894	-.0728	-.0010
Gordo.	-							
Alto.	+	-.1047	.1686	.0022	-.0094	-.0746	-.0623	.0335
Bajo.	-							
Guapo.	+	.2934	.0406	.0132	.0346	.1933	.0677	.0415
Feo.	-							
Chico.	-	.1665	.0802	-.0451	.0096	.1073	-.0219	-.1962
Grande.	+							
Activo.	+	.2537	-.1170	.2202	-.0574	.0206	.0922	-.0051
Inactivo.	-							
Enfermo.	-	-.0200	.4044*	-.0311	.2868	.0030	-.0975	-.1578
Sano.	+							

* $p = .001$ (Nivel de significancia).

TABLA 5.

CORRELACIONES. Dimensión Física del Autoconcepto de las niñas: concepto positivo y negativo de los padres y aspectos sociales y carácter del maestro.

AUTOCONCEPTO		C O N C E P T O .						
Dimensión		Papá		Mamá			Maestro	
Física.		+	-	+	-	Físico	Social	Carácter
Fuerte.	+	-.0327	.0745	-.0709	.0812	.1441	.0050	-.0347
Débil.	-							
Flaco.	+	.1143	-.1871	.1387	-.2625	.1996	.2587	.0954
Gordo.	-							
Alto.	+	.0902	-.0126	.1842	.0427	.1754	.0166	.0568
Bajo.	-							
Guapo.	+	.2469	-.2901	.2797	-.2643	.0754	.1542	.1236
Feo.	-							
Chico.	-	-.0154	-.2262	.0230	.0579	.1317	.1610	.1377
Grande.	+							
Activo.	+	.2387	-.0935	.3439*	-.1042	.0533	.2387	-.0518
Inactivo.	-							
Enfermo.	-	-.3005	.4704*	-.2081	.3750*	.0485	-.1236	-.0571
Sano.	+							

* $p = .001$ (Nivel de significancia).

TABLA 6.

CORRELACIONES GENERALES. Autoconcepto del niño:
concepto positivo y negativo de los padres y
aspectos sociales y carácter del maestro.

AUTOCONCEPTO		C O N C E P T O .						
		Papá		Mamá			Maestro	
		+	-	+	-	Físico	Social	Carácter
Estudiante.	+	.4721*	-.1616	.2149	-.1249	.1615	.2989	.0264
	-	-.3144*	.4987*	-.2574*	.3966*	-.0525	-.3397*	-.0808
Amigo.	+	.4596*	-.1543	.2371	-.1391	.1597	.1504	-.0213
	-	-.1984	.5434*	-.2384*	.4785	.0028	-.2844*	-.1274
Hijo.	+	.4537*	-.1721	.3322*	-.1462	.1721	.2528*	.1522
	-	.0543	.1840	.0641	.1001	.0294	-.0530	-.1653
Emocional.	+	.4562*	-.1650	.3329*	-.1778	.2544*	.2674*	.0274
	-	-.1297	.5053*	-.1323	.4102*	.0791	-.1619	-.0547
Moral.	+	.4373*	.1529	.2656	-.1495	.0959	.2294*	.0558
	-	-.2069	.4206*	-.1474	.4061*	.1081	-.3124*	-.1046

* $p = .001$ (Nivel de significancia).

TABLA 7.

CORRELACIONES. Autoconcepto de los niños: concepto positivo y negativo de los padres y aspectos sociales y carácter del maestro.								
AUTOCONCEPTO		C O N C E P T O .						
		Papá		Mamá			Maestro	
		+	-	+	-	Físico	Social	Carácter
Estudiante.	+	.4641*	-.1369	.1493	-.0877	.0936	.3097*	.0796
	-	-.2292	.5126*	-.0625	.4188*	-.0871	-.3443*	-.0999
Amigo.	+	.4328*	-.0609	.1739	-.0911	.0816	.0636	-.0146
	-	-.0069	.5329*	-.0839	.4991*	.0074	-.2257	-.1801
Hijo.	+	.4179*	-.1524	.3626*	-.1268	.1041	.2587	.1432
	-	.0800	.1748	.1006	.0108	.1129	.0220	-.1771
Emocional.	+	.3880*	-.0576	.2262	-.0865	.2976	.2028	-.0608
	-	-.0219	.5016*	.0083*	.4348*	.0376	-.1703	-.0823
Moral.	+	.3730*	-.1106	.2058	-.1261	.0216	.2002	.0308
	-	-.1325	.4637*	-.0983	.4899*	.1464	-.2726	-.1470

* $p = .001$ (Nivel de significancia).

TABLA 8.

CORRELACIONES. Autoconcepto de las niñas: concepto positivo y negativo de los padres y aspectos sociales y carácter del maestro.

AUTOCONCEPTO		C O N C E P T O .						
		Papá		Mamá			Maestro	
Dimensión.		+	-	+	-	Físico	Social	Carácter
Estudiante.	+	.4757*	-.1851	.2909*	-.1583	.2270	.2825	-.0436
	-	-.3976*	.4892	-.4521	.3826*	-.0249	-.3455*	-.0729
Amigo.	+	.4823*	-.2449	.3075	-.1876	.2435	.2413	-.0361
	-	-.3511*	.5603*	-.3730*	.4777*	-.0117	-.3527*	-.0969
Hijo.	+	.4869*	-.1904	.3035	-.1679	.2487	.2516	.1659
	-	.0372*	.1944	.0180	.2002	.0647	-.1361	-.1418
Emocional.	+	.5321*	-.2837	.4602*	-.2877	.1998	.3472*	.1325
	-	.2413	.5275*	-.2480*	.4144*	.1036	-.1770	-.0565
Moral.	+	.5058*	-.1998	.3389*	-.1759	.1874	.2630	.0813
	-	-.2910	.3770*	-.2037	.3102*	.0534	-.3674*	-.0620

* $p = .001$ (Nivel de significancia).

CUADRO ACUMULATIVO

CUADRO ACUMULATIVO DE INVESTIGACIÓN ANTECEDENTE.

I. AUTOCONCEPTO Y AMBIENTE FAMILIAR.

a) Patrones de Crianza.

AUTOR.	MUESTRA.	RESULTADOS MAS IMPORTANTES
Sears. (1970)	niños y niñas de 60.	Autoconceptos altos: alta ejecución lectura/matemáticas, familia pequeña, posición ordinal, papá y mamá altamente calidos. Madres calidas y aceptantes y en hombres baja dominancia relación esposo-esposa. Autoconcepto pobre: feminidad y dominancia.
Papalia. (1978)	niños.	Autoconcepto alto: padres afectuosos y madres dominantes en hombres. Niños autoconcepto alto: padres buen concepto personal, aman y aceptan a sus hijos, exigentes (rendimiento y comportamiento), respetuosos, flexibles y recompensantes.
Loeb. (1980)	niños 40. y 50.	Autoestima alta: alto porcentaje de recompensa en niñas/papás, padres más involucrados (mamá/hijos-hijas; papá/ hijas). Baja autoestima: conducta directiva verbal (papá-mamá/hija); auxilio físico (papá/hijo-hija).
Gecas y Schwalbe. (1986)	Adolescentes	Autoestima: más sensitiva al aspecto control/autonomía (chicos); apoyo y participación (chicas) afecta más estrechamente. Más concluyente la percepción de la conducta de los papás que la percepción de la conducta de las mamás.
Felson y Zielinski. (1989)	niños 50. y 80.	Apoyo paterno es una determinante de la autoestima, hace que el niño se sienta confortable y le confirma el pensamiento de que es aceptado y aprobado como persona por sus padres. Las chicas son más afectadas por sus padres que los chicos.
Hortaçsu. (1989)	Estudiantes de 9 a 33 años.	Reflejo de afecto predictor significativo de autoconcepto en ambos sexos. Significativo en papás para autoconcepto ideal; en mamás importante en hombre y mujeres, lo cual la convierte en predictor poderoso, explicado debido a su rol focal en la familia y cultura.
Isberg et al. (1989)	Adolescentes tempranos.	El desarrollo y maduración psicosocial dirige un decrecimiento entre conductas paternas y regulación de la autoimagen. Alto nivel del desarrollo del ego se relaciona con la autoestima; alto nivel de desarrollo del ego independiente de la retroalimentación paterna.
b) Comunicación e Interacción Familiar.		
Reed. (1978)	Adolescentes.	Autoconcepto significativo en la percepción de la comunicación con los padres. Autoconcepto bajo, percepción más significativa de la comunicación, alto, más constructiva. Autoconcepto y nivel educativo de la madre importante en la percepción de la comunicación.

Conner et al. (1993)	Niños 5o. y 6o.	Varía el grado de apoyo y cohesión familiar según el tipo de familia. Poco apoyo nivel bajo de autoestima. Cohesión familiar influye al desarrollo del autoconcepto.
Cano et al. (1997)	Adolescentes.	Las autopercepciones de las relaciones padres-hijos son importantes prediciendo autoestima. La concepción de sí mismo se ve influenciada por estos. En chicos y chicas, comunicación, participación y apoyo emocional se correlacionan con autoestima.
Buri et al. (1995)	Adolescentes.	Autoestima de los padres, satisfacción marital y tamaño de la familia afectan la autoestima del niño pequeño, tales efectos desaparecen en adultos jóvenes. Aceptación, aprobación y apoyo significativos en la autoestima, aún cuando el niño llega a adulto joven.
Estudios con Sujetos Mexicanos.		
Virgen. (1980)	Niños de primaria nivel económico alto y bajo.	Las relaciones familiares influyen la autoestima según el nivel socioeconómico. Mayor autoestima nivel alto y menor autoestima nivel bajo. Toma de decisiones democrática, nivel alto; autoestima alta. Toma de decisiones autoritaria, nivel bajo; autoestima baja.
Recerra y Chavarria. (1986)	Adolescentes.	La percepción de la comunicación con los padres afecta el autoconcepto. Mayor autoconcepto perciben en su comunicación: con la madre, más interés, aceptación, afectividad y menor punitividad; con el padre, más afectividad, aceptación, orientación al logro y menor punitividad.
Ochoa. (1987)	Adolescentes.	Difiere el autoconcepto de acuerdo al tipo de familia. Familia integrada: perciben mayor cohesión, orientación de logro, énfasis en aspectos morales. Familia desintegrada: menor cohesión, mayor conflicto e independencia.
Estudio con Sujetos Brasileños.		
Sonçalves y Brasil. (1986)	Adolescentes 13 a 17 años.	Correlación alta y significativa entre autoconcepto y satisfacción familiar. Familia que brinda apoyo y seguridad: favorece tranquilidad, propiciando condiciones de seguridad. Tensión, falta de cohesión y afecto se refleja en la conducta del adolescente.
c) Relación Madre-Hijo (Estudios con Sujetos Mexicanos).		
Ramos. (1989)	Adolescentes (mujeres).	Adolescentes con madre profesionista/reunera poseen mayor nivel de autoconcepto a diferencia de las que tienen madre no profesionista/no reunera y madre profesionista/no reunera.
Gutiérrez. (1989)	Adolescentes.	Autoconcepto: madres e hijos se perciben devaluados, detectando falta de comunicación y desarrollan características devaluadas, el hijo tiende a hacerlo menos. Las madres no brindaron elementos para integrar un autoconcepto positivo.

d) Tratamiento.		
Kanigsberg y Levant. (1988)	Niños.	Grupos de educación paterna efectivos en cambiar algunas actitudes de los padres y cambios del autoconcepto. Educación paterna en habilidades de comunicación, eficaz en la prevención del abuso y patrones de crianza en el niño favoreciendo su autoconcepto.

II. AUTOCONCEPTO Y AMBIENTE ESCOLAR.		
a) Concepto de Maestro (Estudio con Sujetos Mexicanos).		
AUTOR.	MUESTRA.	RESULTADOS MAS IMPORTANTES
Lastra. (1969)	Niños de 5o. y 6o.	El concepto que el alumno tiene de los aspectos sociales de su maestro afecta positiva o negativamente el autoconcepto, dependiendo del trato recibido por éste. El mejoramiento en el autoconcepto facilita el logro académico.
b) Concepto del Alumno (evaluaciones, expectativas, actitudes y percepción).		
Blease. (1986)	Niños de 12 años.	Correlaciones significativas entre las expectativas combinadas de la totalidad de los maestros y los puntajes de los niños en la autoestima y autoimagen académica, las cuales no son solo dependientes de la interacción maestro-alumno.
Haynes. (1987)	Niños de 3o., 4o. y 5o.	El maestro influye en la formación y desarrollo del autoconcepto del niño. 72% de la varianza corresponde a las apreciaciones de los maestros en tres áreas de conducta (actitud hacia la autoridad, conducta en el salón y participación en el grupo).
Marshall. (1989)	Preescolares y escolares.	Expectativa: creencia de que algunos niños pueden aprender más que otros, llevando a brindarle más oportunidades lo que lo hace más competente e influye su autopercepción. El niño se hace apto a estas sugerencias del ambiente debido a que influyen su autoconcepto.
Estudio Latinoamericano.		
Avalos. (1983)	Niños pobres escuelas latinoamericanas.	La actitud hacia el niño se define como una postura de los maestros reconocida como una degradación de los perdedores. Son juzgados como malos aprendices, sucios, de mal comportamiento; son indiscriminadamente tratados como tales, sin importar lo que hagan para mejorar.
c) Influencia del ambiente Escolar.		
Perkins. (1958)	Niños de 4o. y 6o.	Cambios de congruencia en el autoconcepto y si mismo ideal manifestación general del crecimiento y desarrollo del niño; y reflejo de la influencia positiva de la experiencia en la escuela, reconociendo el papel del maestro.
Alban. (1991)	Niños de 11 años	Se acrecientan el autoconcepto individual y las actitudes de autoaceptación y autorechazo debido a la institución escolar, que es quien las determina. Tipo de escuela, organización escolar y relación maestro-alumno influyen el nivel del autoconcepto del alumno.

Pascarella et al. (1997)	Estudiantes de College.	Experiencias sociales y académicas durante el college tienen efectos directamente significativos en el desarrollo del autoconcepto, mejorándolo en su dimensión interpersonal e intelectual.
Pierrhusbert et al. (1997)	Niños de 9 a 13 años.	La estima de sí mismo no tiende a ser estable con el aumento de la edad. De 30 a 70, marcan debilitamiento la escala Escuela y Física y las demás (conducta social, valor propio y apariencia) muestran un aumento de 30. a 40. con disminución posterior.
Eccles et al. (1989)	Niños en transición al High School	Niveles medios de la autoestima bajos después de la transición, recuperándose en 70. Estos niveles medios repercuten en la autoestima como el ajuste al High School.
Estudio con Sujetos Mexicanos.		
Alvear. (1989)	Niños de escuela personalizada.	No obtuvieron un puntaje global más positivo, pero si obtienen puntajes altos en los factores importantes del autoconcepto, sin que se interprete como un mejor autoconcepto que el de los niños de escuelas no personalizadas.
d) Desempeño y Ejecución.		
Soheirer y Kraut. (1979)	Participantes en los programas de gobierno de intervención	Negativa la conexión entre autoconcepto y ejecución académica. El cambio en el autoconcepto se liga a ser un resultado del crecimiento en la ejecución y de la aprobación social. No es un variable necesaria para mejorar la ejecución.
Hansford y Hattie. (1982)	Preescolar a College.	Resultados de un metanálisis: nivel pequeño de asociación entre autoconcepto y desempeño/ejecución. Se identifican a: grado escolar, estatus socioeconómico, tipo y naturaleza de las medidas de ejecución, método de muestreo, etc., como variables que mejoran desempeño/ejecución.
e) Aprendizaje.		
Dean. (1977)	Niños dotados.	Alto autoconcepto gran maestría en las tareas de aprendizaje de pares asociados. El autoconcepto se relaciona con aprendizaje a través de tareas en niños dotados.

III. AUTOCONCEPTO Y MEDICIÓN.		
a) Elaboración de Instrumentos.		
AUTOR.	MUESTRA.	RESULTADOS MAS IMPORTANTES
Shavelson y Bolus. (1982)	Estudiantes de High School	Se fundamenta el apoyo para una interpretación multifacética y jerárquica del autoconcepto. Autoconcepto e índice de ejecución académica fundamentan correlaciones positivas.
Marsh et al. (1983)	Preadolescentes	Las apreciaciones de los autoconceptos de los estudiantes fueron internamente consistentes, estables a través del tiempo, además de que el instrumento midió distintos componentes del autoconcepto consistentes con su diseño.
Marsh et al. (1984)	Niños de 20. y 50.	En los cuatro grados escolares se identificaron los siete factores del instrumento (tres académicos y cuatro no académicos). Estos fueron consistentes con la organización jerárquica del autoconcepto. Los ítems negativos tendieron a formar un factor único.
Marsh et al. (1985)	Estudiantes de 11 a 8 años	El análisis factorial de las respuestas identificó once escalas. Los resultados demuestran la multidimensionalidad del autoconcepto y su relación hacia otros constructos, y apoyan la validez del instrumento.
b) Medición.		
Shavelson et al. (1976)	Estudio evaluativo	El constructo tiene un potencial científico importante para interpretar resultados en la ejecución. Estudios sobre autoconcepto reflejo del énfasis puesto en los resultados no cognitivos en educación.
Hoelter. (1985)		Importante involucrar la medición de identidades dentro de un correlato atribucional significativo, con el fin de identificar identidades múltiples en un espacio multidimensional académico.
Hoelter. (1986)	Niños de 60.	Los resultados demuestran que las evaluaciones de identidad tienen efectos positivos en la autoestima. Las identidades en su modelo de medición son: estudiante, atleta, hijo(a), amigo y miembro del club.
c) Validez.		
Byrne. (1984)	Estudio evaluativo	El autoconcepto es un constructo multidimensional que tiene una faceta general y varias específicas. Se enfatiza la necesidad de estudios enfocados a la validación de constructo del autoconcepto.
Michael et al. (1984)	Estudiantes de College.	Se evidenció la validez de constructo por el hecho de que cinco constructos del sistema teórico se cambiaron a cinco subescalas, recibiendo apoyo empírico en términos de la estructura de factor.

Deato. (1985)	Adolescentes.	Son consistentes los resultados con conceptualizaciones multidimensionales de autoestima. Dos cuestionarios tradicionales (Roseaberg e Inventario de Autoestima) y la entrevista obtuvieron la validez en la medición de la autoestima.
Benson y Rentsch. (1988)	Estudiantes de 10. a 60.	Los resultados apoyan tres factores del modelo (uno de contenido y dos de fraseado). La validez de constructo es una función no solo del contenido sino también del modo de fraseado en la estructura factorial del instrumento.
Marsh y Southern (1989)	Niños de 70. 30. a 90.	Se apoya la validez convergente y divergente de las respuestas en ambos instrumentos de medición de autoconcepto (SDQ-I y Perceived Competence Scale). Modesto apoyo para la validez del instrumento de Percepción de Control.
d) Adaptación.		
Pierrhuibert et al. (1987)	Niños de 9 a 13 años.	La traducción francesa del cuestionario describe con confiabilidad la percepción del niño en diversos aspectos de sus competencias y de su valor propio.

IV. AUTOCONCEPTO Y OTRAS VARIABLES.

a) Independencia/Dependencia.

AUTOR.	MUESTRA.	RESULTADOS MAS IMPORTANTES
Markus. (1977)	Estudiantes universitarios.	Autoesquemas: generalización cognitiva sobre el sí mismo derivada de experiencias pasadas, organiza y guía el procesamiento de información contenida en la experiencia social del individuo. Autoesquema particular (independencia o dependencia) la conducta es correspondiente con éste.

b) Expectativas.

Fazio et al. (1981)	Estudiantes universitarios.	Mediante un proceso de autopercepción e internalización de la expectativa que un preceptor posee, se da evidencia que el individuo sujeto a tal situación asume la expectativa del preceptor.
------------------------	-----------------------------	---

c) Edad.

O'Malley y Bachman. (1983)	Sujetos de 13 a 23 años.	Aumento significativo en la autoestima dentro del intervalo de los 13 a la adultez temprana, debido a: desarrollo físico, acceso a roles adultos, adquisición de responsabilidades y privilegios, cambios en la centralidad de los aspectos del ambiente.
-------------------------------	--------------------------	---

d) Autoconcepto y Locus de Control.

Brown et al. (1984)	Estudiantes de 30. y 60. blancos y negros.	Blancos más internamente controlados y atribuyeron los buenos resultados a los atributos personales, a diferencia de los negros. Mujeres blancas aceptan la responsabilidad en los malos resultados que las mujeres negras.
------------------------	--	---

e) Habilidad Física.

Anshel et al. (1987)	Niños de 5 a 9 años.	Mediante el desarrollo de habilidades en el deporte solo los aspectos relacionados con el autoconcepto referido a esta área fueron significativamente mejorados.
-------------------------	----------------------	--

f) Memoria.

Eder et al. (1987)	Niños y adultos	La memoria provee el dato para que el individuo reubique un sentido de continuidad. El niño reubica este sentido a través de contextos, individuos y tiempo, por lo que se apoya que tiene la habilidad cognitiva de mantener un registro de lo que él es.
-----------------------	-----------------	--

g) Depresión-Ansiedad/Depresivos.

Markus y Wurf. (1987)	Adultos depresivos y no depresivos.	Depresión debida a diferencias entre el sí mismo ideal y el actual creando dos tipos de discomfort, si a esta se suma la ansiedad. Los depresivos poseen un autoesquema depresivo que deforma los pensamientos relevantes, pensando más negativamente sobre sí mismos.
--------------------------	-------------------------------------	--

h) Automejoramiento.		
Grown et al. (1988)	Estudiantes universitarios.	Gente con alta y baja autoestima busca el automejoramiento por vías diferentes: directo-alta autoestima e indirecto-baja autoestima. El directo ocurre al centrarse explícitamente alrededor del sí mismo, y el indirecto al involucrar a otros miembros del mundo social.
i) Necesidad de Aprobación.		
Lobel y Levanon. (1988)	Niños de 10 a 12 años.	La conducta de engaño se ve en función de la autoestima y la necesidad de aprobación. Amenaza de fracaso lleva a recurrir a conductas que preserven la imagen pública positiva. Alta autoestima-Alta necesidad de aprobación más conducta de engaño y baja necesidad menos.
j) Deseabilidad.		
Kunda y Sanitioso. (1989)	Estudiantes universitarios.	La gente se induce a teorizar que cierto atributo promueve a resultados deseables y se ven como poseedores en alto grado del atributo. Tratan de restablecer la evidencia de que poseen tales atributos, cambiando su autoconcepto solo hacia la extensión permitida por el previo autoconocimiento.
k) Minoría Étnica.		
Verkuyten. (1989)	Niños de 9 a 13 años.	Diferencias entre holandeses y turcos: no son igualmente importantes para ambos los diferentes componentes del autoconcepto. Escolaridad y aprendizaje, unido a amigos, popularidad y satisfacción en la vida impactan la autoestima global de los turcos más que a la de los holandeses.

V. ESTUDIOS CON SUJETOS MEXICANOS.

a) Estudios Comparativos con Adolescentes.

AUTOR.	MUESTRA.	RESULTADOS MAS IMPORTANTES
Vázquez. (1993)	Hijos de hogares integrados y madres solteras.	Pobre nivel de autoconceptos más acentuado en hijos de madre soltera, con capacidad de autocrítica distorsionada. Hijo de hogar integrado pobre nivel de autoconcepto y mayor capacidad para la autocrítica.
Salgado y Santillán. (1995)	Familias integradas y carente de la figura paterna.	La ausencia del padre crea problemas en el desarrollo adecuado del autoconcepto, y es más evidente si el padre ha muerto, pues crea en los hijos problemas de adaptación social.
León. (1998)	Hijos de padres alcohólicos y no alcohólicos.	Autoconcepto más devaluado en hombres con padre alcohólico, cuya figura es ausente e inestable no permitiendo la satisfacción de la imagen masculina creando inseguridad y autoconcepto devaluado.
Rodríguez y Rodríguez. (1995)	Epilépticos y no epilépticos.	En epilépticos no existe consciencia real cuando describen a su sí mismo, mayor inconsistencia en percibir la integración de su imagen, lo que puede deberse a una mayor inmadurez emocional.
Díaz. (1985)	Alumnos problema y buenos alumnos.	Independientemente del estigma (salvando) los dos grupos de sujetos tienen problemas en el autoconcepto. El adolescente joven se siente estigmatizado por ser adolescente, creando problemas de identidad.
Cañedo. (1999)	Menores infractores y sin antecedentes penales.	El sujeto que mejor funciona en su entorno presenta un concepto más real (sin antecedentes penales) y no menos congruente con éste (menores infractores).

b) Estudios no Comparativos con Adolescentes.

Henze. (1990)	Adolescentes.	Mediante el uso de técnicas de mejoramiento humano se registró un aumento del autoconcepto en la mayoría de los sujetos.
Castillo y Tena. (1981)	Infractores	Imagen global de autoconcepto: nivel de autoestima bajo, sensación de ser rechazado, generando: ansiedad, depresión, infelicidad y poca fe en ellos. Áreas más afectadas: ético-moral, social, física y familiar.
Monroy. (1987)	Farmacodependientes carentes de la figura paterna.	La ausencia del padre no lleva a influir el desarrollo negativo del autoconcepto del farmacodependiente. Dañado en el área moral y personal, no hay una integración de la autoimagen en general, se describen por separado.

García. (1997)	Alumnos reprobados.	La reprobación no es causada por autoconcepto bajo ni por diferentes características de personalidad. Se confirmó validez concurrente de los dos instrumentos utilizados.
Aranda y García. (1997)	Alumnos de licenciatura.	Autoconcepto y rendimiento: baja correlación. Suponen que se debió a que la escala no evalúa autoconcepto académico, al periodo de desarrollo de los sujetos en el que los logros en el autoconcepto no se centran solo en aspectos escolares, etc.,
Magaña (1988).	Adolescentes.	Factores que influyen el autoconcepto: estructura corporal, defectos físicos, condiciones físicas, química glandular, vestimenta, inteligencia, niveles de aspiración, emociones, patrones culturales, escuela, estatus social, papás y relaciones familiares.
c) Otras Muestras.		
Chávez y Flores. (1988)	Ciegos.	Dos grupos de individuos: con ceguera congénita y adquirida. Una secuela que se hace presente en el individuo genera una reacción en el medio que le rodea e influye su concepto de sí mismo.
Flores y Martínez. (1986)	Parejas en proceso de divorcio.	Autoestima baja, característica de las relaciones sexuales conflictivas, sentimientos de inadaptación, interioridad, inseguridad, abandono, temor a expresar ideas creativas y actitudes defensivas.
Casas. (1984)	Mujeres obesas.	La obesidad no es un buen predictor de los sentimientos negativos hacia la imagen corporal y autoestima devaluada, significando que el sobrepeso no es lo único que las hace sentir minusvaluadas.
Vite. (1986)	Madres que trabajan.	Relación entre autoestima y satisfacción laboral. Dicha satisfacción es juzgada como una fuente de autoestima positiva.
Fabela. (1984)	Alcohólicos.	Los sujetos presentaron mayor conciencia de su enfermedad después del tratamiento. Describieron cambios en su autodescripción las áreas física, personal y social. Relacionándose grado de conciencia y cambios en autoconcepto.
Nava. (1986)	Esquizofrénicos.	La efectividad de los neurolepticos en la mejoría del autoconcepto muestra dos etapas: incremento y estabilidad en las puntuaciones, observándose mejoría, señalándose lo provechoso de la intervención psicoterapéutica.
Bar-On. (1985)	Padres.	Confirma la relación entre menor autoestima mayor carácter autoritario parental. Poca gratificación de fuentes de ingreso laboral origina baja autoestima y autoridad rígida.
d) Medición.		
La Rosa. (1986)	Estudiantes de preparatoria.	Se identificaron cuatro dimensiones en el escala de autoconcepto: social, emocional, ocupacional y ética. La escala construida fue de tipo diferencial semántico.

Andrade y Pick. (1985)	Niños de 5o y 6o.	Construcción y análisis psicométrico de una escala de autoconcepto, se apoya la validez de la utilización del diferencial semántico en niños mexicanos proporcionando un instrumento de medición multidimensional.
Verduzco et al. (1987)	Niños de 8 y 15 años.	Procedimiento de adaptación de la primera versión en español del Inventario de Autoestima de Coopersmith. Instrumento de fácil aplicación, en español y comprensible para niños.

REFERENCIAS

Alban M., B. M. (1981). Self-concept and attitude to school. British Journal of Educational Psychology, 55(1), 66-76.

Allport, G. W. (1975). La personalidad. Su configuración y desarrollo. Barcelona: Herder.

Alvear G., M. T. (1989). El autoconcepto en niños de escuela personalizada. Tesis de Licenciatura, Universidad Intercontinental.

Andrade P., P. y Pick de W., S. (1986, octubre). Una escala de autoconcepto para niños [Memoria]. Trabajo presentado en el I Congreso Mexicano de Psicología Social, La Trinidad, Tlaxcala.

Anshel, M. H., Muller, D. y Owens, A. I. (1986). Effects of a sports camp experience on the multidimensional self-concept of boys. Perceptual and Motor Skills, 63(2 pt.1), 363-366.

Aranda A., A. V. y García C., F. F. (1987). Estudio correlacional entre autoconcepto y rendimiento escolar en alumnos de nivel de licenciatura de UPIICSA. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.

Avalos, B. (1983). El fracaso docente. El CIID Informa, 12(2), 7-9.

Bar-On B., J. L. (1985). Autoestima, autoridad parental y conflicto familiar. Tesis de Doctorado, Facultad de Psicología, UNAM.

Baron, R. A., Byrne, D. y Kantowitz, B. (1980). Psicología. Un enfoque conceptual. México: Interamericana.

Becerra C., R. M. y Chavarria C., L. M. (1986). La comunicación padres-hijos y su efecto en el autoconcepto del adolescente. Tesis de Licenciatura, Universidad del Valle de México.

Benson, J. y Rentsch, J. (1988, autumn). Testing the dimensionality of the Pierris-Harris Children's Self-Concept Scale. Educational and Psychological Measurement, 48(3), 615-626.

Biehler, R. F. (1980). Introducción al desarrollo del niño. México: Diana.

Blease, D. (1986). Teacher's personal constructs and their pupil's self-images. Educational Studies, 12(3), 255-264

Brown, D., Fulkerson, K. F., Furr, S., Ware, W. B. y Voight, N. L. (1984). Locus of control, sex role orientation, and self-concept in black and white third and sixth-grade male and female leaders in rural community. Developmental Psychology, 20(4), 717-721

Brown, J. D., Collins, R. L. y Shmidt, G. W. (1988). Self-esteem and direct versus indirect forms of self-enhancement. Journal of Personality and Social Psychology, 55(3), 445-453

Buri, J. R., Kirchner, P. A. y Walsh, J. M. (1989). Familial correlates of self-esteem in young american adults. The Journal of Social Psychology, 127(6), 583-588

Byrne, B. M. (1984). The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. Review of Educational Research, 54(3), 427-456

Cañedo Ch., V. M. (1989). Estudio comparativo con respecto al autoconcepto entre un grupo de menores infractores y un grupo de adolescentes sin antecedentes penales. Tesis de Licenciatura, Universidad Intercontinental.

Caruso, I. A. (1979). Narcisismo y socialización. México: Siglo XXI.

Casas R., M. S. (1984). Perfil de autoconcepto de mujeres obesas: Un estudio exploratorio. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.

Castillo M., M. y Tena G., D. (1981). Perfil de autoconcepto en jóvenes infractores en la Escuela de Orientación para Varones. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.

Chávez R., G. S. y Flores B., M. I. M. (1988). Estudio preliminar en el autoconcepto entre ciegos de nacimiento y personas con ceguera adquirida. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.

Chinoy, E. (1985). La sociedad. Una introducción a la sociología. México: Fondo de Cultura Económica.

Cooper, J. E., Holman, J. y Braithwaite, V. A. (1983, february). Self-esteem and family cohesion: The child's perspective and adjusment. Journal of Marriage and the Family, 153-159

Dean, R. S. (1977). Effects of self-concept on learning with gifted children. The Journal of Educational Research, 70(6), 315-318

Demo, D. H. (1985). The measurement of self-esteem: Refining our methods. Journal of Personality and Social Psychology, 48(6), 1490-1502

Demo, D. H., Small, S. A. y Savin-Williams, R. C. (1987). Family relations and the self-esteem of adolescents and their parents. Journal of Marriage and the Family, 49(4), 705-715

Díaz F., E. C. (1988). El estigma y su relación con el autoconcepto. Un estudio comparativo entre alumnos problema y buenos alumnos en una escuela secundaria oficial. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.

Díaz-Guerrero, R. (1975). El diferencial semántico del idioma español. México: Trillas.

Eccles, J. S., Wigfield, A., Flanagan, C. A., Miller, Ch., Reuman, D. A. y Yee, D. (1989). Self-concepts, domain values, and self-esteem: Relations and changes at early adolescence. Journal of Personality, 57(2), 283-310

Eder, R. A., Gerlach, S. G. y Perlmutter, M. (1987). In search of children's: Development of the specific and general components of the self-concept. Child Development, 58(4), 1044-1050

Elkin, F. (1972). El niño y la sociedad. Argentina: Paidós.

Fabela A., A. y Nava L., O. (1984). Conciencia de enfermedad y autoconcepto del alcohólico. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.

Fazio, R. H., Effrein, E. A. y Falender, V. J. (1981). Self-perceptions following social interaction. Journal of Personality and Social Psychology, 41(2), 232-242

Felson, R. B. y Zielinski, M. A. (1989, august). Children's self-esteem and parent support. Journal of Marriage and the Family, 51, 727-735

Flores L., A. y Martínez, M. L. (1986). El autoconcepto de los miembros de parejas en proceso de divorcio. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.

García S., M. E. (1987). Características de personalidad y autoconcepto de alumnos reprobados en un Colegio de Bachilleres. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.

Gecas, V. y Schwalbe, M. L. (1986). Parental behavior and adolescent self-esteem. Journal of Marriage and the Family, 48(1), 37-46

Gonçalves L., J. y Brasil B., A. M. (1986, abr/jun). Relações entre autoconceito e nível de satisfação familiar em adolescentes. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 38(2), 158-166

Gutiérrez O., M. E. (1989). Estudio del autoconcepto materno y la influencia del mismo en el autoconcepto de su hijo adolescente. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.

Hansford, B. C. y Hattie, J. A. (1982, spring). The relationship between self and achievement/performance measures. Review of Educational Research, 52(1), 123-142

Haynes, N. H., Comer, J. P., Hamilton-Lee, M., Boger, J. M. y Rollock, D. (1987). An analysis of the relationship between children's self-concept and their teacher's assessment of their behavior: Implications for prediction and intervention. Journal of School Psychology, 25(4), 393-397

Henze G., L. M. I. (1980). Estudio del autoconcepto de un grupo piloto de adolescentes. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.

Hoelter, J. W. (1985). The structure of self-conception: Conceptualization and measurement. Journal of Personality and Social Psychology, 49(5), 1392-1405

Hoelter, J. W. (1986). The relationship between specific and global evaluations of self: A comparison of several models. Social Psychology Quarterly, 49(2), 129-141

Hortaçsu, N. (1989). Turkish student's self concepts and reflected appraisals of significant others. International Journal of Psychology, 24(4), 451-453

Hurlock, E. B. (1982). Desarrollo del niño. México: McGraw Hill.

Isberg, R. S., Hauder, S. T., Jacobson, A. M., Powers, S. I., Noam, G., Weiss-Perry y Folloansbee, B. (1989). Parental contexts of adolescent self-esteem: A developmental perspective. Journal of Youth and Adolescence, 18(1), 1-23

Johnson, H. M. (1973). Sociología de la socialización. Argentina: Paidós (TU Sociología y Política, Núm. 5).

Kanigsberg, J. S. y Levant, R. F. (1988). Parental attitudes and children's self-concept and behavior following parent's participation in parent training groups. Journal of Community Psychology, 16(2), 152-160

Kunda, Z. y Sanitioso, R. (1989). Motivated changes in the self concept. Journal of Experimental Social Psychology, 25, 272-285

La Rosa, J. (1986). Escala de locus de control y autoconcepto: Construcción y validación. Tesis de Doctorado, Facultad de Psicología, UNAM.

Lastra R., P. (1989). Relación maestro-alumno. Tesis de Licenciatura, Universidad Intercontinental.

León V., O. (1988). Estudio comparativo de autoconcepto entre dos grupos de adolescentes, uno con padres alcohólicos y otro con padres no alcohólicos. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.

Lewis, M. y Roseblum, L. (Eds.). (1979). The child ist family. New York: Plenum.

Lobel, T. E. y Levanon, I. (1988). Self-esteem, need for approval, and cheating behavior in children. Journal Educational Psychology, 80(1), 122-123

Loeb, R. C., Horst, L. y Horton, P. J. (1980). Family interaction patterns associated with self-esteem in preadolescents girls and boys. Merril Palmer Quarterly, 26(3), 204-217

Loredo de M., O., Solorio G., M. y Anzures B., M. (1977). Manual de Prácticas de Psicología General. México: Trillas.

Magaña C., M. R. (1988). Autoconcepto, adolescencia y familia. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.

Markus, H. (1977). Self-schemata and processing information about the self. Journal of Personality and Social Psychology, 35(2), 63-78

Markus, H. y Wurf, E. (1987). The dinamic self-concept: A social psychological perspective. Annual Review Psychology, 38, 299-337

Marsh, H. W., Smith, I. D., Barnes, J. y Butler, S. (1983). Self-Concept: Reliability, stability, dimensionality, validity, and measurement of change. Journal of Educational Psychology, 75(5), 772-790

- Marsh, H. W., Barnes, J. Cairns, L. y Tidman, M. (1984). Self description questionnaire: Age and sex effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children. Journal of Educational Psychology, 76(5), 940-956
- Marsh, H. W., Parker, J. y Barnes, J. (1985, fall). Multidimensional adolescent self-concept: Their relationship to age, sex, and academic measures. American Educational Research Journal, 22(3), 422-444
- Marsh, H. W. y Gouvernet, P. J. (1989). Multidimensional self concepts and perceptions of control: Construct validation of responses by children. Journal of Educational Psychology, 81(1), 57-69
- Marshall, H. H. (1989, july). The development of self-concept. Young Children, 44(5), 44-51
- Mead, G. H. (1982). Espíritu, persona y sociedad. España: Paidós.
- Michael, W. B., Denny, B. y Knapp-Lee, L. (1984). The developmental and validation of preliminary research from of an academic self-concept measure for college students. Educational and Psychological Measurement, 44(2), 373-381
- Monroy A., M. O. (1987). Perfil de autoconcepto en jóvenes famacodependientes provenientes de un hogar carente de figura paterna. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.
- Mussen, P. H., Conger, J. J. y Kagan, J. (1976). Desarrollo de la personalidad del niño. México: Trillas.
- Nava H., A. F. (1986). El autoconcepto en esquizofrénicos. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.

Newman, D. B., y Newman, P. R. (1985). Desarrollo del niño. México: Limusa.

Ochoa B., A. (1987). Factores que influyen en el desarrollo del autoconcepto durante la adolescencia. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.

O'Malley, P. M. y Bachman, J. G. (1983). Self-esteem: Change and stability between ages 13 and 23. Developmental Psychology, 19(2), 257-260

Papalia, D. (1978). Psicología del desarrollo. De la infancia a la adolescencia. Colombia: McGraw Hill.

Pascarella, E. T., Smart, J. C., Ethington, C. A. y Nettles, M. T. (1987, spring). The influence of college on self-concept: A consideration of race and gender differences. American Educational Research Journal, 24(1), 49-77

Perkins, H. V. (1958). Factors influencing change in children's self concepts. Child development, 29(2), 221-230

Pierrehumbert, B., Plancherel, B. y Jankech-Carretta, C. (1987). Image de soi et perception des competances propres chez l'enfant. Revue de Psychologie Appliquée, 37(4), 359-377

Ramos V., N. (1988). Influencia de la actividad de la madre en el autoconcepto de la adolescente. Tesis de Licenciatura, Universidad Intercontinental

Reed F., R. (1987 february). The effect of self-concept upon adolescents' communication with parents. The Journal of School Health, 100-102

Reymond-Rivier, B. (1978). El desarrollo social del niño y del adolescente. Barcelona: Herder.

Rodríguez A., E. y Rodríguez G., G. L. (1985). Estudio comparativo de autoconcepto en dos grupos de adolescentes epilépticos y no epilépticos. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.

Rosemberg, M. (1989). Self-concept research: A historical overview. Social Forces, 68(1), 34-44

Salgado D., D. R. y Santillán V., E. L. (1985). Estudio sobre la formación del autoconcepto entre adolescentes procedentes de familias integradas y adolescentes procedentes de familias donde falta la figura paterna. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.

Scheirer, M. A. y Kraut, R. E. (1979, winter). Increasing educational achievement via self-concept change. Review of Educational Research, 49(1), 131-150

Sears, R. R. (1970). Relation of early socialization experiences to self-concepts and gender role in middle childhood. Child Development, 41(2), 267-289

Serafino, E. P. y Armstrong, J. W. (1988). Desarrollo del niño y del adolescente. México: Trillas.

Shavelson, R. J., Hubner, G. J. y Stanton, G. C. (1976). Self concept: Validation of construct interpretations. Review of Educational Research, 46(3), 407-441

Shavelson, R. J. y Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. Journal of Educational Psychology, 74(1), 3-17

Strommen, E. A., McKinney, J. P. y Fitzgerald, H. E. (1982). Psicología del desarrollo. Edad escolar. México: Manual Moderno.

Vázquez, R., P. (1983). Diferencias en el autoconcepto entre un grupo de adolescentes hijos de madre soltera y un grupo de adolescentes hijos de hogar integrado. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología, UNAM.

Verduzco, A. I., Lara-Cantú, M. A., Lancelotta, G. X. y Rubio, S. (1989). Un estudio sobre la autoestima en niños en edad escolar: Datos normativos. Salud Mental, 12(3), 50-54

Verkuyten, M. (1989). Self-esteem among dutch and turkish children in the Netherlands. The Journal of Social Psychology, 129(2), 269-271

Virgen R., L. (1980). Autoestima y relaciones familiares en niños de nivel socioeconómico alto y niños de nivel socioeconómico bajo. Tesis de Licenciatura, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

Vite S. P., S. (1986). Autoconcepto de madres con trabajo doméstico y madres con trabajo remunerado. Tesis de Maestría, Facultad de Psicología, UNAM.