

320825



UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MEXICO

PLANTEL TLALPAN
 ESCUELA DE PSICOLOGIA
 CON ESTUDIOS INCORPORADOS A LA
 UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

49
30

EL AUTOCONCEPTO Y SU INFLUENCIA EN EL RENDIMIENTO ACADEMICO EN UN GRUPO DE ADOLESCENTES

TEMA CON
FALLA DE ORIGEN

T E S I S
 QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
 LICENCIADAS EN PSICOLOGIA
 P R E S E N T A N :
 CECILIA ANDREA TELLEZ BERNAL
 IVONNE VAZQUEZ LANDERO

Director de Tesis: Lic. José Manuel Pérez y Farías
 Revisor de Tesis: Lic. Víctor Hugo Dorantes Gutiérrez



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

INDICE

INTRODUCCION	
MARCO TEORICO	1
METODOLOGIA	68
- Problema	68
- Objetivo General	68
- Objetivos Especificos	68
- Hipótesis de Trabajo	69
- Variables	69
- Definición de Variables	69
- Definición Operacional de Variables	70
- Población	71
- Muestra	71
- Tipo de Muestreo	71
- Tipo de Investigación	71
- Diseño	72
- Instrumento	72
- Proceso de Recolección de Datos	76
- Forma de Análisis de Datos	77
RESULTADOS	79
DISCUSION Y CONCLUSIONES	92
- Alcances y limitaciones	98
BIBLIOGRAFIA	
ANEXO	

I N T R O D U C C I O N

INTRODUCCION

Todos nacemos, crecemos, trabajamos, contraemos nupcias, procreamos hijos, envejecemos y morimos; aparte de esto los seres humanos crecen y se desarrollan a través de la vida en diferentes aspectos. Esta investigación está enfocada principalmente a una parte de este desarrollo, que es el autoconcepto y rendimiento académico, que tienen influencia en la personalidad.

Se considera de vital importancia al autoconcepto de los adolescentes con respecto a sus éxitos o fracasos académicos.

Se pretende dar una respuesta a la relación de estas dos variables, además de dar a quien la lea una base para entender y tomar conciencia de errores que comunmente se cometen sin estar conciente de ello.

El autoconcepto es considerado como la percepción que tiene uno de sí mismo, ésta engloba diferentes características que el individuo posee y que se ha desarrollado desde su nacimiento; estas características se reflejan en diferentes ámbitos de su vida, como son: la familia, la relación con los padres, si tienen familia integrada o de un solo padre, clase social y en un factor muy importante para la presente investigación, que es el rendimiento académico.

Con respecto al rendimiento académico, los factores que

afectan para el éxito o el fracaso del mismo son : ansiedad provocada por la escuela, ansiedad provocada por los maestros, la relación con los compañeros, relación con los padres, el pertenecer a una escuela particular o pública, nivel escolar de los padres, hábitos de estudio, entre otros.

El sistema educacional del país es el principal campo generador de nuevos recursos para el desarrollo de la sociedad, de ahí que sea de vital importancia la investigación sobre los distintos factores que pueden influir en el rendimiento académico de los adolescentes, además la etapa escolar es muy importante, ya que les da conocimientos, fomenta habilidades y les da confianza en ellos mismos, esto último sobre todo les ayuda a enfrentarse a futuros desafíos a lo largo de su vida (Rapaport, R. y Rapaport, R., 1980).

Para la presente investigación se utilizó una muestra de 73 sujetos de 10. de preparatoria; el diseño fue de una sola muestra. Se aplicó el instrumento de La Rosa para medir autoconcepto y se calculó el promedio escolar de cada sujeto.

Encontrándose como resultado más significativo, que a mayor promedio académico mayor autoconcepto en el factor emocional 3 (salud mental) y social 3 (accesibilidad), de la escala de La Rosa, de la misma manera, se obtuvo que a mayor edad, mayor autoconcepto en los factores emocional 1 (sentimientos entre individuos) y emocional 3 (salud mental). Así mismo, las mujeres

se perciben más honestas y leales, comparadas con los hombres; además las mujeres se perciben como más accesibles, agradables y tratables, comparadas con los hombres, esto mismo se encontró en el turno matutino, comparado con el vespertino.

De entre muchos autores que han estudiado la correlación entre autoconcepto y rendimiento académico está la teoría de Shavelson, que define al autoconcepto como la percepción que tiene una persona de él mismo y se forma a través de sus experiencias con su medio ambiente; lo considera como un constructo organizado, multifacético, jerárquico, estable, del desarrollo, evaluativo y diferenciable. Es organizado porque se forma a través de la organización de experiencias que el sujeto tiene a lo largo de su vida; es multifacético, ya que para conformar el autoconcepto, es necesario contemplar todas las facetas del individuo, la personal (físico) y la social (escuela, aceptación social, etc.); es jerárquico, ya que en las experiencias individuales, existe una jerarquía personal que va desde lo más importante hasta lo general; el autoconcepto es general y estable, ya que algunos eventos no pueden cambiar el autoconcepto, tampoco cambia en poco tiempo, aunque si depende de una situación específica y esto lo hace menos estable, pero sólo cambia en la faceta en la que surge la situación, pero no así en el autoconcepto general; una quinta característica del autoconcepto es el aspecto del desarrollo, ya que el niño no tiene un autoconcepto formado, esto es por que todavía no tiene los conceptos Yo y mio, poco a poco va construyendo una autoes-

estructura conceptual y así se va incrementado con la edad debido a su interacción con el medio y la adquisición de nuevas experiencias; el autoconcepto es evaluativo, esto quiere decir que cada individuo se puede evaluar a sí mismo sin importar los estándares absolutos, o por la percepción de otras personas significantes y esta evaluación depende de las experiencias pasadas del individuo o de la sociedad o cultura en particular; la última característica del autoconcepto es que es diferenciable de otros constructos, es decir, que se le puede dar una dirección para explicar desde lo relativo, hacia otros constructos.

La teoría de Shavelson es la que sustenta la presente investigación ya que contempla al rendimiento académico como un factor importante dentro del autoconcepto, tan es así, que él habla de un autoconcepto académico que está relacionado al contenido de materias de enseñanza, y de un autoconcepto no académico que está relacionado con el autoconcepto físico y social. Aparte de esto, La Rosa se basó en esta misma teoría para justificar la elaboración de su instrumento de autoconcepto, ya que al igual que Shavelson, La Rosa utiliza una medida multifacética.

MARCO TEORICO

MARCO TEORICO

Aquellos aspectos o características del individuo que son particulares a uno mismo y que dan un sentido de unidad a su personalidad, ha sido designado el termino de autoconcepto con diferentes nombres por diversos autores, entre otros : "Self" por JAMES (1968), "Ego" por FREUD (1914), "Autoestima" por SULLIVAN (1953), "Proprium" por ALLPORT (1965).

El si mismo está conformado por el autoconcepto, la autoestima, la autoimagen, la autopercepción, que son factores que comprenden el "Self". Si embargo, estos términos lejos de especificar el si mismo lo confunden más, ya que todos estos conceptos han sido utilizados indiscriminadamente por varios autores. Además se le han dado otros nombres tales como si mismo, autoconfianza, autorespeto, autoaceptación, autosatisfacción, autoevaluación, autovaloración, autoaprecio, autoafecto.

Los inicios de autoconcepto se dan a partir de la escuela psicoanalítica de Harttmann y Erikson, dando una nueva visión de lo que significa el "Yo" dentro de la personalidad. La razón de que el psicoanálisis haya ignorado el fenómeno de autoconcepto, no fue por su irrelevancia, sino por que ello no fue apropiado en el dominio del paradigma Freudiano por lo que tardó aproximadamente tres cuartos de siglo antes de que el término como

autoimagen o autoestima, ganaran aceptación general. Los artículos psicoanalíticos hacen uso de términos como "auto", "autoimagen" y "autoestima". Estos conceptos posteriormente se solidifican con las aportaciones de James (1968), Allport (1965) y más recientemente con Rogers, quien dirige la atención de sí mismo a la noción actual del autoconcepto, utilizando extensamente el concepto de sí mismo o "Self" y omitiendo los constructos "Yo" y "Superyo" Freud (1914). Culminando este proceso con las aportaciones de Fitts (1965), quien inició uno de los programas más completos de autoconcepto.

Para fines de este estudio se han recopilado definiciones de diferentes autores con respecto al autoconcepto y los sinónimos de éste mismo.

FREUD (1914) en su teoría del narcisismo, en la cual introdujo el "Yo" que abarca el todo del individuo, convirtiéndose en el "Self" básico y total. Define al "Ego" como la estructura que surge como resultado de la identificación con el "Ego ideal".

Posteriormente HUBER (1934) plantea que el autoconcepto es una imagen y un instrumento. Una imagen por que refleja las actitudes de otros y un instrumento por que es usado para interpretar nuevas experiencias, a la luz de pasados hallazgos. Por otra parte JUNG (1936) define al "Self" como el arquetipo

central, el arquetipo del orden y la totalidad de la personalidad. También HILGARD (1949), habla del "Self", afirmando que tiene dos aspectos, la continuidad y la autoevaluación o auto-crítica. Por otro lado ROGERS (1950, 1980) dice que el autoconcepto es una configuración organizada de percepciones de sí mismo y es parcialmente consciente, está compuesto por percepciones de las propias habilidades y concepto de sí mismo, en relación con los otros y el ambiente, también se relaciona con los valores, experiencias y mitos que se persiguen. Toda persona tiene un concepto de sí mismo como única y diferente de cualquier otra. También la define como la aceptación de sí mismo. El "Self" es la personalidad integrada como un todo (ADLER, 1956).

Por otro lado ERIKSON (1959) dice que el "Yo" será el sujeto y el sí mismo el objeto. El "Yo" como instrumento central y organizado se enfrenta durante el curso de su vida con un sí mismo cambiante, que es el resultado de todas las experiencias, sacando así una autodefinición y un reconocimiento social renovado y cada vez más realista.

Posteriormente KINCH (1963), describe el autoconcepto como la organización de cualidades que el individuo se atribuye a sí mismo. Por su parte FITTS (1965), entiende por autoconcepto generalmente al aspecto positivo del sí mismo, o sea, la autoestima o el criterio que una persona tiene de ella misma. Dice que hay tres componentes del autoconcepto: un componente perceptual

que es la forma de como se percibe cada persona; el componente conceptual que se refiere a los conceptos que la persona tiene de sus propias características; y el componente de actitudes, que incluye sentimientos acerca de sí mismo. Además expresa que la autoimagen de un individuo tiene gran influencia en su conducta y está estrechamente relacionada con su personalidad y con su salud mental.

En este mismo año ALLPORT afirma que la base del sí mismo es el sentido de identidad corporal, el sentido de la identidad en sí, es la estima de sí mismo, dice que cuando el sí mismo o "Self" es el objeto de conocimientos y sentimientos lo llama "-Proprium" que es donde se encuentra el autoconcepto. El "Ego" representa, el acervo de valores en los cuales el sí mismo encuentra su seguridad y la posibilidad de éxito.

En 1967 COOPERSMITH define la autoestima como un concepto más complejo que involucra evaluaciones de sí mismo, reacciones defensivas y otros correlatos, además que es un juicio personal sobre la dignidad de uno, expresado en las actitudes que el individuo mantiene hacia sí mismo y como la extensión en que la persona cree ser capaz, significativa, exitosa y digna. Distingue dos aspectos en la autoestima: la expresión subjetiva, o sea la autodescripción y autopercepción individual y la expresión comportamental de la autoestima que el individuo pone a disposición de otros observadores.

JAMES (1968) define al "Yo" como la corriente de pensamientos que constituyen el sentimiento propio de identidad personal. Además de que considera al sí mismo desde tres aspectos: sus elementos constituyentes; los sentimiento de sí mismo; y las acciones destinadas a la búsqueda del sí mismo (material, social y espiritual). En el mismo año ERIKSON, define al autoconcepto como "lo que yo sé de mi propio Yo". Por otro lado, COOLEY (1968) define el autoconcepto como la autoevaluación del individuo derivada en gran medida de la evaluación refleja, es decir, de su interpretación de las reacciones de otros frente a él con un proceso de comunicación, el individuo debe asumir el rol del otro en cierta medida, debe intentar verse como lo ven los otros, por lo que es aprendido a través de la relación que el individuo tiene en su medio social por lo que percibe al sí mismo como un fenómeno social. ERIKSON en 1972 entiende por "Yo" el concepto de identidad del ser humano que persiste como identidad ontológica a través de su vida. El autoconcepto forma parte del "Yo", se encuentra estrechamente vinculado con el "Ego" y los diversos sí mismos de la personalidad; de ahí que el auto concepto es lo que la persona sabe acerca de su propio "Yo".

EPSTEIN (1973), dice que el autoconcepto está incluido en la teoría del "Self" el cual tiene como propósito optimizar el balance entre el placer y el dolor, así como facilitar el mantenimiento de la autoestima y organizar los datos de la experiencia de manera que pueda ser ligado con la afectividad. El

autoconcepto se considera como la forma en que una persona actúa realistamente, se percibe y se estima, es comunmente denominada si mismo real, o simplemente el autoconcepto (WELLS y MARWEL, 1976).

SHAVELSON, HUBNER y STANTON (1976) definen el autoconcepto como la percepción que las personas tienen de ellas mismas. Estas percepciones están conformadas de la experiencia, con una interpretación del ambiente y están específicamente influidas por los refuerzos y evaluaciones de otras personas que sean significativas. Además de que al autoconcepto lo describen como un factor organizado, multifacético, jerárquico y estable. Los autores consideran a la autoestima y al autoconcepto como sinónimos, utilizándolos de modo intercambiable en la literatura. Por otro lado, KOHUT (1978) influenciado por el pensamiento psicoanalítico afirma que el "Self" es un núcleo de la personalidad.

HUNLOCH (1980) afirma que núcleo de patrón de personalidad es el concepto que el individuo tiene de si mismo como persona. Posteriormente, definen el autoconcepto como un proceso psicológico cuyos contenidos se encuentran socialmente determinados. En este sentido, se dice que la autoestima es un fenómeno psicológico y social (Gómez y Mitre, 1980).

VAZQUEZ (1983), define al "Yo" como el concepto de identidad

del ser humano que persiste como entidad ontológica a través de su vida, y define al autoconcepto como lo que la persona sabe de su propio "Yo". En el mismo año AUSUBEL y SULLIVAN determinan que el autoconcepto es una abstracción de las características esenciales y distintivas del sí mismo que establecen una diferencia entre la existencia conciente de un individuo, por una parte y el ambiente y otros sí mismos, por la otra. Para HORROCKS (1984) la autoimagen es la parte central para la vida subjetiva del individuo y determina en gran medida su pensamiento y conducta. Pero la autoimagen es, al mismo tiempo, producto tanto de sus emociones como de su intelecto. Una persona es lo que percibe ser.

Asimismo, BYRNE (1984) afirma que el autoconcepto es nuestra percepción de nosotros mismos; en términos específicos, son nuestras actitudes, sentimientos y conocimientos respecto a nuestras capacidades, habilidades, apariencia y aceptabilidad social. Continuando en el mismo año SCHWARZER concibe al autoconcepto como la información total de autoreferencia que el individuo procesa, almacena y organiza de manera sistemática, es el conocimiento organizado de uno mismo.

Por su parte MARKUS y ZAJONE (1985) afirman que el autoconcepto es un producto social y una fuerza social. BAR-ON (1985) dice que el "Self" se refiere a la persona total del individuo.

ROSENBERG (1986) define a la autoestima global como un sentimiento hacia sí mismo; es decir, es la totalidad de los pensamientos individuales y sentimientos con referencia al sí mismo como objeto. Desde otro punto de vista KAPLAN (1986) y ROSENBERG (1981) definen el autoconcepto como un producto social y una fuerza social. Se define autoimagen "como una actitud hacia un objeto (el término actitud es usado en un sentido amplio para incluir hechos, opiniones y valores relativos al sí mismo, así como una orientación favorable o desfavorable hacia sí mismo)". También define autoconcepto como la percepción que uno tiene de sí mismo, específicamente las actitudes, sentimientos y conocimientos respecto de las propias capacidades, habilidades, apariencia y aceptabilidad social (LA ROSA, 1986). Un año más tarde (1987) GARCIA define al autoconcepto como el criterio que tiene una persona de sí misma, es la descripción más completa que una persona puede dar de sí misma en un momento dado. No considera al autoconcepto estático, ya que va cambiando en función del medio ambiente, sobre todo en la influencia de la adolescencia, se formará más estable y sólo sufre cambios en la adultez.

Por su parte KUNDA y SANITIOSO (1989) definen el autoconcepto como un rico complejo y en tiempos contradictorios, es un tejido de conocimientos acerca de sí mismo. Con respecto a PERETTI y O'CONNOR (1989) definen al autoconcepto ideal como lo que sienten que son y cómo les gustaría ser ante otros. Por otro lado, LECKI (1945) identifica al autoconcepto como el núcleo de

la personalidad. El concepto del "Yo" se define como lo que significa para si mismo un individuo, como se percibe a si mismo, su cuerpo, lo que posee, sus éxitos y fracasos, de este se deriva el autoconcepto que le permite tener una concepción de su autenticidad e integridad personal y cuanto más positivo sea el autoconcepto será más íntegra y estable la personalidad.

Se entiende por "Yo" a la suma de los sentimientos, emociones, impulsos, deseos, capacidades y fantasías del individuo (HEYMAN, citado en Aranda y García, 1987). Con respecto a CALVIN y GARDENER (citados en Calvin, Hall y Lindzey) refieren dos significados distintos para sí mismo, uno como las actitudes y los sentimientos de una persona respecto de sí mismo y el otro como un grupo de procesos psicológicos que gobiernan la conducta.

A lo largo del escrito se han revisado varias definiciones del autoconcepto para su mayor entendimiento, para lograr una mayor claridad al respecto, es necesario saber acerca del desarrollo del mismo del cual también se han hecho varias investigaciones, entre ellas se encuentra la de COOLEY (1902), que destacó que el autoconcepto es producto de una interacción social y que la sociedad y sí mismo son gemelos de nacimiento. Algunos autores como HORNEY (1937); ROGERS (1972); SPITZ (1972) STRONG (1957) y SULLIVAN (1953) sugieren que el autoconcepto surge como un producto de la interacción personal del individuo,

lo cual sucede ya desde temprana edad por las relaciones entre el recién nacido y su madre.

NEWCOMB (1950); SHERWOOD (1967) y SHERIF (1969) enfatizan que las apreciaciones de personas significativas así como de grupos de referencia, son cruciales para la ocurrencia de autoevaluación y por lo tanto para la conformación del autoconcepto. Por su parte FENICHEL (1957) dice, que el niño pierde autoestima cuando pierde amor y la logra cuando recupera amor. Todo sentimiento de culpa hace decrecer la autoestima, todo ideal que se cumple, la eleva. En el mismo año STRONG dice que el adolescente tiene el deseo de entenderse a sí mismo y de llevar a cabo la parte más aceptable de sí. Algunos crean una auto seguridad con base a la competencia con otros ansiosos por ganar reconocimiento y afecto, pueden luchar por un perfeccionismo. Otros más pueden evitar o huir de situaciones en las que resultan el centro de atención, mientras que otros la buscarían. Sin embargo, muchos adolescentes se enfrentan a las diversas evaluaciones de sí mismo por medio de aprendizaje de modos de autorrealización que resultan constructivos y aceptables.

El periodo de la adolescencia es el lapso durante el cual el individuo lucha entre la identidad y la difusión o pérdida de identidad. En la teoría psicoanalítica se considera que la forma en que cada niño aborde su adolescencia dependerá de su proceso psicológico anterior. El niño recapitula y amplía en la segunda

década de su vida el desarrollo que experimentó durante sus primeros años de infancia. El "Yo" del niño en la adolescencia inicia una lucha para superar los conflictos, utilizando para ello todos los mecanismos de defensa de que pueda disponer (ERIKSON, 1959). Posteriormente SANDLER (1960) especificó que las necesidades del niño abarcan desde la necesidad de satisfacción y bienestar corporal hasta la necesidad de sentirse amado. Este estado afectivo se localiza posteriormente en el "Self" y en la autoestima se observan algunos de estos aspectos.

BLOS en 1962 dice que el término adolescencia se emplea para calificar los procesos psicológicos de adaptación a las condiciones de la pubertad, es decir a las manifestaciones físicas de la maduración sexual. El autor distingue entre pubertad y adolescencia. El primer término se refiere al suceso biológico en el que se dan las manifestaciones físicas de la maduración sexual, el cual produce una insatisfacción de los impulsos instintivos y conduce a una nueva organización del "Yo". Considera a la adolescencia como un periodo del continuo psicosexual, en el que se producen los procesos psicológicos de adaptación del individuo a la etapa de la pubertad y a los requerimientos socioculturales. Blos divide a la adolescencia en tres etapas, la primera etapa es la preadolescencia que va de los 8 a los 12 años de edad, a la cual también le llamó periodo de latencia; en donde el joven preadolescente se enfrenta a cambios de diferente naturaleza en los siguientes aspectos: a) físico, en cuanto a tamaño, fuerza y

aspecto; b) endócrinos, que modifica su vida sexual; c) del carácter y la personalidad en cuanto a instintos (agresivos y sexuales), relaciones objetales, relaciones sociales e ideales. El joven en esta etapa se vuelve inaccesible, difícil de enseñar y controlar; descuida su higiene y su apariencia, se muestra egoísta y desconsiderado; se hace notar con su apariencia y conducta; con frecuencia disminuye su interés escolar y presenta dificultad para concentrarse; se revela ante la autoridad. En algunos preadolescentes se incrementa la necesidad de compararse con los de su edad, el "Yo" y el "Superyo" adquiere su forma propia y lo capacitan para conducirse de manera autónoma y seguro de sí. La segunda etapa es la adolescencia temprana que va de los 12 a los 15 años, en donde la ruptura con los padres acarrea una disminución de la eficacia del "Super- yo" y con ello el abandono de los valores morales. Como consecuencia se debilita el "Yo" y el autocontrol amenaza con perderse. El adolescente experimenta una sensación de soledad, vacío y depresión. En este estado de reorganización emocional, la integridad del "Yo" sólo puede mantenerse mediante la elaboración de defensas generalmente extremas y transitorias, estas acciones constituirán los reguladores permanentes de la autoestima. En esta etapa se inicia el intento de armonizar el "Yo", el "Yo ideal", el "Super yo" y la condición somática de la pubertad. La tercera etapa es la adolescencia como tal, que va de los 15 a los 18 años, en esta etapa el adolescente varón afirma su masculinidad y la mujer su feminidad, se da una jerarquización de las funciones yoicas y el

sujeto pasa de un pensamiento egocentrista hacia la objetividad y la capacidad analítica del pensamiento, principalmente en el análisis de la relevancia de sus propias acciones en la sociedad. Cuando existe un desarrollo normal, estas funciones yoicas promueven el predominio de diferentes intereses, capacidades, habilidades y talentos, tendientes a fomentar la autoestima. Los avances de la capacidad de introspección, a su vez, enriquecen las experiencias del adolescente, favoreciendo su sensibilidad y percepción; aunado a esto, en la adolescencia la imagen corporal cobra especial importancia; el joven debe asimilar la autopercepción de los genitales maduros. La maduración precoz, retrasada o asimétrica puede originar serias perturbaciones de la imagen corporal, las cuales conducen a disfunciones del "Yo" que derivan con frecuencia en fracasos escolares. Es posible ejercer una benéfica influencia correctiva en la imagen corporal durante la adolescencia, lo que redundará a su vez, en la mayoría de las funciones yoicas tales como: el aprendizaje, pensamiento, percepción y prueba de la realidad. La cuarta etapa es la adolescencia tardía que va de los 18 a los 20 años, es una fase de consolidación en donde el individuo sólo logra una madurez relativa. Esto se debe a que el proceso de consolidación del carácter, durante esta fase, los conflictos infantiles no se eliminan, sino que se integran al "Yo" como tareas de la vida. De tal manera, cualquier intento de dominio de los traumas infantiles residuales incrementará la autoestima. Así, al final de la adolescencia se esclarecen los propósitos personales y el

individuo gana en acción propositiva, constancia de emociones y autoestima. La quinta etapa es la postadolescencia que va de los 20 a los 23 años, es la fase de transición entre la adolescencia y la edad adulta y su objetivo consiste en buscar un balance armónico entre las necesidades instintivas y los intereses yóicos. Durante esta fase emerge la personalidad moral con énfasis en la autoestima.

Asimismo, ERIKSON (1950, 1963) afirma que los logros resuelven los conflictos que se presentan durante los primeros años. En cada etapa, el individuo se enfrenta a una crisis de desarrollo. Cada crisis es un conflicto entre una alternativa positiva y otra potencialmente negativa. La forma en que cada persona resuelve cada crisis tendrá efectos duraderos sobre la imagen de sí mismo y sobre su percepción de la sociedad. También dice que el sentimiento de identidad yóica es la confianza acumulada, en que la mismidad y la continuidad interiores preparadas en el pasado, encuentran su equivalente en la mismidad y la continuidad del significado que uno tiene para los demás. Durante la adolescencia los cambios sexuales, producto de la revolución fisiológica de la pubertad, imponen una reorganización del concepto de sí mismo que deben de culminar en un fuerte sentido de identidad. También señala que la solución adecuada de los conflictos anteriores pueden servir de base para la búsqueda de la identidad. Un sentido firme de autonomía le da al adolescente la fuerza para insistir en tomar una decisión libre sobre su propia carrera y

estilo de vida. Centra la identidad en un contexto familiar y cultural, así como también la influencia del ambiente social.

MAHLER (1963), afirma que el adolescente necesita del grupo, entre otras instancias, ya que sin su apoyo la individuación no se llevaría a cabo. Durante el periodo crítico de la adolescencia, se forma la base de sí mismo como una manifestación del sentido de identidad corporal y como la estima de sí mismo. Cuando éste, también identificado como "Self", es el objeto de conocimiento y establece un sentimiento donde se encuentra el autoconcepto y es de ahí donde se representa el acervo de valores en los que el sí mismo encuentra seguridad y posibilidad de éxito (ALLPORT, 1965).

Por otro lado DIAZ GUERRERO (1965) dice que las ideas, sentimientos y conductas de los padres, influyen sobre el concepto que sus hijos tienen de sí mismos. El concepto del "Yo" empieza con valores basados en modelos que el niño admira y trata de imitar. Algunos de estos modelos son los padres, maestros y amigos quienes al interactuar con el individuo transmiten sus valores a través de la forma en que dichos modelos tratan al niño (TURNER, 1968). GAYLE (1969) piensa que los niños no nacen con el concepto de ellos mismos sino que lo empiezan a formar cuando observan la presencia de otros seres humanos en el mundo alrededor de ellos y se desarrollan dentro de un contexto social específico.

En el mismo año PIAGET dice que psicológicamente, la adolescencia es la edad en que el individuo se integra dentro de la sociedad de los adultos. Es la edad en la que ya no se sienten por debajo del nivel de sus mayores, sino un igual al adulto, por los menos en cuanto a los derechos y más frecuentemente por encima de él. Por su parte SCHONFELD (1969) define a la adolescencia como "una fase dinámica en el continuo de la vida, durante la cual tienen lugar profundos cambios en el desarrollo físico, fisiológico y bioquímico, así como en el de la personalidad, de manera tal que el niño se transforma en adulto sexualmente capaz de intervenir en la reproducción".

La adolescencia es un momento crucial en la vida del hombre y constituye la etapa decisiva de un proceso de desprendimiento que comenzó con el nacimiento (ABERASTURY, 1970). En el mismo año KNOBEL define a la adolescencia como la etapa de la vida durante la cual el individuo busca establecer su identidad adulta, apoyándose en las primeras relaciones parentales. Una de estas relaciones es la que realizan las madres, las cuales, crean en sus hijos un sentimiento de autoconfianza mediante el cuidado de sus necesidades, esto le da al infante un sentido de confiabilidad dentro del estilo de vida de la cultura a la que pertenece. Lo que crea en el niño un sentimiento de identidad, que más adelante se convertirá en "ser aceptable", "ser uno mismo" y de convertirse en lo que la otra gente confía en que uno "llegará a ser" (ERIKSON, 1973). Por su parte JOSSELYN en 1973 afirma que,

si bien la adolescencia se define con frecuencia como la etapa intermedia entre la niñez y la edad adulta, para ella la adolescencia abarca un vasto periodo de acelerado crecimiento psicológico.

En 1975 MAHLER afirma que la adolescencia implica la adquisición de la identidad y la autonomía. El término adolescencia connota una peculiar fenomenología en la que participan complejos hechos de índole biológico, psicológico, sociológico y cultural, que interactúan y se influyen de manera muy importante los unos a los otros (DUPONT, 1976).

COLEMAN (1980), se refiere a la adolescencia como " un estudio del desarrollo complejo y contradictorio " y la considera como aquel estadio del ciclo vital que comienza en la pubertad y concluye cuando el individuo alcanza la madurez. Se considera importante recalcar el concepto de esquema corporal, el cual adquiere una nueva dimensión durante la adolescencia ya que no sólo corresponde a una estructura intrapsíquica que representa al cuerpo en sentido físico, sino que también incluye a la persona en su sentido de identidad y de amistad (VIVES, 1982). La etapa de la adolescencia se ha caracterizado por ser de desajuste, así como de nuevas adaptaciones (AJURIAGUERA, 1983).

Tanto HORROCKS (1984) como STRONG (1957) señalan que la época más difícil para resolver los problemas que plantea la

formación final del autoconcepto del "Yo", parece encontrarse entre los 14 y 18 años de edad, aunque hay variaciones individuales. La dificultad disminuye gradualmente con la edad y durante la tercera época de la vida o a comienzos de la cuarta, en la mayoría de las personas ya se ha alcanzado la estabilidad de la perfección del "Yo". Horrocks afirma que el autoconcepto tiene un desarrollo dinámico que se inicia con el nacimiento, la fase más propicia para estudiar este proceso es durante la adolescencia, debido a que es particularmente un periodo de conciencia y preocupación elevada por la autoimagen. La adolescencia tardía, resulta especialmente interesante para estudiar el autoconcepto ya que el individuo cambia visiblemente. Además, señala que la principal función de la adolescencia consiste en construir, integrar y consolidar un concepto de sí mismo que conduzca a una jerarquía de identidad real y segura.

Algunos autores como MARSH, BARNES, CAIRNS y TIDMAN (1984); MC CARTHY y HOGE (1982); SIMONS, ROSENBERG, R. y ROSENBERG, R. (1973); BACHMAN y O'MALLEY (1977) sugieren que el autoconcepto declina durante los años de la preadolescencia bajando los niveles durante la temprana y media adolescencia y se incrementa durante la adolescencia media y tardía.

LIEBERT, WICKS-NELSON y KAIL en 1986 afirman, que en la adolescencia, la amistad juega un papel importante ya que se comparten intereses y valores comunes entre los amigos y sirven

como apoyo psicológico en determinado momento para un sano desarrollo personal y social. Los adultos que de niños tuvieron amigos cercanos, tienen mayor autoestima y son capaces de mantener relaciones íntimas en comparación de los adultos que tuvieron una niñez solitaria. Más tarde MC GUIRE (1988) revela que los adolescentes forman su autoconcepto a partir de la relación con la madre y la familia, además, de que está influenciado por la opinión de otros sobre todo a la edad de los 7 a 17 años.

Por su parte DIAZ (1988) afirma que el período de la adolescencia es una etapa crítica, lo cual se refleja durante el desarrollo de la personalidad y del concepto de sí mismo. También afirma que el adolescente percibe que es señalado por los demás tan sólo por ser adolescente y experimenta un sentimiento estigmatizante ante tal situación, lo que contribuye en la formación de obstáculos y problemas para el desarrollo de su identidad.

El niño aprende a verse a sí mismo, observando como otra gente reacciona ante él, así su autoconcepto lo forman estas bases (BAUCHAN y WILSH, citados en Israel, 1990). Por otro lado, FREUD (citado en Cueli y Reidl, 1986) señala que el "Ego" comienza alrededor del sexto u octavo mes de vida y queda bien establecido a la edad de 2 a 3 años y se consolida aproximadamente a los 5 años de edad, período en el cual ya se encuentra constituida la personalidad. Al momento de pertenecer a un grupo

éste influirá en nuestro autoconcepto. Cuando el niño va adquiriendo el sentido de realidad se va dando cuenta de que no todo es un sí mismo, sino que existe también un fuera de sí mismo y que en ocasiones desea tener el control de éste y poco a poco va siendo capaz de distinguir muy claramente entre sí mismo y el objeto.

Se han hecho varios estudios sobre el autoconcepto correlacionándolos con varios factores, uno de ellos es el que se revisa en el presente trabajo y es el de rendimiento académico, entre estos estudios se encuentra el realizado por SNYGG y COMBS (1949); TOGERS (1950) que dicen que el autoconcepto concierne a todas las áreas del funcionamiento de la personalidad, pudiendo reducir o incrementar la capacidad de una persona para el desarrollo de sus potencialidades.

Después de varios años ZAZZO (1960) considera que la discordancia entre la concepción que el adolescente tiene de sí mismo en relación con sus iguales, es una etapa necesaria del desarrollo. Para afirmar esto, se basó en un estudio de 87 jóvenes inscritos en un programa de formación de maestros, encontrando que estos sujetos consideraron a sus iguales más a gusto socialmente, más estables y en general, más recatados que como se vieron a sí mismos. También piensa que el concepto que los adolescentes tienen de los adolescentes mayores les sirve de incentivo para su propio desarrollo.

En el mismo año investigó las diferencias que los adolescentes perciben entre ellos y sus iguales; siendo su muestra de 198 hombres, en edades de 15 a 19 años, a los cuales se les proporcionaron cuestionarios en los que cada uno debía asignar rasgos a 4 grupos: varones adolescentes, adolescentes, chicos, hombres y mujeres; se entrevistó a la mitad del grupo y se les pidió que disociaran la imagen del "Yo" con la del grupo de iguales, se concluyó que: los sujetos tienden a considerar a los otros más audaces, con deseos de rango y de seguridad en sí mismos y dando más importancia a parecer inteligentes. Se veían a sí mismos como gustosos de la soledad, dando más importancia a la amistad, al amor y al éxito profesional, sintiendo más repugnancia por la injusticia social. Los de menos de 17 años que vivían en la escuela y los que tenían amigos íntimos, vieron menos diferencias entre ellos y el grupo, que los adolescentes mayores que vivían en sus hogares y que tenían menos amigos íntimos.

SUINN (1961) intentó explorar la relación que existe entre la aceptación de sí mismo y la de los demás, por medio de una población de 82 varones que cursaban el último año de secundaria, les pidió que se describieran a sí mismos, y a dos objetos de estímulo, designados como el padre y maestro varones. Concluyó que la aceptación de sí mismo está correlacionada con la aceptación del padre y del maestro. La semejanza percibida fue la variable que más influyó para la aceptación de sí mismo.

Posteriormente BRUCK y BODWIN (1962) estructuraron un estudio piloto para examinar hasta qué punto está asociado el concepto de sí mismo con presencia y ausencia de rendimiento escolar bajo, en estudiantes de inteligencia media o superior a los cuales se les aplicó la escala del concepto del "Yo" del Machover Draw Person Test (test del dibujo de la persona del Machover). Los resultados obtenidos se correlacionaron con la presencia o ausencia del rendimiento inferior. Los autores concluyen que existe una relación positiva entre la incapacidad educativa y la falta de madurez, en el concepto del "Yo". Siguiendo esta línea BROOKOVER, PATERSON y THOMAS (1962); COOPERSMITH (1959); HAMACEK (1979); IRWIN (1959); ROTH (1959); WILLIAMS y COLE (1968) han reportado que el autoconcepto está relacionado con el aprovechamiento académico para estudiantes de varios grados.

Posteriormente, STAINES (1968) sugiere que el autoconcepto positivo está relacionado con el éxito escolar, cuando una habilidad de estudio es efectiva, uno puede tener éxito escolar y éste promueve un autoconcepto positivo. Asimismo, PURKEY (1970); PIERS y HARRIS (1964) reportaron una correlación positiva entre el autoconcepto y el rendimiento académico. Además, afirman que la autoestima baja lleva a una pobre ejecución académica. Relacionado a esto BAILEY (1971) efectuó unos estudios en donde encontró que la autopercepción que un sujeto tenga sobre su habilidad académica desempeña un papel determinante en su

ejecución.

Por otro lado, TROWBRIDGE (1972) reportó que el autoconcepto declina del 3o al 6o grado escolar y permanece estable del 6o al 8o. EVANS y ANDERSON (1973) reportaron que el autoconcepto alto estuvo claramente relacionado con varias medidas de aprovechamiento de estudiantes. Posteriormente SINCLAIR, CORNELL y ROGERS (1975) encontraron un incremento lineal del autoconcepto entre los 12 y los 18 años, en niños y en niñas; aunque el autoconcepto declina entre los 12 y 13 años seguido de un cambio a los 17 y de ahí en adelante éste se incrementa.

SACRISTAN (1976) desarrolló una investigación sobre autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar para lo cual evaluó a aproximadamente 1,500 alumnos, tanto de enseñanza media como de educación primaria, con edades que fluctuaban entre los 9 y 18 años, se les aplicó un test sociométrico para evaluar el autoconcepto, se les pidió que se calificaran a sí mismos y a todos sus compañeros según su capacidad para realizar trabajos escolares; las conclusiones obtenidas fueron, que existe una serie de factores sociales implícitos en el proceso de aprendizaje, que deben tomarse en cuenta en los modelos de aprendizaje, éstos son el estatus sociométrico (índice de aceptación por los alumnos), la imagen que el grupo tiene de cada uno de sus miembros y del autoconcepto personal. En la determinación de esos factores influye en gran medida el profesor, contribuyendo en forma particular al establecimiento de unas determinadas reacciones

entre esos alumnos. La actitud que el profesor toma hacia los alumnos es el punto de partida de la actitud que éstos toman para con los otros. Se encontró una correlación aceptable entre el rendimiento escolar del alumno y el estatus de popularidad. Las evaluaciones, los comentarios y estímulos espontáneos e informales que recibe el alumno cotidianamente de los otros, son el punto de arranque del autoconcepto personal de sí mismo que cada uno tiene. Es sospechable que el autoconcepto académico sea una faceta importante del autoconcepto general. Los alumnos con nivel de rendimiento aceptable tienen autoconceptos más elevados y son mejor acogidos por sus compañeros, además son los que tienen autoimágenes más adecuadas de sí mismos y más estables a través del tiempo, que son factores positivos para el buen ajuste personal. Respecto a los diferentes sexos se encontró que dedicarse al estudio parece algo más próximo al mundo varonil, el valor rendimiento parece ser más decisivo para los varones. Una de las más importantes consecuencias que se saca de este estudio, es que el alumno de alto rendimiento es bien considerado por sus profesores, por sus padres y bien aceptado por sus compañeros, tienen un autoconcepto alto, estable y adecuado a la realidad; de esta forma estas características se potencian entre sí y vuelven a impulsar al alumno hacia metas cada vez más positivas.

Una de las investigaciones más importantes ha sido la de SHAVELSON, HUBNER y STANTON (1976) quienes dicen que el autoconcepto desempeña un papel importante en los diversos niveles de

enseñanza, hipótesis sostenida en recientes investigaciones por LA ROSA (1986) en donde no sólo se pone de manifiesto la importancia del autoconcepto en la enseñanza, sino también reporta una correlación positiva entre el autoconcepto y el rendimiento académico. También Shavelson validó su modelo multifacético y jerárquico del autoconcepto con estudiantes de Estados Unidos, australianos, británicos y filipinos. Desde otro punto de vista, ROGERS, SMITH y COLEMAN (1978) trataron de dar un nuevo enfoque a la relación del aprovechamiento académico y el autoconcepto, entendido en términos del aprovechamiento del niño comparándolo con los de sus compañeros de clases, enfatizando la importancia del medio ambiente social inmediato de la persona. También suponía que la relación entre autoconcepto y aprovechamiento académico podrían estar más fuertemente manifestadas cuando se mantenían inmediatamente dentro de un grupo de referencia de compañeros. Para realizar este estudio participaron 159 estudiantes con bajo aprovechamiento de 7 escuelas primarias. El rango de edad era de 6 a 12 años, (22% eran negros y 25% eran mujeres). Se calificaron como alumnos bajos en aprovechamiento por medio del test de aprovechamiento metropolitano. Se solicitaron los datos del estatus socioeconómico utilizando una escala de Warner, Meeker y Eels (1949) además, se aplicó la de autoconcepto de niños de Piers-Harris (1969). Apoyan que la relación entre el aprovechamiento académico y el autoconcepto se manifiesta más fuertemente dentro del contexto social.

HEYNEMAN (1979) en Uganda, realizó una investigación en la cual encontró que el autoconcepto fue relacionado con ejecución académica en matemáticas, inglés y el conocimiento en general, sin tener en cuenta el sexo, el grupo étnico o barrio. Siguiendo esta misma línea MARJORIBANKS (1979) y GETCEL (1969) investigaron la relación de autoconcepto con aprovechamiento, afirmando que sería más fuerte si las variables ambientales fueran usadas como variables moderadoras. En otro momento WATKINS y ASTILLA (1980) encontraron una asociación positiva entre la autoestima y la ejecución académica en una secundaria, en Filipinas Central. Por otro lado WILLOWS (1980); BARKE (1978); AMES (1978); ICKES y LAYDEN (1978) afirman que el autoconcepto puede estar asociado con la internalización de la ejecución académica.

Posteriormente WEST (1981) se propuso investigar las relaciones entre efectos resultantes, autoconcepto y logros; siendo su objetivo medir la interacción estudiante-maestro, sexo, edad, grado, diferencias de orden de nacimiento y las relaciones de comportamiento reportados con logros de autoconcepto. Su muestra fue de 1,500 adolescentes explorados por medio del examen de estudios de comportamiento (Piers-Harris self-concept scale); encontró que los sujetos reportan como desagradable para ellos cuando los estudiantes y maestros fueron activos. Las mujeres reportaron proporciones más grandes de insatisfacción que los hombres.

CARLINI (1981) en su estudio de la percepción de los otros en el desarrollo del autoconcepto, utilizó algunos grupos de adolescentes, en donde intentó encontrar las tendencias experimentales examinadas en ellos, en la construcción de la autoimagen diferencial y autónoma; en comparación a otras imágenes significativas, fueron estudiadas en relación al nivel de autoaprecio (estima) y desarrollo cognoscitivo, por medio de un cuestionario de autoconcepto. Los resultados evidenciaron que el sexo femenino tiene una orientación extrafamiliar más temprana constatada por un nivel más bajo de autoestima y una baja complejidad cognoscitiva. Siguiendo esta misma línea, GOMEZ y MITRE (1981) se interesó en la influencia que la variable autoestima ejerce sobre la formación de expectativas y a la relación entre autoestima, expectativas y comportamientos, dentro de un contexto definido por la ejecución de una tarea (solución de problemas en discusión de grupos). Utilizando una muestra no aleatoria de 70 estudiantes del 2o y 3o semestre de la carrera de psicología, sus edades fluctuaban entre los 19 y 24 años; su nivel socioeconómico se ubicaba en la clase media, tomándose en cuenta el lugar de residencia, profesión de los padres, ingreso familiar y propiedad o no propiedad de su casa habitación. Se formaron 14 grupos con 5 sujetos cada uno, que se asignaron al azar a los grupos y a las condiciones experimentales. Para la medición de la autoestima utilizó una escala tipo Liker con 150 afirmaciones, usando además hojas de registro para la observación de los comportamientos, para la autoexpectativa de éxito y de fracaso se utilizaron

instrumentos que fueron elaborados de acuerdo al formato señalado por Osgood (1957) en sus escalas de diferencial semántico. Se encontró que los sujetos que obtuvieron puntajes altos en autoestima, también esperaban tener éxito en las tareas que realizarían, mientras que los sujetos con baja autoestima anticipaban fracaso para esta misma tarea.

KOLHAPUR (1982) estudió el desarrollo del autoconcepto durante la adolescencia en 880 estudiantes de 13 a 20 años de edad, los que llenaron un cuestionario de autoconcepto para analizar las diferencias que existen entre sexo y edad en su autopercepción. Encontrándose que en el sexo masculino la autopercepción está en su más alto nivel al principio de la adolescencia y gradualmente disminuye a su más bajo nivel, a partir de los 18 años mostraron una tendencia a la alta. Por lo que respecta al sexo femenino su autopercepción se encontró baja al principio de la adolescencia y alcanzó su máximo a la edad de 16 años, declinando a su más bajo nivel a la edad de 20 años.

Por otro lado HANSFORD y HATTIE (1982) encontraron una correlación entre autoconcepto y aprovechamiento; encontrando también, que las medidas de aprovechamiento correlacionado con el autoconcepto general fue de 0.2 pero la correlación con autoconcepto académico fue de 0.4; esto afirma que los puntajes de autoconcepto se elevan cuando domina específicamente el autoconcepto académico. Además, encontraron que la relación entre

aprovechamiento y autoestima global se incrementa en la escuela preescolar y secundaria, afirmando que la validación de esta relación depende del instrumento usado para medir aprovechamiento académico y autoestima.

Las investigaciones de autoconcepto en Hispanoamericanos han sido mínimas aspecto que señalan POWERS y SANCHEZ (1982) quienes estudiaron y evaluaron la correlación de autoestima seleccionando variables lingüísticas, estatus socioeconómico y académicas, en adolescentes mexicoamericanos, que vivían en la ciudad fronteriza de Arizona-Sonora. Utilizaron una muestra de 87 estudiantes de preparatoria en Nogales-Arizona (38 hombres y 49 mujeres), que fueron identificados como mexicoamericanos si descendían de padres mexicanos. La autoestima fue correlacionada con posesión lenguaje (lenguaje que hablan predominantemente en el primer año), hogar-lenguaje (lengua que hablan predominantemente en sus hogares los de 7o año), en el nivel de educación que tiene el titular de la casa, nivel ocupacional que tiene el titular de la casa, promedio académico, aprovechamiento en lectura y en matemáticas. El instrumento que utilizaron para medir autoestima fue el inventario de autoestima de Coopersmith; para medir posesión-lenguaje y hogar-lenguaje usaron una escala tipo Liker, para medir el nivel educacional del titular de la casa usaron una escala de rango; el nivel ocupacional del titular de la casa fue medido con el índice socioeconómico y de ocupación. El promedio académico fue calculado por cada uno de los estudiantes por sus

calificaciones obtenidas en inglés, español, matemáticas, estudio social y ciencia, al terminar el semestre. Se encontraron valores significativamente positivos entre la autoestima y posesión-lenguaje y entre autoestima y hogar-lenguaje. Los resultados indican que la autoestima está relacionada con la adquisición del lenguaje en Inglés, es decir, los estudiantes con más autoestima positiva tienden a hablar más Inglés. La correlación entre autoestima y nivel ocupacional fue positiva, sin embargo, entre autoestima y nivel educacional no hubo diferencias significativas, esto sugiere que mientras más alto sea el nivel de ocupación del titular de la casa es más positiva la autoestima de los estudiantes de preparatoria. No encontraron correlación alguna entre autoestima y promedio académico y entre autoestima y aprovechamiento, los estudiantes que tienen puntajes altos en autoestima tienden a tener puntajes altos en aprovechamiento de lectura. Por último los autores sugieren que la autoestima podría ser considerada en la educación de los estudiantes mexicanoamericanos.

SHAVELSON y BOLUS (1982) examinaron la estructura multifacética y jerárquica del autoconcepto académico, compararon una estructura teniendo solo el fundamento del autoconcepto general y todas las observaciones de las medidas del autoconcepto con una estructura alternativa. Para este estudio participaron 99 estudiantes de 7o. y 8o grados, 50 niños y 49 niñas de escuelas predominantemente de blancos de clase media alta de una comunidad

suburbana de Los Angeles. Los estudiantes contestaron la batería que media el autoconcepto en general la cual contaba con la escala de autoconcepto general de Piers Harris (1964); la escala de autoconcepto de Tennessee (Fitts, 1965); la escala de autoconcepto de habilidad del estado de Michigan (Brookover, Erikson y Joiner 1967), este estudio comprobó que el autoconcepto es multifacético y jerárquico, sin embargo, no sostiene el aspecto no académico ni aporta nada sobre el desarrollo del autoconcepto. Con relación a estas investigaciones se encuentran las de BYRNE y CARLSON (1982); REVICKI (1982) quienes sugieren que hay una influencia causal del aprovechamiento al autoconcepto. Por el contrario, CHAPMAN, CULLEN, BOERSMA y MAGUIRE (1981); SHAVELSON y BOLUS (1982) sugieren que esta relación funciona del autoconcepto a el aprovechamiento; mientras que REVICKI (1982) sugiere una causalidad reciproca.

Por otro lado MARSH, PARKER Y SMITH (1983); MARSH, RELICH Y SMITH (1983); MARSH, SMITH, BARNES Y BUTLER (1983) encontraron evidencias de que las diferentes áreas del autoconcepto están sustancialmente correlacionadas con las medidas de habilidad académica. Asimismo, estos autores encontraron que la estructura jerárquica del autoconcepto se debilita con el incremento de la edad. Para los preadolescentes existe menos distinción entre las facetas específicas del autoconcepto, mientras que para la adolescencia tardía el incremento es independiente de las facetas específicas del autoconcepto.

VAZQUEZ (1983) investigó el autoconcepto del adolescente que proviene de un hogar desintegrado, con el fin de encontrar las diferencias entre el autoconcepto de acuerdo a la escala de TENNESSEE, en los adolescentes que son hijos de madres solteras e hijos de hogares integrados, siendo su muestra de estudio 82 adolescentes (41 alumnos hijos de madres solteras, 41 alumnos de hogares integrados), contando con una edad entre los 14 y 17 años, a los cuales les fue aplicada la escala de autoconcepto de TENNESSEE y el test de Dominós de Anestey, llegando a la siguiente conclusión: las diferencias encontradas entre ambos grupos, están generadas porque el grupo de adolescentes hijos de hogares integrados tienen menos rasgos patológicos que el grupo de adolescentes hijos de madres solteras, ya que estos últimos están menos satisfechos con sus logros, sienten que su conducta es totalmente inadecuada y su comportamiento no se acerca ni un poco a lo que los demás esperan que él haga, devalúan enormemente su apariencia física y su sexualidad; se perciben como personas "malas" y culpables de la gran mayoría de los conflictos, así como también de sus relaciones interpersonales con ambos sexos, de tal forma que no tiene una completa integración de su autoimagen. Se considera que el grupo de adolescentes hijos de madres solteras, tienen un nivel más bajo de autoaceptación que el grupo de adolescentes hijos de hogares integrados, debido a que la figura paterna estuvo ausente y como consecuencia de ello la madre tuvo que responsabilizarse, proporcionando todo lo necesario al hijo, para un adecuado y sano desarrollo, tanto físico

como psicológico y consecuentemente para que pudiera desarrollar un autoconcepto positivo, alto o normal.

Posteriormente JACKA (1983) predijo la interacción entre autoconcepto y el método de orientación de instrucción alto y bajo, por medio de un tratamiento de atributo de interacción. Consideró que los sujetos bajos en autoconcepto tienden a tener menos confianza; en contraste los sujetos con autoconcepto alto podrían no afectarse en su ejecución por el nivel de orientación dada durante la instrucción. Para analizar esto utilizó una muestra de 92 estudiantes de 2 escuelas primarias privadas y una secundaria pública; 48 estuvieron bajo un tratamiento alto en orientación y 44 con un tratamiento bajo en orientación. El autoconcepto fue medido en dos partes: el autoconcepto general fue evaluado por el inventario de autoestima de Coopersmith y el autoconcepto académico se midió a través de una escala usando la técnica de diferencial semántico. El autor plantea que los sujetos bajos en autoconcepto podrían tener un nivel alto de aprovechamiento en el post-test (período experimental de aproximadamente 4 semanas), y que estarían por debajo de los de tratamiento alto en orientación, mientras que los sujetos de alto autoconcepto podían ejecutar igualmente ambos tratamientos, el alto y el bajo. Los resultados no apoyan este planteamiento, ya que mostraron que existen diferencias individuales entre los estudiantes, el nivel de autoconcepto de los niños podría ser considerado importante cuando se determinan los niveles de

orientación dada durante la instrucción.

Algunos autores como WEINER, GRAHAM, TAYLOR y MEYER (1983) han hecho estudios bibliográficos sacando como conclusión que la autopercepción está considerada en el contexto de las investigaciones en los atributos causales para el éxito o el fracaso. También encontraron que la influencia de la conducta de los maestros es otro tópico que influye en la autopercepción de habilidad de los estudiantes. El amor propio y la autoestima positiva, son experiencias que contribuyen a la atribución positiva como resultado del sí mismo y la autoestima negativa es expresada cuando los resultados negativos se apropian en el sí mismo. La autoestima baja es una consecuencia de la aceptación de culpa para el fracaso y no toma el crédito personal para el éxito. La habilidad baja y la atribución de fracaso, hacen que la autoestima decremente. Ellos piensan que hay 3 acciones que prevalecen aparentemente y que podrían tener consecuencias negativas para la autoestima y son: alabanza como parte del éxito y la falta de crítica para el fracaso en tareas fáciles; ayuda excesiva, particularmente cuando ésta no es anhelada; expresión de piedad por el fracaso. Además, señalan que hay 3 posibles consecuencias para la autoestima positiva: carencia de alabanza para el éxito y crítica para el fracaso en tareas fáciles; negligencia comparativa; y expresión de enojo por fracaso.

PALLAS y ALEXANDER (1983); MEECE, PARSONS, KACZULA, GOFF Y

FUTTERMAN (1982) afirman que la relación entre las diferencias de sexo en el aprovechamiento académico y en autoconcepto son particularmente relevantes en la ejecución de matemáticas en las mujeres. Posteriormente, BYRNE B. (1984) encontró que el aprovechamiento académico está más altamente correlacionado con el autoconcepto académico que con el autoconcepto general y no académico; encontrando que los cambios en autoconcepto académico podrían dar cambios subsecuentes en la ejecución académica; asimismo, indica que no hay un orden causal entre estos dos constructos, sugiriendo que la relación puede ser recíproca. Siguiendo esta línea MARSH y PARKER (1984) encontraron que cuando el nivel de habilidad individual es controlado, el puntaje de habilidad escolar afecta al autoconcepto académico negativamente; de igual manera cuando los estudiantes tienen autoconcepto académico bajo, cuando asisten a escuelas de habilidades altas; también encontraron que la habilidad y el promedio escolar estuvieron sustancialmente correlacionados con el autoconcepto académico y menos correlacionados con la autoestima global; argumentando con esta teoría de autoconcepto, dicen que las medidas de aprovechamiento académico podrían estar más altamente correlacionadas con el autoconcepto académico que con el autoconcepto general. También MARSH (1984) dice que los niños con una autoestima positiva tienden a aceptar las responsabilidades de sus propios éxitos pero no de sus fracasos, además, encontró que para los resultados exitosos, el autoconcepto académico está positivamente correlacionado con dos atribuciones, la de habili-

dad y la de esfuerzo; para los resultados de fracaso el autoconcepto académico está negativamente correlacionado con ambas atribuciones; la atribución y el autoconcepto podrían estar correlacionados con el contenido específico, así que la atribución académica está mucho más altamente correlacionada con el autoconcepto en la misma área académica que con el autoconcepto en áreas no académicas.

En este mismo año MARSH, BARNES, CAIRNS y TIDMAN postulan que el modelo multifacético y jerárquico del autoconcepto cambia con la edad. Utilizaron 662 respuestas del cuestionario de autodescripción (SDQ), a los grados 2o. al 5o., en donde evaluaron las respuestas de este cuestionario para cada uno de los grados. Los resultados proveen una evidencia fuerte para la estructura multifacética del autoconcepto y que no varía a lo largo de la edad en esta muestra, esto sugiere que la estructura del autoconcepto puede ser más complicada.

Por otro lado MARSH, CAIRNS, RELICH, BARNES y DEBUS (1984) dicen que el autoconcepto y el aprovechamiento académico son dos variables cuya teoría podría predecir una relación muy estrecha y distingue una atribución causal. Relacionado a esto GATZELLA y WILLIAMSON (1984) investigaron la relación entre habilidad de estudio, autoconcepto y aprovechamiento académico; teniendo como muestra a 110 estudiantes no graduados, 27 hombres y 83 mujeres se inscribieron a clases de psicología educacional de una unive-

rsidad del suroeste del estado de Texas con edades de 21 a 36 años. Los promedios de las calificaciones fueron para hombres de 2.72 y para mujeres de 2.79. Los instrumentos que usaron fueron, el test de habilidades de estudio (BROWN y GATZELLA, 1981) y la escala de autoconcepto de Tennessee. Se encontraron en los resultados que el puntaje total de autoconcepto fue de 50 percentil; los puntajes totales del autoconcepto se correlacionaron significativamente con el promedio escolar, además de que el puntaje total de habilidad de estudio se correlacionó significativamente con el puntaje de autoconcepto total; descubrieron que hay una correlación positiva entre autoconcepto y habilidad de estudio y aprovechamiento académico respectivamente y entre habilidad de estudio y autoconcepto.

De esta manera SONG y HATTIE (1984) tuvieron como objetivo de su estudio investigar la relación entre el ambiente del hogar, autoconcepto y aprovechamiento académico. La muestra utilizada fue de 2297 adolescentes estudiantes de lo. de preparatoria, de un área metropolitana de la ciudad de Corea. El rango de edad fue de 14 y 15 años, se escogió esta edad por la estabilidad de percepción que tienen de si mismos. Usaron la escala de ambiente de hogar que incluye preguntas como del orden de nacimiento, número de hermanos, etcétera. Para medir autoconcepto usaron una escala que ellos mismos desarrollaron. Los dos instrumentos fueron piloteados en 87 estudiantes australianos. El aprovechamiento académico fue estimado por el promedio escolar. todas las

variables contribuyeron igualmente para el aprovechamiento académico, el autoconcepto académico, el autoconcepto social, presentación de sí mismo, características psicológicas de la familia y estructura familiar, encontrando que solo en el estatus social se marcaron diferencias. Para los hombres el impacto del aprovechamiento académico en el autoconcepto académico es mucho más fuerte que el efecto de la presentación de sí mismos y autoconcepto social; se encontró algo similar en las mujeres, además, en los resultados del efecto del autoconcepto académico en aprovechamiento académico para niños es más fuerte que para niñas, viendo que para las mujeres es más importante el autoconcepto académico, la presentación de sí mismas y el autoconcepto social. Se encontró para ambos sexos una causalidad recíproca entre estas variables. El sí mismo y el autoconcepto social tiene impactos importantes en el autoconcepto académico y el sí mismo afecta fuertemente al autoconcepto social y viceversa. Concluyeron que los constructos de autoconcepto tiene impactos tanto directos como indirectos en el aprovechamiento académico. Las características psicológicas de la familia tienen impactos directos en los constructos de autoconcepto. El estatus social tienen efectos indirectos en el autoconcepto medidos por las características sociales de la familia. Los autores mencionan que los resultados de este estudio no se pueden generalizar para otras culturas u otro grados.

MARSH, PARKER y BARNES (1985) investigaron el autoconcepto

multidimensional de los adolescentes y su relación con el sexo, la edad y las medidas académicas. Para realizar su estudio utilizaron una muestra de 901 estudiantes preadolescentes (47% eran mujeres), con un rango de edad de 11 a 18 años y que asistían del 7o. al 12o. grado de una preparatoria pública mixta en Wallagong, Australia; el nivel socioeconómico fue principalmente de clase trabajadora y media. Se les aplicó el cuestionario de autodescripción II, que es el instrumento basado en el modelo de Shavelson; para medir aprovechamiento general fue administrado el test de habilidad de aprendizaje; para medir el aprovechamiento en lectura se utilizó el test Gapadol (Mac Leody Anderson, 1972). Los puntajes de matemáticas e inglés fueron tomados como medidas de ejecución académica. En los resultados se encontró que la relación entre autoconcepto y habilidad académica no pueden ser entendidos si se ignora la multidimensionalidad del autoconcepto y la habilidad académica. No se encontró evidencia de que el autoconcepto del adolescente cambia con el incremento de la edad, como lo sugiere el modelo de Shavelson, en cuanto a la interacción sexo y edad no fue estadísticamente significativo y no depende de un área en particular del autoconcepto; sin embargo, éstas varían con cada escala en particular; se encontró que el autoconcepto es más alto en los grados 7o., 11o., y 12o. y casi todos bajos en 9o., sin embargo, empieza a mejorar en el 10o. Para todos los grados el total de autoconcepto académico está correlacionado significativamente con las medidas académicas, el puntaje del aprovechamiento matemático está más altamente

correlacionado con el autoconcepto matemático que con el verbal. Los puntajes totales del sí mismo y la suma total de las respuestas del cuestionario de autodescripción II no tuvieron correlación con el sexo, los efectos de edad en el puntaje total y más en las escalas individuales, con relación al autoconcepto fueron más positivos en el 7o., 11o., y 12o. grado y más bajo en el 9o. Los niños se favorecen cuando se ven a ellos mismos como capaces en sus habilidades escolares bajas, que si los niños atienden a sus habilidades escolares altas. Los autores afirman que la relación entre autoconcepto y aprovechamiento académico dependen de las áreas de autoconcepto que se consideren. Relacionado a esto MARSH, SMITH y BARNES (1985) encontraron que en 5o. grado las niñas tienen más bajo autoconcepto matemático que los niños. Sugieren que la posibilidad de que los estereotipos sexuales influyen indirectamente en el aprovechamiento y en la influencia correspondiente al autoconcepto.

Siguiendo este interés por la relación del autoconcepto y el sexo ROBINSON-AWANA, HEHELE y JENSON (1986) examinaron la percepción del rol sexual en mujeres y hombres y la autoestima relativa a la competencia académica, entendiéndose también como autoconcepto académico, la expectación del rol sexual es una característica de nuestra sociedad y es importante en la influencia del desarrollo de las creencias y prejuicios de los niños. Utilizó una muestra de 140 estudiantes de 7o. año de secundaria, representando 3 niveles distintos de competencia

académica (alto, medio y bajo), fueron predominantemente de clase media de un área urbana. La media de edad fue de 13.2 años, se les aplicó el inventario de autoestima de Coopersmith (1967) en la forma corta para escuela. Los descubrimientos fueron: la autoestima se elevó proporcionalmente con un aumento en el aprovechamiento académico para ambos sexos; cuando los niños respondieron el inventario de autoestima, reportaron niveles significativamente más altos que las niñas; las niñas se valoran a sí mismas significativamente más altas en autoestima que los niños; la interacción sexo aprovechamiento no fue significativa; la autoestima se eleva proporcionalmente con la competencia académica, el autoconcepto bajo fue un predictor significativo por atribución interna para el fracaso y atribución externa para el éxito.

Respecto a la atribución de éxitos y de fracasos MARSH (1986) investigó las diferencias académicas, las respuestas de autoconcepto académico y el aprovechamiento académico, este estudio lo realizó en escuelas de Sydney, Australia. Utilizó 226 estudiantes de 5o. grado, con edades de 10 años, los cuales asistían a una de 4 escuelas mixtas, 559 alumnos de 5o. grado que asistían a una de 7 escuelas católicas; 122 estudiantes de 9o. grado que asistían a una escuela privada para niños y otra para niñas. Los instrumentos utilizados fueron la escala de atribuciones de Sydney, el cual mide la percepción de los estudiantes de la causa de sus éxitos y fracasos académicos; también se

aplicó el cuestionario de autodescripción. Para medir aprovechamiento se aplicaron las pruebas de lectura y comprensión (Mac Leody, 1977), el test primario de examinación de lectura Australiana (Acer, 1976). El análisis demuestra que la habilidad alta de los estudiantes fue más significativa en las atribuciones internas para los éxitos, dando como resultado que cuando los estudiantes con baja y alta habilidad atribuyeron externamente sus fracasos. La habilidad y el esfuerzo estuvieron sustancialmente correlacionados con el autoconcepto académico. El aprovechamiento matemático estuvo más altamente correlacionado con las habilidades atributivas en matemáticas las cuales también correlacionan altamente con el autoconcepto matemático, lo mismo ocurre con las respectivas habilidades y autoconcepto de lectura. Los estudiantes con altos autoconceptos podrían atribuirse sus éxitos académicos internamente y sus fracasos externamente.

Por otro lado, RICHARDSON y LEE (1986) trataron de validar y medir con toda seguridad el autoconcepto y la actitud hacia la escuela como predictores del aprovechamiento académico en adolescentes del oeste de la India. La muestra comprendió a 215 adolescentes de clase media (95 hombres y 120 mujeres) con un promedio de edad de 14 años, que cursaban el 9o. grado, de 7 preparatorias del estado de Santa Lucía. Fueron aplicados el inventario de autoestima de Coopersmith y el de sentimiento escolar, para medir autoconcepto y actitud. El aprovechamiento académico fue medido por el promedio académico obtenido en el

año, en 3 áreas inglés, matemáticas y estudio social. Encontraron que el autoconcepto académico escolar es el mejor predictor del aprovechamiento académico dando una seguridad al aspecto de actitud hacia la escuela. En cuanto a la relación entre el autoconcepto y el aprovechamiento ha sido frecuentemente estudiada, pero la relación causal entre estos dos constructos aún no es clara, por lo que POTTEBAUM, KEITH y EHLIY en 1986 trataron de definir la mejor relación causal entre autoconcepto y aprovechamiento. Usaron una muestra de 58,728 estudiantes de preparatoria, aproximadamente la mitad de los estudiantes era de último año y la otra mitad de 2o. año, fueron seleccionados de 1015 escuelas. Se hizo un estudio longitudinal, la primera aplicación fue en 1980 y la segunda en 1982. Para este estudio se construyeron los instrumentos, uno de autoconcepto en donde se preguntaba la actitud hacia uno mismo y el aprovechamiento se midió con un test estandarizado de lectura, matemáticas I, matemáticas II, ciencia, escritura y educación cívica. En los resultados se encontró que no existe una relación causal entre las dos variables, autoconcepto y aprovechamiento académico, si no que son efecto de una tercera variable; se compararon los resultados de las aplicaciones del año 1980 con el de 1982 y se vio que las medidas de autoconcepto no cambiaban a través del tiempo, además de que tuvieron una relación muy estrecha. Dicen que el autoconcepto puede ser causa del aprovechamiento o viceversa, pero la magnitud de los efectos puede ser pequeña detectada; además de que las muestras utilizadas en otros estudios son muy pequeñas, por

lo que es erróneo pensar que el autoconcepto es una variables que mejora el aprovechamiento académico.

Con respecto a lo que se menciona anteriormente BACHMAN y O'MALLEY (1986) encontraron que la habilidad y el aprovechamiento tiene efectos sustanciales en el autoconcepto académico, pero no en la autoestima global. También encontraron que la habilidad académica y el promedio escolar están sustancialmente correlacionados con el autoconcepto académico pero no con la autoestima.

La ROSA (1986) ocupó una muestra de 2626 sujetos de ambos sexos a quiénes les aplicó la escala de autoconcepto, en donde encontró que los sujetos de mayor edad tienen puntajes significativamente más bajos en la dimensión ocupacional del autoconcepto. Los sujetos masculinos tienen puntajes más altos en la dimensión de salud emocional que los sujetos femeninos, en cambio en el autoconcepto ético las mujeres, tienen puntajes más altos que el de los hombres.

Por otro lado, en ese mismo año SHUMAKER, SMALL y WOOD evaluaron los efectos de estudiantes atletas en el autoconcepto y en la ejecución académica en sujetos de preparatoria. Participaron en la muestra 85 estudiantes del último año de preparatoria de 2 escuelas al sur de California; los atletas fueron 23 hombres y 22 mujeres; los no atletas fueron 20 hombres y 20 mujeres. Para medir autoconcepto usaron la escala de autoconcepto de Tennessee

(Fitts 1965); el promedio general fue calculado por cada uno de los estudiantes por medio del aprovechamiento académico en los años pasados. El promedio escolar de los atletas resultó ligeramente más alto que el de los no atletas; no se encontraron diferencias significativas cuando fueron separados por sexo los sujetos. Los puntajes del autoconcepto total de los atletas fueron significativamente más altos que los no atletas.

Posteriormente MWAMWENDA, T. y MWAMWENDA, B. (1987) examinaron la relación entre autoconcepto y aprovechamiento académico en el examen de fin de cursos en las escuelas primarias de Botswana, tomando al autoconcepto como un predictor de la ejecución académica y teniendo como objetivo la estimación de la relación entre ambas variables, tomando en cuenta la educación primaria en matemáticas, inglés, ciencia y estudio social. Se ocupó una muestra de 2,559 alumnos, 1,517 eran niñas y 1,042 niños, cuyas edades fluctuaban entre los 12 y los 14 años. Se les aplicó el test de personalidad, la escala de autoevaluación y el test de desarrollo de Davison y Geenberg; tomaron en cuenta el examen de fin de curso en las materias antes mencionadas. Se encontró que los alumnos con puntajes de autoconcepto alto son más altos en aprovechamiento que los alumnos con puntajes de autoconcepto bajo. Estas diferencias significativas favorecieron a los alumnos con autoconcepto alto en las expectativas de ejecución. Existen implicaciones numerosas del autoconcepto para el aprovechamiento académico y el desarrollo de la personalidad.

Siguiendo con esta línea MARSH (1987) investigó la influencia del reforzamiento en alumnos poco estancados en el autoconcepto académico y en la ejecución académica en la transición del joven. Describió al reforzamiento en alumnos poco estancados a los estudiantes igualmente listos que tienen más bajo autoconcepto en escuelas de habilidad alta que en escuelas de habilidad baja. Fue un estudio longitudinal, se utilizaron estudiantes de 10o. grado de 87 escuelas preparatorias públicas. La correlación de la muestra fue de 2,213 estudiantes que se dividieron en 5 grupos: estudiantes blancos en escuelas para blancos (1,080); estudiantes blancos en escuelas mixtas (832); estudiantes negros en escuelas para negros (169); estudiantes negros en escuelas mixtas (87); y otros (45). Se midió el estatus socioeconómico y la habilidad académica; el promedio académico se midió con las calificaciones obtenidas en el año pasado. El autoconcepto académico se midió con habilidades en la escuela; la estima se midió con 10 preguntas de la escala de autoestima de Rosenberg (1975); la habilidad académica se midió con 3 test: el test rápido de Ammons y Ammons (1962), test de lectura de comprensión de Gates (1958) y la guía del test general de aptitudes parte J. Encontró que la habilidad y el promedio escolar estuvieron correlacionados con estima global; el autoconcepto no varía en los niveles de promedio escolar, en habilidades y en estatus socioeconómico; se encontró que los estudiantes blancos con los no blancos, tienen significativamente más alto autoconcepto, promedio escolar y un poco más bajos los niveles de estima;

reportaron que los estudiantes negros tiene puntajes más bajos en el test de habilidad académica, sin embargo, los negros tienen autoconceptos académicos más altos que los blancos, también es relevante notar que los negros tienen promedios escolares sólo un poco abajo del promedio.

En 1988 MARSH, H., SMITH, MARSH, M. Y OWENS examinaron los efectos de la transición de escuelas de un solo sexo a escuelas mixtas en dimensiones múltiples del autoconcepto y aprovechamiento en inglés y matemáticas. Además de ver las diferencias de sexo, edad y la transición social del autoconcepto. Este estudio se llevó a cabo a lo largo de 4 años; en 1982 (primer año de estudio) se tomó como muestra una preparatoria de chicos y una de chicas en un área metropolitana de Sydney, participaron los alumnos del 10o. al 12o. grado; en 1983 (segundo año de estudio) se tomaron estudiantes de 7o., 9o. y 11o. de ambas escuelas que acudieron a clases mixtas, mientras que los estudiantes de 8o., 10o. y 12o. continuaron acudiendo a clase de un sólo sexo en sus respectivas escuelas. En 1984 (tercer año de estudio) y 1985 (cuarto año de estudio) todos los estudiantes de ambas escuelas acudieron a clases mixtas. El primer año se refiere a la pretransición en el segundo año a la transición y el tercero y cuarto años a la posttransición. El aprovechamiento académico fue evaluado de acuerdo al promedio del certificado escolar en matemáticas e inglés, para medir autoconcepto se usó el cuestionario de autodescripción II. Los chicos tienen mayores puntajes

en autoconcepto que las chicas, aunque es muy pequeña la diferencia. La mejora en el autoconcepto entre la pre y la postransición ocurre para ambos sexos y la medida de tal mejoramiento no depende del sexo. Las chicas tienen mayor autoconcepto que los chicos en algunas áreas y menor autoconcepto en otras; por ejemplo, se encontró que las chicas tienen mayor autoconcepto verbal y menor autoconcepto matemático que los chicos. Los resultados en ambas fases sugieren que la transición de una escuela de un sólo sexo a una mixta, incrementa el autoconcepto de ambos sexos y que dicho incremento no está a expensas del progreso académico.

Por otro lado MARSH, BYRNE y SHAVELSON (1988) se basaron en los estudios reportados por Marsh y Shavelson (1986 y 1987). Para conformar su muestra utilizaron 516 niños y 475 niñas de 11o. a 12o. grado, estudiantes de preparatorias mixtas suburbanas de Ottawa, Canadá. Se les aplicó el cuestionario de autodescripción III (Marsh, Barnes y Hocerar, 1985); la escala de autoconcepto de habilidades (Brokover, 1962); el inventario de percepción afectiva (Soares, A. y Soares, L., 1979) y la escala de autoestima de Rosenberg (1965); fueron obtenidas las evaluaciones de cada sujeto reportadas por sus boletas. Los autores encontraron en el modelo interno-externo (referido por Marsh, 1986) que el aprovechamiento verbal y matemático tienen una correlación alta; el autoconcepto verbal y matemático casi no se correlacionaron con el aprovechamiento verbal y matemático; el aprovechamiento

verbal tuvo un efecto fuerte y positivo en el autoconcepto verbal, ocurriendo lo mismo con el aprovechamiento matemático. El aprovechamiento académico está más altamente correlacionado con las facetas académicas del autoconcepto que con el autoconcepto general. Los resultados sugieren que el autoconcepto general no es afectado por el aprovechamiento verbal, matemático o escolar. En cuanto a las diferencias sexuales en el autoconcepto multidimensional y aprovechamiento académico encontraron que: las niñas podían tener más alto aprovechamiento verbal y autoconcepto verbal que los niños; los niños podían tener más alto aprovechamiento en matemáticas y el autoconcepto matemático que las niñas; esto sugiere que el autoconcepto puede ser neutral en términos de estereotipos sexuales. Se encontró que el autoconcepto académico y el aprovechamiento académico están correlacionadas en ambas direcciones. Hay una influencia de los maestros en los estudiantes, que se ve reflejada en el autoconcepto académico al igual que de la percepción de otros estudiantes.

LA ROSA y DIAZ-LOVING (1988) retomaron el instrumento creado por LA ROSA en 1986 y concluyeron que 5 son las dimensiones importantes en lo que se refiere al autoconcepto. La Física (consideraciones respecto a su cuerpo, atractividad, salud, habilidades y funcionamiento); La Social (preparación que uno tiene de sus interacciones y el grado de satisfacción procedentes de las mismas); La Emocional (sentimientos y emociones); La Ocupacional (funcionamiento en su trabajo); y La Etica (valores

personales). Los resultados indican que la escala mide un constructo global que es el autoconcepto; concluyendo que es una escala multidimensional, que incluye aspectos sociales, emocionales, éticos y ocupacionales del autoconcepto del mexicano. La subescala ocupacional abarca tanto la evaluación académica como las no académicas.

Sin embargo, ALAWIYE, O. y ALAWIYE, C. (1988) examinaron el desarrollo del autoconcepto entre niños de la escuela de Ghanaian de 2o., 4o., 6o. y 8o. grado, participaron en la muestra 195 niños. Para medir la autoestima, éxitos académicos y otras áreas como autoconocimiento, si mismo ideal, la cual involucra 4 áreas que son : maduración física, relación con sus compañeros, éxitos académicos y adaptación escolar, fue usado el inventario de autoevaluación para estudiantes. El análisis reveló al grado como la variable más potente en el desarrollo del autoconcepto en los niños examinados; en la variable sexo, no se encontró significancia en ninguno de los análisis, el éxito académico y la adaptación escolar en los niños indicó un decline en el autoconocimiento en el 8o. grado. La autoestima tuvo fluctuaciones en el autoconocimiento y si mismo ideal.

En ese mismo año HAYNES, HAMILTON-LEE y COMER (1988) examinaron la distancia entre las 6 dimensiones de autoconcepto las cuales son: conducta, estatus intelectual y escolar, apariencia física y atributos, ansiedad, popularidad, felicidad y

satisfacción; la muestra usada fue de 148 estudiantes de 2o. año de preparatoria de un área urbana del interior de la ciudad del noroeste de los Estados Unidos; los estudiantes se encontraban arriba de la media en la media y abajo de la media en el aprovechamiento; la totalidad de la muestra estuvo constituida por negros; 72 mujeres y 76 hombres. El aprovechamiento de los estudiantes fue clasificado con base a su cualidad de promedio; el autoconcepto fue medido con la escala de Piers-Harris 1984, la cual mide las 6 dimensiones antes mencionadas. Encontraron que el grupo arriba de la media tenía un puntaje alto en todas las dimensiones del autoconcepto; también se encontró que los alumnos que se ubicaban abajo de la media en una tarea escolar, tienen niveles significativamente más bajos en autoestima que sus compañeros que tienen un aprovechamiento más alto, no sólo en términos de su estatus intelectual y social, sino en otras dimensiones del autoconcepto.

Posteriormente, WATKINS, FLEMING y ALFON (1989) tuvieron como propósito validar el modelo multifacético y jerárquico del autoconcepto de Shavelson para estudiantes filipinos. Utilizaron una muestra de 198 estudiantes de 1er. año de Psicología de una universidad de Filipinas Central, ocupando igual número de hombres y de mujeres con una media de edad de 19 años. Se les administró la escala de la esfera del control de competencia (Paulhus, 1983) y la escala de autoestimación (Fleming y Coorthey, 1984). Encontraron diferencias de sexo en 3 escalas,

en la autorrelación, ansiedad social y habilidad física. Los hombres estuvieron más altos en autorrelación y en habilidades físicas y más bajos en ansiedad social, concluyen que los instrumentos quedan validados para filipinos.

Por otro lado, BEER (1989) investigó la relación del divorcio con autoconcepto, autoestima y promedio académico en niños de 5o. y 6o. grados escolares. Participaron 58 niños que asistían a una escuela del este del Distrito de Kansas de los 58 niños 21 fueron de padres divorciados (10 niñas y 11 niños) y 37 fueron de padres no divorciados (21 niñas y 16 niños). Tomó en cuenta la variable sexo. Se les aplicó el test de autoconcepto de Piers-Harris, el inventario de autoestima de Coopersmith y el inventario de depresión para niños, para medir el promedio académico utilizó las calificaciones de fin de año, puntajes de aprovechamiento medidos con el test de habilidades bajas de Iowa. Los resultados mostraron que los puntajes totales de autoconcepto tuvieron un efecto significativo para el estado civil de los padres, un efecto no significativo para el sexo y una interacción no significativa entre ambas. Los niños de padres divorciados tuvieron un puntaje significativamente más bajo en el test de autoconcepto que los niños de padres no divorciados los niños con padres divorciados tuvieron puntajes significativamente más bajos en el inventario de autoestima, además de que tuvieron puntajes altos en el inventario de depresión para niños. Afirma que el autoconcepto podría ser un indicador de los mejores puntajes

académicos y grados, encontró una correlación significativamente positiva entre los puntajes de autoconcepto y el promedio académico, viendo que las niñas tienen más alto el promedio académico que los niños. En conclusión, los niños con padres divorciados tienen autoconcepto y autoestima más bajos que los de padres no divorciados; también con padres divorciados tienen puntajes altos en depresión y promedio académico bajo, pero no tuvieron puntajes bajos en habilidades. Por lo cual concluyen que el divorcio tiene efectos negativos para los niños.

Con respecto a un posible enlace causal entre aptitud general escolar, rendimiento académico en Matemáticas y autoconcepto de habilidad, MIDKIFF, BURKE y HELMSTADTER (1989) investigaron este aspecto con 122 estudiantes (64 niñas y 58 niños) inscritos en 8o. grado de una escuela suburbana del Distrito de Arizona; fueron predominantemente niños blancos y de clase media. Utilizaron la prueba corta de aptitud académica (Sullivan, Clark y Tiegs, 1970) designada para evaluar el nivel intelectual de estudiantes y predecir su índice de progreso y el nivel de éxitos escolares en relación al coeficiente intelectual. Fue la medida usada para el análisis de este estudio; el test de California de aprovechamiento, fue usado para medir el aprovechamiento escolar en escritura, matemáticas y lenguaje; para evaluar el autoconcepto y habilidad de los estudiantes se usó el perfil de la autopercepción para niños (Harter, 1983); por último usaron el test de rango amplio de aprovechamiento (Wrat, Jastak,

Bijou y Jastak, 1978) para medir la ejecución en un examen matemático el aprovechamiento en lectura escritura y aritmética. La investigación demostró diferencias sexuales entre aptitud, aprovechamiento, autoconcepto y examen de ejecución matemática; existe una relación más fuerte entre la aptitud escolar general y aprovechamiento académico en matemáticas para niños que para niñas, la aptitud pudo ser usada como predictor de autoconcepto y habilidad para ambos sexos, siendo la relación mayor para niños que para niñas.

Siguiendo la misma línea GARZARELLI y LESTER (1989) buscaban explorar la asociación entre autoconcepto y aprovechamiento académico en adolescentes jamaiguenses, buscando la asociación en ambos sexos. Su muestra fue de 36 hombres y 43 mujeres adolescentes entre edades de 14 a 17 años, que asistían a escuelas de un solo sexo, en Kingston Jamaica. El instrumento para medir el autoconcepto fue la escala de Tennessee dando una medida total de autoestima; la medida de aprovechamiento académico en matemáticas e inglés fue calculada por cada uno de los estudiantes. No encontraron relación entre ejecución académica y el puntaje total en autoconcepto de estudiantes hombres y mujeres.

Siguiendo otro tenor SARACOGLU, MINDEN y WILCHESKY en (1989) compararon a una muestra de estudiantes universitarios diagnosticados con problemas de aprendizaje, con una muestra de estudiantes no diagnosticados con problemas de aprendizaje, esto en

términos de ajuste social, personal emocional y demandas académicas en la universidad; además de estudiar la autoestima y la autoeficacia estableciéndolas como factores importantes en el funcionamiento de adaptación general y conductual. La muestra usada fue de 65 estudiantes de la Universidad de York, 34 estudiantes con problemas de aprendizaje (24 hombres y 10 mujeres) que fueron diagnosticados de acuerdo a la definición actual de la asociación canadiense de problemas de aprendizaje (1981); la edad promedio fluctuaba entre los 22 y 25 años, quienes cursaban del 1o. al 2o. año y 9 sujetos cursaban grados superiores. Se les aplicó el cuestionario de adaptación del estudiante a la Universidad (Baker y Siryk); para determinar los niveles de autoeficacia, se utilizó la escala de Sherer (1982); la autoestima general fue evaluada por el inventario de autoestima de Rosenberg (1965). Los resultados demuestran que los estudiantes universitarios con problemas de aprendizaje reportan significativamente mas baja adaptación académica que los que no tienen problemas de aprendizaje; encontraron diferencias significativas entre los 2 grupos en autoestima general, ajuste emocional y ajuste académico. Las mujeres reportan más bajos niveles de autoestima general que los hombres. Lo encontrado en los estudiantes universitarios con problemas de aprendizaje reportan una significativa baja adaptación y ajuste emocional que los que no tienen problemas de aprendizaje.

LEUNG y LAU (1989) estudiaron el efecto del autoconcepto y

la percepción desaprobada; esperaban que existiera una relación positiva entre la conducta del delincuente y el autoconcepto social de uno mismo. Su muestra fue de 1,668 estudiantes que estudiaban del 7o. al 9o. grados de preparatoria pertenecientes a 3 escuelas medias de Honk Kong, todos los participantes fueron chinos el rango de edad era de 11 a 16 años. Utilizaron el instrumento de Rosenberg (1965) para medir el autoconcepto general; la escala de habilidad (Bachman, 1970); el cuestionario de autodescripción (Marsh 1983, 1985) para medir el autoconcepto de habilidad física y apariencia física, además de la escala de relación con la familia que se encuentra en este cuestionario; fue aplicada la escala de ambiente del salón de clases (Moos y Trickett, 1974); por último usaron un cuestionario de autoconcepto multidimensional para buscar la frecuencia de conductas delincuentes. Para medir la ejecución académica se basaron en los puntajes del examen final del semestre pasado. Los resultados demostraron que la relación con los padres estuvo moderadamente correlacionada con habilidad física, habilidad social, apariencia física y habilidad académica, además de que estos componentes se correlacionaron significativamente con el índice de delincuencia, pero no con el autoconcepto global. Los estudiantes reportados con más actos de delincuencia tuvieron más puntajes de retraso escolar. En autoconcepto académico, la relación con la escuela y la relación con la familia estuvieron negativamente relacionados con la conducta delincuente, el efecto de la percepción de aprobación de los compañeros mostró un fuerte efecto en la

conducta delincuente, seguido en el orden la aprobación por los maestros y familiares dando un autoconcepto social positivo. Un nivel alto de conducta delincuente está relacionado positivamente con el autoconcepto social y físico, no así con el autoconcepto de la apariencia física. La conducta delincuente no estuvo relacionada con la autoestima general y está negativamente relacionada a la ejecución escolar.

Con respecto al autoconcepto de niños con familia integrada y con un solo padre, ENSINK y CARROLL (1989) buscaron comparar las evaluaciones de autoconcepto con padres, maestros y niños; con grupos de niños con familias integradas y un solo padre. En la muestra participaron 38 estudiantes de 3er. grado iguales en aprovechamiento, habilidad intelectual y sexo; la mitad vivía con uno de sus padres y la otra mitad con ambos padres; los niños eran blancos con un promedio de edad de 4.1 años; el estatus de clase fue baja y media. El autoconcepto fue avaluado por el índice de Smith (1970), comparando los resultados con la escala de autoconcepto de Pardue. Se compararon los 2 grupos encontrándose en ambos un autoconcepto similar; aunque las niñas con ambos padres manifestaron muy bajo autoconcepto.

Para examinar los efectos de la edad y el sexo en la preadolescencia y adultez precoz y demostrar que el autoconcepto llega a ser diferente con la edad MARSH en 1989, basó su investigación en las respuestas del cuestionario de autodescripción I (SDQ I,

Marsh, 1988) de 3,679 estudiantes de 2o. a 9o. grado, que lo tomó como la muestra de la preadolescencia; el SDQ II (Marsh, 1989), aplicado para 3,073 estudiantes de 7o. y 11o. grado, que comprende a la muestra de adolescencia; el SDQ III (Marsh, 1989) aplicado a 1,202 estudiantes de edades de 15 en adelante, considerándolos como adolescentes tardíos y adultos precoces en escuelas privadas y públicas de la zona metropolitana de Sidney.

KERSHNER (1990) tuvo dos propósitos: el primero fue probar que el autoconcepto y el coeficiente intelectual son predictores de la habilidad de aprendizaje; el segundo fue probar si el autoconcepto y el coeficiente intelectual de estudiantes con problemas de aprendizaje son predictores válidos de cambio en la ejecución académica a lo largo de 2 años. También trataron de determinar la dirección causal de alguna relación entre el autoconcepto inicial y los patrones de aprovechamiento o entre la ejecución académica inicial y los cambios a través del tiempo que pueden ocurrir en el autoconcepto. Su muestra fue de 25 niños con problemas de aprendizaje (19 niños y 6 niñas), que asistían a una escuela privada, empezando el experimento cuando ellos tenían de 8 a 14 años y continuando en un periodo de 2 años. Los niños fueron diagnosticados con problemas de aprendizaje de acuerdo a la pauta del magisterio educacional de Ontario, Canadá. Para medir la habilidad intelectual se usó el WISC-R; el inventario de autoestima de Coopersmith (1981), el cual fue aplicado en 1985 por primera vez y en 1987 por segunda vez. El aprovechamiento

académico fue medido por 3 subtests, un test amplio de aprovechamiento de lectura, ortografía y aritmética; también aplicó el test de diagnóstico en lectura y aptitud (Monroe y Sherman, 1966). Se encontró que hubo cambios significativos en el inventario de autoestima de la primera aplicación a la segunda, aparentemente el autoconcepto mejora en la segunda aplicación. Es más probable que el aprovechamiento de los estudiantes con problemas de aprendizaje influyan en el autoconcepto llevando una influencia causal. La comparación de autoconcepto con coeficiente intelectual en aprovechamiento sugieren que el autoconcepto puede tener un efecto causal en el aprendizaje. Se encontró que el bajo aprovechamiento de los estudiantes con problemas de aprendizaje se relaciona significativamente con la baja autoestima, no existe una relación fuerte entre el aprovechamiento académico y el coeficiente intelectual. En resumen, los autores encontraron que el autoconcepto pero no el coeficiente intelectual es un predictor significativo en el aprendizaje de los niños con problemas en éste.

Posteriormente EINAR, SKAALVIK y KNUT (1990) examinaron la relación causal entre el aprovechamiento académico, autoconcepto de habilidad y autoestima general. La muestra estuvo constituida por 635 sujetos que cursaban 3o., 4o., 6o. y 7o. grados, en la ciudad de Trondheim, Noruega. El instrumento usado para medir autoestima fue por medio de 13 preguntas de una escala de autoaceptación, 7 preguntas de la escala de autoestima usada por

Skaalvik (1983, 1986). El autoconcepto de habilidad fue medido por 7 preguntas de autoestima académica. Las preguntas sólo estuvieron relacionadas con el aprovechamiento escolar. Las 3 variables se midieron a través de 3 indicadores, valoración de los maestros, del nivel de los estudiantes en comprensión de lectura, matemáticas, ciencia social y natural. Encontrando que la correlación entre el autoconcepto de habilidad y de autoestima global es fuerte y estable a través del tiempo; su correlación con el aprovechamiento académico se encuentra marcadamente incrementado para los grados 6o. y 7o. Pero los efectos de aprovechamiento académico tiene una predominancia causal sobre el autoconcepto de habilidad a través del tiempo. Los resultados indicaron que la autoestima global está mas fuertemente afectada por el autoconcepto de habilidad que por el aprovechamiento académico, este último afecta al autoconcepto de habilidad más que la autoestima global; el autoconcepto de habilidad tiene predominancia causal sobre la autoestima global. La relación entre aprovechamiento y autoconcepto puede cambiar como una función del proceso de desarrollo, cambios en la demanda educacional o en ambos.

Por el lado de la investigación causal entre autoconcepto, atribuciones y aprovechamiento, WATKINS y GUTIERREZ (1990 y 1989) se dieron a la tarea de investigarlo en estudiantes filipinos. La muestra utilizada fue de 194 estudiantes, 70 niños y 124 niñas que cursaban el primer año de preparatoria en Manila, Filipinas,

los sujetos pertenecían a familias de clase baja y media; sus edades fluctuaban entre los 11 y 12 años que hablaban y escribían inglés. Usaron la escala de atribución de Sydney (Marsh, 1984) para medir las atribuciones y el aprovechamiento académico, para evaluar el autoconcepto de los sujetos usaron el cuestionario de autodescripción (Marsh, 1987). Se encontró que no hay una relación significativa entre el grado y el autoconcepto, ni entre el grado y el autoconcepto académico en matemáticas, no así en inglés se encontró un efecto significativo con el área de autoconcepto correspondiente; la atribución de habilidad para el éxito en matemáticas y lectura tiene un efecto negativo en los autoconceptos correspondientes. Los resultados indican que el rol de las atribuciones para el éxito de la habilidad y el menor esfuerzo son un mediador de la relación causal entre aprovechamiento y autoestima con contenidos de áreas específicas. La correlación entre aprovechamiento académico, el autoconcepto y las atribuciones, tienen influencia causal en los grados escolares; no encontraron diferencias significativas en cuanto al sexo.

En estudios más recientes MAQSUD y ROUHANI (1991) se interesaron en investigar la relación entre estatus socioeconómico, locus de control, autoconcepto y aprovechamiento académico en inglés y matemáticas en adolescentes de Batswana. Utilizaron 135 estudiantes, 58 niños y 77 niñas de escuelas preparatorias de 9o. grado y el rango de edad fue de 16 a 17 años. Para medir las variables los investigadores construyeron un cuestionario de

antecedentes socioeconómicos breve; para medir autoconcepto usaron la escala de autoconcepto de Bhatnager. Tomaron en cuenta los puntajes de aprovechamiento académico de inglés y matemáticas; la escala de locus de control usada fue la de Nowicki-Strickland (1973) que evalúa la orientación de externalidad e internalidad. Afirmaron que existen diferencias de sexo para las 5 variables. El análisis de los datos revela lo siguiente: el estatus socioeconómico está asociado significativamente en forma positiva con la internalidad de locus de control, el autoconcepto y el aprovechamiento en inglés y la orientación externa de locus de control está relacionada negativamente con el autoconcepto, el autoconcepto está correlacionado significativamente en forma positiva a los puntajes del aprovechamiento en inglés y matemáticas; el aprovechamiento en matemáticas de los estudiantes hombres fue significativamente más alto que el de algunas mujeres; existe una correlación positivamente significativa entre el autoconcepto y el rendimiento académico en inglés y matemáticas.

Algunas de las investigaciones anteriores corroboran la existencia de una relación entre autoconcepto y rendimiento académico, lo cual es apoyado por los estudios realizados por Piers y Harris en 1964 y por Purkey en 1970, quienes afirman que existe una correlación positiva entre el autoconcepto y el rendimiento académico; afirmando también que la autoestima baja, lleva a una pobre ejecución académica. Del mismo modo Shavelson,

Hubner y Stanton (1976) reportaron una correlación positiva entre el autoconcepto y el rendimiento académico. Siguiendo esta misma línea Watkins y Astilla en 1980, encontraron una asociación positiva entre la autoestima y el rendimiento académico. Al año siguiente 1981, Johnson afirma que los éxitos académicos están asociados con niveles altos de autoestima.

Hansford y Hattie en 1982 afirman que los puntajes de autoconcepto se elevan cuando domina específicamente el autoconcepto académico. Por otro lado, se reportó que estudiantes de bajo autoconcepto tuvieron menos éxito en el aprovechamiento académico (Skaalvik, 1983). Por su parte Beck, en 1984 y Hunter en 1971, encontraron que las personas con autoestima alta presentan un buen rendimiento en la situación académica. También en 1984 se realizó un estudio por Gatzella y Williamson, los cuales encontraron que los puntajes totales de autoconcepto se correlacionaron significativamente con el promedio escolar, así mismo, descubrieron que hay una correlación positiva entre autoconcepto y aprovechamiento escolar. Algunos años después en 1987 Mwamwenda T. y Mwamwenda, B. encontraron que los alumnos con puntajes de autoconcepto alto tienen aprovechamientos altos, en comparación con los alumnos con puntajes de autoconcepto bajo. Se afirma que el autoconcepto podría ser un indicador de los mejores puntajes académicos, se encontró una relación significativamente positiva entre los puntajes de autoconcepto y el promedio académico, señalando que las niñas tienen más alto el promedio académico que

los niños (Beer, 1989).

Relacionado a esto mismo, se ha visto que existen otras investigaciones que se interesan en las diferencias sexuales y de la edad, tanto del promedio académico como del autoconcepto. Así mismo entre los autores que hablan de esto está Crandall en 1969, quién encontró que las mujeres tienen más bajos promedios académicos que los niños.

Por lo que se refiere a la edad, Sinclair, Cornell y Rogers en 1975 aseguran que el autoconcepto se incrementa a partir de los 17 años de edad. Siguiendo esta línea Horrocks en 1984 afirma que el autoconcepto tiene un desarrollo dinámico que se inicia con el nacimiento y la fase más propicia para estudiar éste, es durante la adolescencia, debido a que es particularmente un periodo de conciencia y preocupación por la autoimagen, y que el autoconcepto se incrementa con la edad (Byrne y Shavelson, 1986).

Por otro lado, en una investigación realizada por Marsh en 1989, muestra que los niños tienen más alto autoconcepto que las niñas y que además estas diferencias no varían con la edad. Por su lado Hortacsu en 1989 manifestó que el autoconcepto tiende a incrementarse con la edad, argumentando también que las mujeres tienen un autoconcepto más positivo que los hombres. Como se puede ver el aprovechamiento académico está asociado con el autoconcepto (Midkiff, Burke, Hunt y Ellison, 1986; Parkerson,

Lomax, Schiller y Walberg, 1984; Harter, 1983; Shavelson y Bolus, 1982; Brookover, Thomas y Paterson, 1964); así como el sexo y la edad.

De la revisión histórica realizada se encontró que existe una relación positiva entre el autoconcepto y el rendimiento académico, dependiendo de la edad y el sexo, ya que la influencia que ejerce el autoconcepto con el rendimiento académico es muy fuerte; se ha encontrado que si el autoconcepto es alto éste conllevará como resultado un alto rendimiento académico de los alumnos, esto se debe a que tienen un buen concepto de ellos mismos, así como más seguridad en lo que emprendan. Es importante la relación de estas dos variables con edad y sexo, ya que en las revisiones anteriores afirman que el autoconcepto sube con la edad; por otro lado, en lo referente al sexo, se han encontrado discrepancias en las investigaciones, ya que en algunas áreas las mujeres presentan más alto autoconcepto y rendimiento académico que los hombres y en otros los resultados son todo lo contrario.

Partiendo de este marco referencial se ha encontrado que existe una relación positiva entre el autoconcepto y el rendimiento académico dependiendo de la edad y el sexo, siendo esto mismo el propósito de la presente investigación. Los primeros dos factores están estrechamente ligados y repercuten en varias situaciones de la vida del sujeto.

Cuando existe un alto autoconcepto repercutirá en las calificaciones de los sujetos dando por ende un alto rendimiento académico (Staines, 1968), este a su vez, le dará más seguridad en sí mismo y más ánimos para enfrentar nuevos desafíos. Por lo contrario, si los sujetos tuvieran bajo autoconcepto éste repercutirá en las calificaciones dando un rendimiento académico bajo y por lo tanto un sentimiento de sí mismo pobre (Purkey, 1970; Mwamwenda, T. y Mwamwenda, B., 1987; Haynes, Hamilton Lee y Comer, 1988). Esto conllevaría a una cadena de fracasos no solo en el sentido del rendimiento académico, sino de una manera generalizada, esto se debería a que traería en su historia una lista de fracasos, los cuales le estarían mostrando día a día que no podrá enfrentar las situaciones con éxito. Debido a esto se puede acarrear un sin fin de situaciones tales como deserción escolar, sentimientos de rechazo y sentimientos de desamor por parte de sus padres hacia él, entre otros.

El sexo del sujeto también es determinante sobre todo en ciertas culturas donde la mujer todavía no es bien aceptada en las escuelas; en México no es el mismo caso, las mujeres al igual que los hombres tienen la misma oportunidad de estudiar.

Por otro lado la edad también es un factor que influye en la relación del autoconcepto y rendimiento académico, tal como lo asegura Sinclair, Cornell y Rogers (1975) que afirman que el autoconcepto se incrementa a partir de los 17 años de edad, de

ahí que se considere una etapa de interés en esta investigación.

La revisión histórica contempla varios estudios referentes al tema pero pocos de ellos se han investigado con sujetos mexicanos, debido a esto surge el interés por indagar la relación que existe entre las variables antes mencionadas en este tipo de muestra.

M E T O D O L O G I A

METODOLOGIA

Este estudio pretende analizar si existen diferencias en el autoconcepto de los adolescentes a medida que estos perciben diferentes calificaciones en la escuela, para lo cual se plantea el siguiente problema.

PROBLEMA:

¿Qué relación existirá entre el autoconcepto y el rendimiento académico dependiendo de la edad , el sexo y turno, en un grupo de estudiantes de primer año de la preparatoria Monte Albán?

Objetivo General:

Determinar si existe una relación directa entre el autoconcepto y rendimiento académico dependiendo de la edad, el sexo y el turno, en un grupo de estudiantes de primero de la preparatoria Monte Albán.

Objetivos Específicos:

- Determinar si existe relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico.
- Determinar si existe relación entre el autoconcepto y el sexo.
- Determinar si existe relación entre el autoconcepto y la edad.

- Determinar si existe relación entre el autoconcepto y el turno.
- Determinar si existe relación entre el rendimiento académico y sexo.

Hipótesis de Trabajo: Existe relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico dependiendo de la edad, sexo y turno.

H1 Existe relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico.

H2 Existe relación entre el autoconcepto y el sexo.

H3 Existe relación entre el autoconcepto y la edad.

H4 Existe relación entre el autoconcepto y el turno.

H5 Existe relación entre el rendimiento académico y el sexo.

Hipotesis Nula:

No existe relación entre variables.

Variables:

Variables Independientes: Edad y Sexo.

Variables dependientes: Autoconcepto y Rendimiento Académico.

Definición de Variables:

V.I.: Edad.- Describe en años completos el tiempo desde el nacimiento hasta el momento en que el individuo contestó el cuestionario.

Sexo.- Define las características anatómicas y fisiológicas de un individuo. Puede ser masculino o femenino.

V.D.: Autoconcepto.- En términos generales, el autoconcepto es nuestra percepción de nosotros mismos; en términos específicos, son nuestras actitudes, sentimientos y conocimientos respecto a nuestras capacidades, habilidades, apariencias y aceptabilidad social. (Byrne, 1984).

Rendimiento Académico.- Se refiere a los resultados cualitativos y cuantitativos que en términos de conductas cognoscitivas, afectivas y psicomotrices se logran como consecuencia de la acción escolar y al finalizar una sesión diaria o un período semanal, mensual o anual. La diferencia entre las conductas que se tengan antes de un proceso de enseñanza-aprendizaje y los que se tienen después de tal efecto. (Diccionario de Pedagogía).

Definición Operacional de Variables:

V.I.: Edad.- Años cumplidos de vida proporcionados por el sujeto.

Sexo.- Se medirá a través de la información que proporciona el sujeto.

V.D.: Autoconcepto.- Es el puntaje que el alumno obtiene en

la Escala de La Rosa (1986).

Rendimiento Escolar.- Son las calificaciones que el alumno tiene.

Población:

Alumnos de preparatoria de ambos sexos de la ciudad de México.

Muestra:

La muestra quedó constituida por 73 alumnos de 1er. año de preparatoria que asisten a ambos turnos, 49 asistían al turno matutino y 24 en el vespertino, de estos 48 fueron hombres y 25 mujeres; con un rango de edad de 15 a 18 años en donde 7 sujetos tenían 15 años, 19 tenían 16, 36 tenían 17 y 11 tenían 18 años, con una media de edad de 16.6 años los cuales asisten a la preparatoria Monte Albán.

Tipo de Muestreo:

Aleatorio simple, porque todos los sujetos tienen la misma posibilidad de participar en la investigación (PICK y LOPEZ, 1979).

Tipo de Investigación:

Expostfacta de campo: ésta se utilizó debido a que no se tuvo control directo sobre las variables independientes, por que ya

habian ocurrido sus manifestaciones (PICK y LOPEZ, 1979).

Transversal: su objetivo es estudiar el fenómeno en un momento determinado (PICK y LOPEZ, 1979).

Exploratorio: este tipo de estudio se utiliza cuando no se tiene una idea especifica de lo que se quiere investigar o para lograr una primera aproximación al fenómeno y ver como se relaciona con ciertos eventos que suceden a su alrededor; sirve para el estudio de fenómenos que no se han investigado previamente o que no ha sido estudiado en la población especifica (PICK y LOPEZ, 1979).

Diseño:

De una sola muestra, indica que se trabaja con una sola muestra extraida de una población determinada. Se utiliza este diseño debido a que es un estudio exploratorio (PICK y LOPEZ, 1979).

Instrumento:

Nuestro instrumento será la Escala de Autoconcepto elaborada por Jorge La Rosa (1986).

Esta Escala es del tipo diferencial semántico creada por Osgwood; pero construída y validada por La Rosa para medir específicamente autoconcepto en población mexicana.

La Escala de Autoconcepto es el resultado de cinco estudios piloto y una aplicación final, involucrando a un total de 2,626 sujetos de ambos sexos.

El análisis factorial utilizado en la construcción y evaluación de la Escala, indicó que existen cinco dimensiones básicas: la social, la emocional, la ocupacional, la ética y la de iniciativa, las cuales se correlacionaron significativamente entre sí, el promedio obtenido fue de $r=.40$ en donde $p<.001$.

Para obtener la confiabilidad interna de la escala, se utilizó el "alpha de Cronbach" arrojando un coeficiente global de .94.

La escala tuvo una correlación significativa con otras escalas: una de Locus de Control y otra de adecuación afiliativa lo que indica que el instrumento se comporta en la forma esperada.

La prueba contiene 72 reactivos bipolares compuestos por dos adjetivos contrarios; entre estos dos adjetivos existe un continuo de siete líneas, la línea junto al reactivo indica que esa característica se posee en mayor grado. El espacio central indica que el individuo no se describe con ninguno de los dos adjetivos. Y las líneas, entre la central y la extrema, muestra la direccionalidad del adjetivo en cantidad (poco o bastante).

Para fines evaluativos, las líneas entre los adjetivos positivos de izquierda a derecha van en un continuo del 1 al 7 y para los adjetivos negativos van en un continuo de 7 al 1.

Para obtener la calificación por áreas se suman los puntajes de cada reactivo que la construye. También se puede conseguir la calificación total sumando el puntaje del total de reactivos. Dada la riqueza del análisis factorial, este instrumento se presta a ser calificado de diversas maneras dependiendo de los objetivos del estudio.

Aquí se utilizaron los puntajes de cada área, para determinar si existe relación con el rendimiento escolar.

La Escala está conformada por 5 dimensiones básicas: social, emocional, ética, ocupacional e iniciativa; a continuación se explicarán brevemente cada una de ellas.

I Dimensión Social: se refiere al comportamiento del individuo en interacción con sus semejantes, abarca tanto la relación con sus familiares y amigos como la manera en que una persona realiza sus interacciones con sus jefes o subalternos, conocidos o no.

Esta Dimensión está representada por 3 factores:

- a) Sociabilidad afiliativa: especifica en el polo positivo el estilo afiliativo o de relacionarse con los demás.
- b) Sociabilidad expresiva: se refiere a la comunicación o expresión del individuo en el medio social.
- c) Accesibilidad: define, en el aspecto positivo, la persona

accesible a la cual se aproximan los demás con confianza y que podran contar con su comprensión.

II Dimensión Emocional: abarca los sentimientos y emociones de uno, considerados desde un punto de vista intraindividual, interindividual y del punto de vista de sanidad o no. Se divide en 3 áreas:

a) Estados de ánimo: caracteriza la vida emocional intraindividual, o sea, los estados de ánimo experimentados en la subjetividad.

b) Sentimientos interindividuales: considera los sentimientos interindividuales, en donde el otro es el objeto de los sentimientos personales.

c) Salud emocional: enfoca los aspectos intra e interindividuales desde el punto de vista de salud mental.

III Dimensión ocupacional: se refiere al funcionamiento y habilidades del individuo en su trabajo, ocupación o profesión y se extiende tanto a la situación del trabajador como del funcionario o del profesional.

IV Dimensión Etica: concierne al aspecto de congruencia o no con los valores personales y que son, en general, un reflejo de los valores culturales más amplios o de grupos particulares en una cultura dada.

La felicidad del individuo depende de que alcance sus ideales, mantenga una relación armónica con los demás individuos y tenga la posesión de bienes necesarios para la supervivencia y desarrollo.

V Iniciativa: se refiere a si la persona tiene o no iniciativa en diferentes campos de actividad humana, incluso la social (sumiso-dominante). Esta subescala verifica la iniciativa del individuo en situaciones sociales y por eso se asemeja y corresponde, en parte, a subescalas que miden liderazgo. Desde otro punto de vista, la iniciativa puede referirse a una característica de personalidad que se aplica al estilo de como el individuo desempeña sus actividades u ocupación.

Proceso de Recolección de Datos:

Para realizar este estudio se utilizó la escala de La Rosa, la cual se aplicó en el salón de clases de los sujetos que conformaron la muestra en horas normales de clase. Se le pidió al maestro que nos permitiera aplicar un cuestionario. A continuación nos presentamos ante el grupo y les pedimos "que por favor contestaran unos cuestionarios y que el propósito de esta aplicación era para realizar nuestra tesis y que les agradeceríamos si nos ayudaran". A continuación comenzamos a repartir los cuestionarios a cada uno de los alumnos, diciéndoles "que por favor no contestaran nada hasta escuchar las instrucciones". La primera hoja de los cuestionarios era la hoja de los datos

sociodemográficos y se les pidió que la contestaran; esperamos a que todos terminaran y se les dijo "que pasaran a la siguiente hoja" donde se encontraban las instrucciones de la escala de Autoconcepto de La Rosa y se les leyeron; al término de la lectura "se les preguntó si tenían alguna duda" y se les explicaría en caso de que la tuvieran. Después se les dijo "que podían -empezar a contestarla". Los cuestionarios se recogían conforme los iban contestando. Al terminar de recogerlos "se les agradeció su cooperación".

Forma de Análisis de Datos:

Se realizó un análisis descriptivo a través del análisis de frecuencias (modo), para saber cuantos sujetos presentan alguna de las características o rangos de las variables; medidas de tendencia central para saber lo que es común en la muestra, en este caso se utilizó la media, para saber en que cae el 50% de los casos.

Para saber la medida de dispersión, se utilizó la desviación estandar, con el fin de conocer la variación de los puntajes de los individuos en cada una de las variables dentro de la muestra.

Además se aplicó un análisis inferencial, para poder hacer las generalizaciones de las características de la muestra. Se utilizó un nivel de significancia de 0.05 para rechazar las Hipótesis nulas. Se aplicó la prueba "t" para una sola muestra,

para saber las diferencias significativas entre las distribuciones de las medias deseadas y saber cuál de ellas es mayor.

Asimismo se utilizó un análisis de varianza (ANOVA) para saber, si hay o no, diferencias significativas entre el grupo, en las variables estudiadas además de conocer el peso o fuerza de cada una de las diferencias en las relaciones.

También se realizó el análisis inferencial a través de la correlación producto-momento de Pearson para conocer la relación entre las variables estudiadas y saber que tan fuerte es ésta.

RESULTADOS

RESULTADOS

Usando el paquete SPSS (statistics program social science; programa estadístico de ciencias sociales), fueron analizados a través de tres programas los cuales serán presentados de acuerdo al siguiente orden: en primer lugar se hizo un análisis descriptivo a través de una tabla de análisis de frecuencias, conteniendo frecuencias relativas y absolutas, medidas de tendencia central y dispersión; en segundo lugar se aplicó un análisis inferencial a través de la correlación producto-momento de Pearson, la prueba t y un análisis de varianza (ANOVA).

La muestra usada en la investigación fue de 73 sujetos de los cuales 48 (65.8%) fueron hombres y 25 (34.2%) mujeres (ver tabla 1).

Tabla 1. Frecuencias en No. de sujetos y porcentajes en relación al total de la muestra, de sexo.

SEXO	FRECUENCIA EN No. DE SUJETOS	% EN RELACION AL TOTAL DE LA MUESTRA
MASCULINO	48	65.8
FEMENINO	25	34.2

La edad promedio de los sujetos en ambos sexos fue de 16.6 años de edad, siendo el rango de edad de 15 a 18 años, con predominancia en los 17, con una desviación estándar de .845 (ver tabla 2).

Tabla 2 Rangos de edad, frecuencia en No. de sujetos y porcentaje en relación al total de la muestra en edad.

EDAD	PRECUENCIA EN No. DE SUJETOS	% EN RELACION AL TOTAL DE LA MUESTRA
15	7	9.6
16	19	26.0
17	36	49.3
18	11	15.1

La media del promedio académico fue de 8.1, encontrando en la muestra 3 caso reprobatorios que fueron también incluidos, la mayor distribución de frecuencia se encontró en el promedio de 9.0, con una desviación estándar de 1.381 (ver tabla 3).

Tabla 3 Frecuencia en No. de sujetos y porcentajes en relación al total de la muestra, del promedio académico.

PROMEDIO ACADEMICO	FRECUENCIA EN No. DE SUJETOS	% EN RELACION AL TOTAL DE LA MUESTRA
3	1	1.4
4	1	1.4
5	1	1.4
6	3	4.1
7	14	19.2
8	20	27.4
9	23	31.5
10	10	13.7

En cuanto al turno la mayor frecuencia se encontró en el turno matutino siendo de un 67.1% y 32.9% en el turno vespertino, encontrando que la mayoría de los sujetos fue del turno matutino (ver tabla 4).

Tabla 4 Frecuencia en No. de sujetos y porcentaje en relación al total de la muestra de turno.

TURNOS	FRECUENCIA EN No. DE SUJETOS	% EN RELACION AL TOTAL DE LA MUESTRA
MATUTINO	49	67.1
VESPERTINO	24	32.9

Análisis Descriptivo Hombres.

Se analizaron los datos con respecto al sexo por separado, encontrando que para el sexo masculino la media de edad fue de 16.89, con un rango de edad de 15 a 18 años, siendo la más frecuente de 17, con una desviación estándar de .692 (ver tabla 5).

Tabla 5 Rango de edad, frecuencia en No. de sujetos masculinos y porcentajes en relación al total de los sujetos masculinos de edad.

EDAD	FRECUENCIA EN No. DE SUJETOS	% EN RELACION AL TOTAL DE LA MUESTRA
15	1	2.1
16	11	22.9
17	28	58.3
18	8	16.7

En el promedio académico de los sujetos masculinos se obtuvo una media de 8.08, siendo 9.0 el promedio más frecuente, con una desviación estándar de .494 (ver tabla 6).

Tabla 6 Frecuencia en No. de sujetos y porcentaje en relación al total de los sujetos masculinos, del promedio académico.

PROMEDIO ACADEMICO	FRECUENCIA EN No. DE SUJETOS	% EN RELACION AL TOTAL DE LA MUESTRA
3	1	2.1
6	2	4.2
7	12	25.0
8	13	27.1
9	15	31.3
10	5	10.4

Análisis Descriptivo Mujeres.

Analizando los datos del sexo femenino se encontró que la media de edad es de 16.32, cuyo rango va de 15 a 18 años, con una desviación estándar de .988 (ver tabla 7).

Tabla 7 Rango de edad, frecuencia en No. de sujetos femeninos y porcentaje en relación al total de los sujetos femeninos de edad.

EDAD	FRECUENCIA EN No. DE SUJETOS	% EN RELACION AL TOTAL DE LA MUESTRA
15	6	24.0
16	8	32.0
17	8	32.0
18	3	12.0

Se observa que la media del promedio académico en el sexo femenino es de 8.28, siendo 9.0 el promedio más frecuente, con una desviación estándar de 1.54 (ver tabla 8).

Tabla 8 Frecuencia en No. de sujetos femeninos y porcentaje en relación al total de los sujetos femeninos de promedios académicos.

PROMEDIO ACADEMICO	FRECUENCIA EN No. DE SUJETOS	% EN RELACION AL TOTAL DE LA MUESTRA
4	1	4.0
5	1	4.0
6	1	4.0
7	2	8.0
8	7	28.0
9	8	32.0
10	5	20.0

No se observaron diferencias en la media de edad para ambos sexos (16.89 para hombres, 16.32 para mujeres). Con lo que respecta al promedio académico se observa que las mujeres tienen una media más alta que la de los hombres (8.28 y 8.08 respectivamente).

Análisis Inferencial.

Se realizó para poder hacer generalizaciones de varias características de la muestra.

Análisis de Correlación.

Se realizó un análisis inferencial a través de la correlación producto-momento de Pearson, en donde no se encontró relación significativa entre el autoconcepto y el promedio académico; sin embargo, se encontró que el factor emocional 3 y social 3 de la escala de autoconcepto de La Rosa, sí hubo una relación significativa de $r=.3050$ y $r=.1804$ respectivamente. Así mismo no existe correlación significativa entre el autoconcepto y la edad. No obstante se encontró relación con el factor emocional 1 ($r=.2044$) y emocional 3 ($r=.1548$). Esto indica que a mayor promedio académico mayor autoconcepto en el factor emocional 3 (salud mental) y social 3 (accesibilidad) y con respecto a la edad, a mayor edad mayor emocional 1 (sentimientos entre individuos) y emocional 3 (salud mental) (ver tabla 9).

Tabla 9 Correlación de autoconcepto con promedio académico y edad.

FACTORES	PROMEDIO ACADEMICO	EDAD
social 1	-.0422	-.0728
emocional 1	-.0229	-.2044**
social 2	.0172	.0982
emocional 2	-.0029	.0724
ocupacional	-.1395	-.1116
emocional 3	-.3050*	-.1548**
ético	-.0497	-.0993
iniciativa	-.0653	-.0095
social 3	.1804**	-.1187

* nivel de significancia $p < .01$

** nivel de significancia $p < .05$

En la primera columna aparecen los 9 factores de la Escala de La Rosa; en la segunda los puntajes de correlación del promedio académico con cada factor; y la tercera a los puntajes de la correlación de edad con cada factor.

Prueba "t".

Se utilizó la prueba t para saber las diferencias significativas entre las medias del promedio académico entre el turno matutino y vespertino, en donde se encontró que el valor de t fue de .62, con grados de libertad de 41.04, con una probabilidad de dos colas de .532, lo cual no es significativo, ya que como puede observarse en la tabla 10, la media del promedio académico entre los dos turnos es muy similar.

Tabla 10 Diferencias del promedio académico entre ambos turnos.

TURNOS	#DE CASOS	MEDIA PROMEDIO ACADEMICO	DESVIACION ESTANDAR	ERROR ESTANDAR
matutino	49	8.22	1.327	.190
vespertino	24	8.00	1.504	.307

Análisis de varianza.

A continuación se obtuvo el análisis de varianza para ver las diferencias significativas con respecto a sexo y turno en cada uno de los factores de la escala de autoconcepto de La Rosa, tanto por efectos principales como la interacción.

Para las escalas social 1, emocional 1, social 2, emocional 2, ocupacional, emocional 3 e iniciativa, no se encontraron diferencias significativas entre ambos sexos, diferentes turnos (matutino y vespertino) y entre sexo y turno (ver tabla 11).

Tabla 11 Diferencias de factores con sexo, turnos, y sexo por turno.

FACTORES	VARIABLES INDEPENDIENTE	FRECUENCIA (ANOVA)	PROBABILIDAD
social 1	sexo	.53	.46
	turno	.15	.69
	sexo x turno	.45	.50
emocional 1	sexo	2.72	.10
	turno	.34	.55
	sexo x turno	.34	.56
social 2	sexo	.64	.42
	turno	.11	.73
	sexo x turno	.01	.90
emocional 2	sexo	.89	.34
	turno	.22	.63
	sexo x turno	1.88	.17
ocupacional	sexo	1.24	.26
	turno	.02	.88
	sexo x turno	.87	.54
emocional 3	sexo	1.57	.21
	turno	.02	.87
	sexo x turno	2.34	.13
iniciativa	sexo	1.46	.23
	turno	.04	.82
	sexo x turno	1.11	.29

En la primera columna aparecen 7 de los factores de la escala de La Rosa; en la segunda aparecen las variables independientes sexo, turno, sexo x turno; en la tercera aparecen los puntajes de las frecuencias de la prueba significativa del análisis de varianza (ANOVA); y en la cuarta aparece la probabilidad o nivel de significancia, para ver la correlación de los factores con cada variable independiente.

En cuanto al factor ético sí se encontró una diferencia significativa en las medias del sexo, encontrando que las

mujeres se perciben más honestas y leales comparadas con los hombres y no así en turno y sexo por turno (ver tabla 12).

Tabla 12 Media de los puntajes del factor ético (honesto y leal) por sexo.

SEXO	MEDIA
hombres	5.47
mujeres	5.86

Así mismo se encontró una diferencia significativa marginal en el análisis de varianza de sexo, pero no en turno y sexo por turno (ver tabla 13).

Tabla 13 Diferencias del factor ético (honesto y leal) con sexo, turno y sexo por turno.

FACTORES	VARIABLE INDEPENDIENTE	FRECUENCIA (ANOVA)	PROBABILIDAD
ético	sexo	3.07	.08*
	turno	1.32	.25
	sexo x turno	.43	.51

* marginal

Con relación al factor social 3 se encontró que existe una diferencia en sexo, encontrando que las mujeres se perciben como más accesibles, agradables y tratables, comparadas con los hombres (ver tabla 14).

Tabla 14 Media de los puntajes del factor social 3 (accesible, agradable y tratable) por sexo.

SEXO	MEDIA
hombres	4.64
mujeres	5.05

También existen diferencias con cada uno de los turnos en donde se observa que el turno matutino se percibe más accesible, agradable y tratable que el turno vespertino (ver tabla 15).

Tabla 15 Media de los puntajes del factor social 3 (accesible, agradable y tratable) por turno.

TURNO	MEDIA
matutino	4.91
vespertino	4.50

También existen diferencias significativas entre ambos sexos y cada uno de los turnos, no así en sexo por turno (ver tabla 16).

Tabla 16 Diferencias del factor social 3
(accesible, agradable y tratable) con sexo,
turno y sexo por turno.

FACTORES	VARIABLE INDEPENDIENTE	FRECUENCIA (ANOVA)	PROBABILIDAD
social 3	sexo	6.40	.01**
	turno	6.38	.01**
	sexo x turno	2.47	.12

** nivel de significancia $p < .01$

DISCUSSION
Y
CONCLUSIONES

DISCUSION Y CONCLUSIONES

En la presente investigación se estudió al autoconcepto con los 9 factores que comprenden la Escala de La Rosa, siendo correlacionado con promedio académico, sexo, edad y turno.

Con base a los resultados observados en las tablas anteriores se correlacionaron los factores emocional 3 y social 3 con el promedio académico, encontrando que fue significativa, aceptándose la hipótesis 1 para estos factores, haciendo hincapié en que el promedio general del grupo fue de 8.1, no encontrándose discrepancias en éste, por lo que el autoconcepto también fue constante ya que a mayor autoconcepto mayor promedio académico. Se encontró en la literatura a autores que apoyan esta hipótesis entre ellos están BEER en 1987, encontró que el autoconcepto tiene una relación significativa con el promedio académico; MWAMWENDA, T. y MWAMWENDA, B. en 1987, encontraron que los alumnos con puntajes altos de autoconcepto tienen rendimiento académico alto; GATZELLA y WILLIAMSON en 1984, encontraron que los puntajes totales de autoconcepto se correlacionaron significativamente con el promedio escolar; BECK en 1984 y HUNTER en 1971, encontraron que las personas con autoestima alta presentan un buen rendimiento académico; JOHSON en 1981, afirma que los

exitos académicos están asociados con niveles altos de autoestima; WATKINS y ASTILLA en 1980 encontraron una asociación positiva entre la autoestima y el rendimiento académico; SHAVELSON, HUBNER y STANTON en 1976, reportaron una correlación positiva entre el autoconcepto y el rendimiento académico; PURKEY en 1970, PIERS y HARRIS en 1964, afirman que existe una correlación positiva entre el autoconcepto y el rendimiento académico. Se considera que los sujetos con una alta percepción de si mismos tienden a tener mayor autoconfianza, misma que se refleja en el rendimiento académico.

Por lo que se refiere a la correlación entre autoconcepto y edad, se encontró que es significativa en los factores emocional 1 y emocional 3, aceptándose la hipótesis 3 en donde existe relación significativa entre autoconcepto y edad. Esta correlación también afirma que a mayor edad mayor autoconcepto, esto es apoyado por las investigaciones de HORTACSU en 1989, quien manifiesta que el autoconcepto tiende a incrementarse con la edad; BYRNE y SHAVELSON en 1986, afirman que el autoconcepto se incrementa con la edad.

Se encontró también una correlación significativa marginal entre el factor ético y el sexo, mostrando que las mujeres se perciben más honestas y leales comparadas con los hombres. En el factor social 3 también fue encontrada una relación significativa en sexo lo cual quiere decir que las mujeres se perciben como más

accesibles, agradables y tratables comparadas con los hombres, con lo que se acepta la hipótesis 2 para estos factores; esto mismo fue encontrado para el turno matutino. Las mujeres pueden tener esta percepción de si mismas debido al estereotipo sexual que la cultura mexicana les inculca.

En el promedio académico las mujeres tuvieron una media más alta que la de los hombres, lo cual significa que las mujeres tienen más altos promedios académicos que los hombres, esto es sustentado por BEER en 1989. Con esto la hipótesis 5 es aceptada, la cual dice que existe relación entre el rendimiento académico y el sexo.

Se hizo una correlación del promedio académico con los factores social 1, emocional 1, social 2, emocional 2, ocupacional, ético y de iniciativa, en donde no se encontraron diferencias significativas, rechazándose la hipótesis 1 en estos factores.

Del mismo modo para la correlación de los factores social 1, social 2, emocional 2, ocupacional, ético, iniciativa y social 3, con edad, en la cual tampoco se encontraron diferencias significativas, rechazándose así la hipótesis 3 en estos factores.

Con lo que respecta a la relación sexo con autoconcepto y turno con autoconcepto, no se encontraron diferencias signifi-

cativas en los factores social 1, emocional 1, social 2, emocional 2, ocupacional, emocional 3 y el de iniciativa; específicamente en el ético correlacionado con turno, tampoco se encontraron diferencias significativas. Se rechaza la hipótesis 2 en estos factores que se refieren al sexo y la hipótesis 4, que se refiere a turno, para estos factores.

La presente investigación se interesó por analizar la relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico con respecto al sexo, edad y turno, ya que se consideraba que si un alumno tenía una buena percepción de él mismo, ésta se refleja en las acciones del sujeto y una de ellas sería el rendimiento académico. El interés surgió también debido a la importancia que tiene para algunos sujetos las calificaciones que recibe después de un periodo de enseñanza-aprendizaje y tal vez esto se podría ver reflejado en su personalidad o en su autoconcepto. Claro que es muy ambicioso tratar de llevar a cabo esta investigación, ya que tanto la personalidad como el autoconcepto son estables y un solo factor, en este caso el rendimiento académico no puede cambiar totalmente ni la personalidad ni el autoconcepto del sujeto.

Como se pudo observar el autoconcepto si se correlacionó con el rendimiento académico, aunque sólo se correlacionó con 2 factores de la Escala de La Rosa, esto se debió a la homogeneidad de los promedios académicos de los sujetos, aunque sólo se encontró la correlación para estos factores, se afirma que a

mayor autoconcepto mayor rendimiento académico, ya que los individuos actúan consistentemente con la percepción que tiene de sí mismo, formándose así un círculo, ya que autoconcepto y acción se influyen mutuamente, esto quiere decir que si el alumno tiene un alto autoconcepto también recibirá altas calificaciones académicas y éstas harán que se eleve más su autoconcepto.

Otros hallazgos a señalar, son que las mujeres se perciben como más honestas, leales, accesibles, tratables y agradables que los hombres, esto se puede deber a la imagen que tiene la mujer para abocarse a su feminidad, claro que estos resultados no se pueden generalizar, si no que sólo son válidos para esta muestra utilizada.

En cuanto a los resultados de edad se encontró que a mayor edad mayor autoconcepto, lo cual se puede deber a que el sujeto a medida que va viviendo nuevas experiencias, le ayuda a ir formando un autoconcepto más fuerte. Se debe de tomar en cuenta que el sujeto está inmerso en un ambiente social y cultural determinado que le puede favorecer o perjudicar para el desarrollo de su autoconcepto. Los resultados de turno con autoconcepto muestran una correlación, la cual demuestra que el turno matutino se percibe como más accesibles, agradables y tratables que los del turno vespertino, lo cual se puede deber a que en el turno matutino conviven con más compañeros, ya que hay mayor población en la mañana que en la tarde.

Como se puede observar es necesario tomar en cuenta el autoconcepto de las personas, ya que éste influye directamente en las acciones que hace. Además, como ya se vió, el autoconcepto se desarrolla con la influencia del medio social y cultural del sujeto; por lo que se sugiere se tome en cuenta como parte del desarrollo personal y social.

ALCANCES Y LIMITACIONES

Sería muy ambicioso tratar de abarcar todos los factores que pueden afectar al desarrollo del autoconcepto y el rendimiento académico, por lo que esta investigación se limitó a estudiar la relación entre ambas variables y su relación con edad, sexo y turno; se abocó al estudio exclusivo de alumnos que asisten a una escuela particular, por lo que se sugiere que se lleven a cabo estudios en donde se comparen los autoconceptos de los estudiantes tanto de escuelas públicas como privadas con respecto al rendimiento académico.

Sería conveniente que también los maestros tomaran en cuenta el desarrollo del autoconcepto de sus alumnos, motivándolos para lograr un mayor desempeño académico.

Se sugiere que para futuras investigaciones se procuren muestras más heterogéneas en cuanto a los promedios académicos ya que en la muestra usada, en esta investigación, fue muy homogénea, por lo que no arrojó datos significativos.

También se propone que sean tomados en cuenta otros factores de gran influencia en el desarrollo del autoconcepto, como son la percepción de la familia, de sus compañeros, de maestros y de

gente más allegada a él.

Además se deben de tomar en cuenta los métodos de enseñanza tales como, planes de estudio, técnicas de enseñanza y currículos educativos. Así como los sistemas de evaluación, ya que en este estudio se contemplaron solamente las calificaciones que aparecían en el historial académico de los alumnos, por lo que se recomienda usar otros métodos de evaluación que no sean los convencionales, tales como, técnicas de observación para analizar el desempeño del sujeto, comparación de calificaciones con diferentes instrumentos de evaluación, como pruebas de opción múltiple, de análisis o de síntesis y tomar en cuenta los objetivos de los programas educativos y ver si se cubren con estos métodos de evaluación.

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA

ABERASTURY, A. Y KNOBEL, M. (1971). LA ADOLESCENCIA NORMAL: UN ENFOQUE PSICOANALITICO. BUENOS AIRES. PAIDOS.

AJURIAGUERRA, J. (1982). MANUAL DE PSICOPATOLOGIA DEL NIÑO. BARCELONA. PAIDOS.

ALAWIYE, O. Y ALAWIYE, C. (1988). SELF-CONCEPT DEVELOPMENT OF GHANANIAN SCHOOL CHILDREN. THE JOURNAL OF PSYCHOLOGY, 22:139-145.

ALLPORT, F. (1972). THEORIES OF PERCEPTION AND THE CONCEPT OF STRUCTURE. NEW YORK. WILEY.

AMES, L. (1978). DIFERENCIAS INDIVIDUALES Y RENDIMIENTO ESCOLAR. BARCELONA. PAIDOS.

AUSUBEL, D. Y SULLIVAN, E. (1983). EL DESARROLLO INFANTIL. BARCELONA. PAIDOS.

BACHMAN, H. Y O'MALLEY, P. (1986). SELF-ESTEEM, AND EDUCATIONAL EXPERIENCES: THE FROGPN REVISTED. JOURNAL OF PERSONALITY AND SOCIAL PSYCHOLOGY, 50: 35-46.

BALEY, C. (1971). SELF-CONCEPT DIFFERENCIES IN LOW AND HAIGH A ACHIEVING STUDENTS. JOURNAL OF CLINICAL PSYCHOLOGY. 27(2): 188-

BAR-ON, B. (1985). AUTOESTIMA, AUTORIDAD PARENTAL Y CONFLICTO FAMILIAR. TESIS DE DOCTORADO EN PSICOLOGIA CLINICA. MEXICO. UNAM.

BAUCHAN Y WILSH. CITADOS EN ISRAEL, T. (1990). EL AUTOCONCEPTO EN ADOLESCENTES DE PRIMER INGRESO EN EL NIVEL EDUCATIVO MEDIO SUPERIOR. TESIS. MEXICO. UNAM.

BEER, J. (1989). RELATIONSHIP OF DIVORCE TO SELF-CONCEPT, SELF-ESTEEM, AND GRADE POINT AVERAGE OF FIFTH AND SIXTH GRADE SCHOOL CHILDREN. PSYCHOLOGICAL RAPORTS, 65: 1379-1383.

BLOS, P. (1962). ON ADOLESCENCE A PSYCHOANALYTIC INTERPRETATION. THE FREE PRESS OF GLENCOE.

BLOS, P. (1962). CITADO EN MARTINEZ, E. (1984). RELACION DE LAS ACTIVIDADES ENTRE ADOLESCENTES Y SUS MADRES. TESIS. MEXICO. UNAM.

BLOS, P. (1988). PSICOANALISIS DE LA ADOLESCENCIA. MEXICO. JOAQUIN MORTIZ.

BROWN, W. Y GADZELLA, B. (1981). CAI STUDY SKILLS TEST. SAN MARCOS, TX: EFECTIVE STUDY MATERIALS.

BROOKOVER, W., PATERSON, A. Y THOMAS, S. (1962). SELF-CONCEPT OF ABILITY AND SCHOOL ACHIEVEMENT. EAST LANSING: EDUCATIONAL PUBLICATION Service COLLEGE OF EDUCATION, MICHIGAN STATE

UNIVERSITY.

BROOKOVER, W., ERICKSON, E. Y JOINER, L. (1967). SELF-CONCEPT OF ABILITY AND SCHOOL ACHIEVEMENT. 111 (UNITED STATES OFFICE OF EDUCATION COOPERATIVE RESEARCH REPORT, PROJET No. 2831). EAST LANSING: MICHIGAN STATE UNIVERSITY.

BRUCK Y BOWIN (1962). CITADOS EN ARANDA, A. Y GARCIA, F. (1987) ESTUDIO CORRELACIONAL ENTRE AUTOCONCEPTO Y RENDIMIENTO ESCOLAR. EN ALUMNOS DE NIVEL LICENCIATURA DE LA U.P.I.I.C.S.A. TESIS. MEXICO. UNAM.

BYRNE, B. Y CARLSON, J. (1982). SELF-CONCEPT AND ACADEMIC ACHIEVEMENT: A CAUSAL MODELING APPR TO CONSTRUCT VALIDATION USING A MULTIPLE-INDICATOR STRUCTURAL EQUATION MODEL. PAPER PRESENT AT THE ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, NEW YORK.

BYRNE, B. (1984). THE GENERAL/ACADEMIC SELF-CONCEPT NOMOLOGICAL NETWORK: A REVIEW OF CONSTRUCT VALIDATION RESEARCH. REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH. 54: 427-456.

CALVIN, S., HALL Y LINDZEY, G. TEORIA DEL SI MISMO Y LA PERSONALIDAD. BUENOS AIRES. PAIDOS.

CARLINI, G. (1981). CITADO EN ARANDA, A. Y GARCIA, F. (1987). ESTUDIO CORRELACIONAL ENTRE EL AUTOCONCEPTO Y EL RENDIMIENTO

ESCOLAR, EN ALUMNOS DE NIVEL LECENCIATURA DE LA U.P.I.I.C.S.A.
TESIS. MEXICO. UNAM.

CHAPMAN, J., CULLEN, J. BOERSMA, F. Y MAGUIRE, T. (1981).
AFFECTIVE VARIABLES AND SCHOOL ACHIEVEMENT: A STUDY OF POSSIBLE
CAUSAL INFLUENCES. CANADIAN JOURNAL OF BEHAVIOURAL SCIENCE. 13:
181-192.

COLEMAN, (1980). CITADO EN ISRAEL, T. (1990). EL AUTOCONCEPTO EN
ADOLESCENTES DE PRIMER INGRESO EN EL NIVEL EDUCATIVO MEDIO
SUPERIOR. TESIS. MEXICO. UNAM.

COOLEY, C. (1902). HUMAN NATURE AND THE SOCIAL ORDER. SCRIB-
NER'S.

COOLEY, C. (1968). THE SOCIAL SELF: ON THE MEANING OF "I". IN
GORDON, C. Y GERGER, K. THE SELF IN SOCIAL INTERACTION. 1: NEW
YORK: JOHN WILEY AND SONS, INC.

COOLEY Y SHIBUTANI. CITADOS EN SALMERON, H. (1989). TERAPIA
CENTRADA EN EL CLIENTE, SUS EFECTOS EN EL AUTOCONCEPTO DEL ALUMNO
QUE SOLICITA ASESORIA EN LA FACULTAD DE INGENIERIA. TESIS MEXICO.
UVM.

COOPERSMITH, S. (1959). A METHOD OF DETERMINING TYPES OF SELF-
ESTEEM. JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY. 59: 87-94.

COOPERSMITH, S. (1967). THE ANTECEDENTS OF SELF-ESTEEM. SAN FRANCISCO: FREEMAN PRESS.

CRANDALL, V. (1969). SEX DIFFERENCES IN EXPECTANCY OF INTELLECTUAL AND ACADEMIC REINFORCEMENT. IN C.P. SMYTH (ED), ACHIEVEMENT-RELATED MOTIVES IN CHILDREN. NEW YORK: RUSSELL SAGE.

CUELI, J. Y REIDL, L. (1986). TEORIAS DE LA PERSONALIDAD. MEXICO. TRILLAS.

DIAZ GUERRERO, R. (1965). SOCIOCULTURAL PREMISES, ATTITUDES AND CROSS-CULTURAL RESEARCH. INTERNATIONAL JOURNAL OF PSYCHOLOGY. 2: 79-87.

DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACION. (1983). PUBLICACIONES/SANTILLANA PARA PROFESORES. MADRID. NUEVAS TECNICAS EDUCATIVAS.

DUPONT. (1976). CITADO EN MAGAÑA, M. (1988). AUTOCONCEPTO, ADOLESCENCIA Y FAMILIA. TESINA. MEXICO. UNAM.

ENSINK, T. Y CARROL, J. (1989). COMPARISONS OF PARENTS, TEACHERS, AND STUDENTS PERCEPTION OF SELF-CONCEPT IN CHILDREN FROM ONE-AND TO PARENT FAMILIES. PSYCHOLOGICAL REPORTS. 65: 201-202.

EPSTEIN, S. (1973). THE SELF-CONCEPT REVISITED. AMERICAN PSYCHOLOGIST. 28: 404-416.

ERICKSON, E. (1959). LATE ADOLESCENCE. FUNKENSTEIN, D. (Ed), THE STUDENT AND MENTAL HEALTH. WORLD FEDERATION FOR MENTAL HEALTH AND INTERNATIONAL ASSOCIATION OF UNIVERSITIES, NEW YORK.

ERICKSON, E. (1968). IDENTITY: YOUTH AND CRISIS. NORTON.

ERICKSON, E. (1973). CITADO EN MAGAÑA, M. (1988). AUTOCONCEPTO. ADOLESCENCIA Y FAMILIA. TESINA. MEXICO. UNAM.

EVANS, F. Y ANDERSON, J. THE PSYCHOCULTURAL ORIGINS OF ACHIEVEMENT MOTIVATION: THE MEXICAN-AMERICAN FAMILY. SOCIOLOGY OF EDUCATION. 46: 396-416.

FENICHEL. (1957). CITADO EN KUNDA, Z. Y SANITIOSO, R. (1989). MOTIVATED CHANGES IN THE SELF-CONCEPT. JOURNAL OF EXPERIMENTAL SOCIAL PSYCHOLOGY. 25: 272-285.

FITTS, S. (1965). TENNESSEE SELF-CONCEPT MANUAL. NASHVILLE, TENNESSEE: COUNSELOR RECORDINGS AND TEST.

FREUD, S. (1914). CITADO EN ARANDA, A. Y GARCIA, F. (1987). ESTUDIO CORRELACIONAL ENTRE AUTOCONCEPTO Y RENDIMIENTO ESCOLAR. EN ALUMNOS DE NIVEL LICENCIATURA DE LA U.P.I.I.C.S.A. TESIS. MEXICO. UNAM.

FREUD, S. CITADO EN CUELI, J. Y REIDL, L. (1986). TEORIAS DE LA PERSONALIDAD. MEXICO. TRILLAS.

GARCIA, S. (1987) CARACTERISTICAS DE PERSONALIDAD Y AUTOCONCEPTO DE ALUMNOS REPROBADOS EN UN COLEGIO DE BACHILLERES. TESIS. MEXICO. UNAM.

GARZARELLI, P. Y LESTER, D. (1989). THE JOURNAL OF SOCIAL PSYCHOLOGY. 129: 725-726.

GATZELLA, B. Y WILLIAMSON, J. (1984). STUDY SKILLS, SELF-CONCEPT, AND ACADEMIC ACHIEVEMENT. PSYCHOLOGICAL REPORTS. 54: 923-929.

GETZEL, J. (1969). A SOCIAL PSYCHOLOGY OF EDUCATION. THE HANDBOOK OF SOCIAL PSYCHOLOGY. 5: 459-537.

GOMEZ, P. Y MITRE, G. (1981). AUTOESTIMA: EXPECTATIVAS DE EXITO O DE FRACASO EN LA REALIZACION DE UNA TAREA. REVISTA DE LA ASOCIACION LATINOAMERICANA DE PSICOLOGIA SOCIAL. 1: 135-156.

GORDON, I. (1978). COMO ESTUDIAR AL NIÑO EN LA ESCUELA. BUENOS AIRES. PAIDOS.

HAMACEK, D. (1979). PSYCHOLOGY IN TEACHING, LEARNING, AND GROWTH. BOSTON, MA: ALLYN AND BACON.

HANSFORD, B. Y HATTIE, J. (1982). THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF AND ACHIEVEMENT/PERFORMANCE MEASURE. REVIEW OFF EDUCATIONAL RESEARCH. 52: 123-142.

HARTMANN Y ERIKSON, E. (1950). CITADOS EN ARANDA, A. Y GARCIA, F. (1987). ESTUDIO CORRELACIONAL ENTRE AUTOCONCEPTO Y RENDIMIENTO ESCOLAR, EN ALUMNOS DE NIVEL LICENCIATURA DE LA U.P.I.I.C.S.A. TESIS. MEXICO. UNAM.

HAYNES, N., HAMILTON-LEE, M. Y COMER, J. (1988). DIFFERENCES IN SELF-CONCEPT AMONG HIGH, AVERAGE, AND LOW ACHIEVING HIGH SCHOOL SOPHOMORES. THE JOURNAL OF SOCIAL PSYCHOLOGY. 128: 259-264.

HEYMAN, P. CITADO EN ARANDA, A. Y GARCIA, F. (1987). ESTUDIO CORRELACIONAL ENTRE AUTOCONCEPTO Y RENDIMIENTO ESCOLAR, EN ALUMNOS DE NIVEL LICENCIATURA DE LA U.P.I.I.C.S.A. TESIS. MEXICO. UNAM.

HEYNEMAN, S. (1979). WHY IMPOVERISHED CHILDREN DO WELL IN UGANDA SCHOOL. COMPARATIVE EDUCATION. 15: 175-185.

HILGARD, E. (1949). HUMAN MOTIVES AND THE CONCEPT OF THE SELF. AMERICAN PSYCHOLOGIST. 4: 374-382.

HORNEY, K. (1973). THE NEUROTIC PERSONALITY OF OUR TIME. NEW YORK. NORTON.

HORROCKS, (1984). PSICOLOGIA DE LA ADOLESCENCIA. MEXICO. TRILLAS. 84-86.

HUBERT, N. (1934). EL JUEGO: LA FORMA COMO LOS NIÑOS APRENDEN.

MEDELLIN. CENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACION Y DESARROLLO HUMANO.

HUNTER, C. (1971). SELF-CONCEPT AS A DETERMINANT IN ACADEMIC PERFORMANCE. A PUBLISHED MASTER'S THESI

HURLOCK, E. (1980). PSICOLOGIA DE LA ADOLESCENCIA. BARCELONA. PAIDOS.

HYMAN, H. (1966). THE VALUE SYSTEM OF DIFFERENT CLASSES. EN BENDIX, R. Y LIPSETS (EDS): CLASS, STATUS, AND POWER. NEW YORK. FREE PRESS.

IRWIN, F. (1949). SENTENCE COMPLETION RESPONSES AND SCHOLASTIC SUCCESS OR FAILURE. JOURNAL OF COUSELING PSYCHOLOGY, 14: 267-271.

ISRAEL, J. (1990). EL AUTOCONCEPTO EN ADOLESCENTES DE PRIMER INGRESO EN EL NIVEL EDUCATIVO MEDIO SUPERIOR. TESIS. MEXICO. UNAM.

JACKA, B. (1983). THE EFFECT ON ACHIEVEMENT ON INTERACTION BETWEEN SELF-CONCEPT AND INSTRUCTIONAL METHOD. THE JOURNAL OF EXPERIMENTAL EDUCATION. 51: 172-176.

JAMES, W., FREUD, S., SULLIVAN Y ALLPORT. CITADOS EN MAGAÑA, M. (1988). AUTOCONCEPTO, ADOLESCENCIA Y FAMILIA. TESINA. MEXICO. UNAM.

JAMES, W. (1968). THE SELF. IN GORDON, C. Y GERGEN. K. (EDS);
THE SELF IN SOCIAL INTERACTION. 1.

JAMES, W. (1890). THE PRINCIPLES OF PSYCHOLOGY. DOVER.

KAPLAN, H. (1986). SOCIAL PSYCHOLOGY OF SELF-REFERENT BEHAVIOR.
PLENUM.

KERSHNER, J. (1990). SOCIAL PSYCHOLOGY OF SEL-REFERENT BEHAVIOR.
PLENUM.

KINCH. (1963). CITADO EN MAGAÑA, M. (1988). AUTOCONCEPTO.
ADOLESCENCIA Y FAMILIA. TESINA. MEXICO. UNAM.

KOHUT, H. (1971). THE ANALISYS OF THE SELF. NEW YORK. INTERNA-
TIONAL UNIVERSITIES PRESS.

KOLHAPUR, (1982). .CITADO EN MAGAÑA, M. (1988). AUTOCONCEPTO.
ADOLESCENCIA Y FAMILIA. TESINA. MEXICO. UNAM.

KUNDA, Z. Y SANITIOSO, R. (1989). MOTIVATED CHANGES IN THE SELF-
CONCEPT. JOURNAL OF EXPERIMENTAL SOCIAL PSYCHOLOGY. 25: 272-285.

LA ROSA, J. (1986). LOCUS DE CONTROL Y AUTOCONCEPTO. TESIS
DOCTORAL. MEXICO. UNAM.

LA ROSA, J. Y DIAZ-LOVING, R. (1988) DIFERENCIAL SEMANTICO DEL

AUTOCONCEPTO EN ESTUDIANTES. REVISTA DE PSICOLOGIA SOCIAL Y PERSONALIDAD. 4: 39-57.

LECKY. (1945). SELF CONSISTENCY A THEORY OF PERSONALITY. NEW YORK. ISLANDS PRESS. 73.

LEUNG, K. Y LAU, S. (1989). EFFECTS OF SELF-CONCEPT AND PERCEIVED DISAPROBAL OF DELINQUENT BEHAVIOR IN SCHOOL CHILDREN. JOURNAL OF YOUTH AND ADOLESCENCE. 18: 345-359.

LIEBERT, WICKS-NELSON Y KAIL. (1986). CITADO EN ISRAEL, T. (1990). EL AUTOCONCEPTO EN ADOLESCENTES DE PRIMER INGRESO EN EL NIVEL EDUCATIVO MEDIO SUPERIOR. TESIS. MEXICO. UNAM.

MAGAÑA, M. (1988). AUTOCONCEPTO. ADOLESCENCIA Y FAMILIA. TESINA MEXICO. UNAM.

MAHLER, M. (1963). THOUGHTS ABOUT DEVELOPMENT AND INDIVIDUATION. PSYCHOANALITIC. STUDY OF THE CHILD. 18.

MAQSUD, M. Y ROUHANI, S. (1991). RELATIONSHIP BETWEEN SOCIOECONOMIC STATUS, LOCUS OF CONTROL, SELF-CONCEPT, AND ACADEMIC ACHIEVEMENT OF BATSWANA ADOLESCENTS. JOURNAL OF YOUTH AND ADOLESCENCE. 20: 107-113.

MARJORIBANKS, K. (1979). FAMILIES AND THEIR LEARNING ENVIRONMENT. LONDON.

MARKUS, H. Y ZAJONE, R. (1985). THE COGNITIVE PERSPECTIVE IN SOCIAL PSYCHOLOGY. THE HANDBOOK OF SOCIAL PSYCHOLOGY. 1: 137-230.

MARSH, H., PARKER, J. Y SMITH, I. (1983). PREADOLESCENT SELF-CONCEPT: IT'S RELATION TO SELF-CONCEPT AS INFERRED BY TEACHERS AND TO ACADEMIC ABILITY. BRITISH JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY. 53: 60-78.

MARSH, H., RELICH, J. Y SMITH, I. (1983). SELF-CONCEPT: THE CONSTRUCT VALIDITY OF INTERPRETATIONS BASED UPON THE SDO. JOURNAL OF PERSONALITY AND SOCIAL PSYCHOLOGY. 45: 173-187.

MARSH, H., SMITH, I., BARNES, J. Y BUTLER, S. (1983). SELF-CONCEPT: RELIABILITY, STABILITY, DIMENSIONALITY, VALIDITY, AND THE MEASUREMENT OF CHANGE. JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY. 75: 772-790.

MARSH, H. (1984). RELATIONS AMONG DIMENSION OF SELF-ATTRIBUTION, DIMENSIONS OF THE SELF-CONCEPT, AND ACADEMIC ACHIEVEMENT. JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY. 76: 1291-1308.

MARSH, H., BARNES, J., CAIRNS, L., Y TIDMAN, M. (1984). THE SELF-DESCRIPTION QUESTIONNAIRE (SDO): AGE EFFECTS IN THE STRUCTURE AND LEVEL OF SELF-CONCEPT FOR PREADOLESCENTS CHILDRENS. JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY. 75: 940-956.

MARSH, H., CAIRNS, L., Y RELICH, J., BARNES, J. Y DEBUS, R.

(1984). THE RELATIONSHIP BETWEEN DIMENSIONS OF SELF-ATTRIBUTION AND DIMENSIONS OF SELF-CONCEPT. JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY. 76: 3-32.

MARSH, H. Y PARKER, J. (1984). DETERMINANTS OF STUDENT SELF-CONCEPT: IS IT BETTER TO BE A RELATIVELY LARGE FISH IN SMALL POND EVEN IF YOU DON'T LEARN TO SWIM AS WELL ? JOURNAL OF PERSONALITY AND SOCIAL PSYCHOLOGY. 47: 213-231.

MARSH, H., PARKER, J. Y BARNES, J. (1985). MULTIDIMENSIONAL ADOLESCENT SELF-CONCEPT: THEIR RELATIONSHIP TO AGE, SEX AND ACADEMIC MEASURES. AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH JOURNAL.

MARSH, H., PARKER, J. Y BARNES, J. (1985). MULTIDIMENSIONAL ADOLESCENT SELF-CONCEPTS: THEIR RELATIONSHIP TO AGE, SEX AND ACADEMIC MEASURES. AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH JOURNAL FALL. 22: 422-444.

MARSH, H., SMITH, I. AND BARNES, J. (1985). MULTIDIMENSIONAL SELF-CONCEPT: RELATIONSHIP WITH INFERRED SELF-CONCEPT AND ACADEMIC ACHIEVEMENT. AUSTRALIAN JOURNAL OF PSYCHOLOGY.

MARSH, H. (1986). SELF-SERVING EFFECT (BAIS?) IN ACADEMIC ATTRIBUTIONS: IT'S RELATION TO ACADEMIC ACHIEVEMENT AND SELF-CONCEPT. JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY. 78: 280-295.

MARSH, H. (1987). THE BIG-FISH-LITTLE-POND EFFECT OF ACADEMIC

SELF-CONCEPT. JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY. 79: 280-295.

MARSH, H., SMITH, I., MARSH, M. Y OWENS, L. (1988). THE TRANSITION FROM SINGLE-SEX TO COEDUCATIONAL HIGH SCHOOLS: EFFECTS ON MULTIPLE DIMENSION OF SELF-CONCEPT AND ON ACADEMIC ACHIEVEMENT. AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH JOURNAL. 25: 237-269.

MARTINEZ, E. (1984). RELACION DE LAS ACTIVIDADES ENTRE ADOLESCENTES Y SUS MADRES. TESIS. MEXICO. UNAM.

MC CARTHY Y HOGE. (1982). CITADOS EN MARSH, H. (1989). AGE AND SEX EFFECTS IN MULTIPLE DIMENSIONS OF SELF-CONCEPT: PREADOLESCENCE TO EARLY ADULTHOOD. 81(3): 417-430.

MC GUIRE Y MC GUIRE. (1988). CITADOS EN HORTACSU, N. (1989). TURKISH STUDENTS' SELF-CONCEPTS AND REFLECTED APPRAISALS OF SIGNIFICANT OTHERS. 24: 451-463.

MEECE, J., PARSONS, J., KACZULA, J., GOFF, C. Y FUTTERMAN, S. (1982). SEX DIFFERENCES IN MATH ACHIEVEMENT: TOWAR A MODEL OF ACADEMIC CHOICE. PSYCHOLOGICAL BULLETIN. 91: 324-348.

MIDKIFF, R., BURKE, J. Y HELMSTADTER, G. (1989). A CASUAL MODEL OF MATHEMATICS PERFORMANCE IN EARLY ADOLESCENCE: THE ROL OF SEX. PSYCHOLOGICAL REPORTS. 64: 167-176.

MWAMWENDA, T. Y MWAMWENDA, B. (1987). SELF-CONCEPT AND ACADEMIC

ACHIEVEMENT IN BOTSWANA PRIMARY SCHOOL-LEAVING EXAMINATIONS.
PERCEPTUAL AND MOTOR SKILLS. 65: 71-75.

NEWCOMB, T. (1950). SOCIAL PSYCHOLOGY. NEW YORK: HOLT, RINEHART
AND WINSTON.

PALLAS, A. Y ALEXANDER, K. (1983). SEX DIFFERENCES IN QUANTITA-
TIVE SAT PERFORMANCE: NEW EVIDENCE ON THE DIFFERENTIAL COUR-
SEWORK-HYPOTHESIS. AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH JOURNAL. 20:
165-180.

PERETTI, P. Y O'CONNOR, P. (1989). EFFECTS OF INCONGRUENCE
BETWEEN THE PERCEIVED SELF AND THE IDEAL SELF ON EMOTIONAL
STABILITY OF STRIPTEASERS. SOCIAL BEHAVIOUR AND PERSONALITY. 17:
81-92.

PIAGET, J. (1969). AN OUTLINE OF PIAGET'S DEVELOPMENTAL PSY-
CHOLOGY FOR STUDENTS AND TEACHERS. NEW YORK. BASIC BROOKS. 139.

PICK, S. Y LOPEZ, F. (1979). COMO INVESTIGAR EN CIENCIAS SOCIA-
LES. MEXICO. TRILLAS.

PIERS, R. Y HARRIS, D. (1964). AGE AND OTHER CORRELATES OF SELF-
CONCEPT IN CHILDREN. JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY. 55: 91-
95.

POTTEBAUM, S., KEITH, T. Y EHLI, S. (1986). IS THERE A CAUSAL

RELATION BETWEEN SELF-CONCEPT AND ACADEMIC ACHIEVEMENT? 79(3):
140-144.

POWERS, S. Y SANCHEZ, V. (1982). CORRELATES OF SELF-ESTEEM OF MEXICAN AMERICAN ADOLESCENTS. PSYCHOLOGICAL REPORTS. 51: 771-774.

PURKEY, W. (1970). SELF-CONCEPT AND SCHOOL ACHIEVEMENT. ENGLEWOOD CLIFFS, NJ: PRENTICE HALL.

RAPOPORT, R. Y RAPOPORT, R. (1980). LA PSICOLOGIA Y TU. MEXICO. TIERRA FIRME.

REVICKI, D. (1982). THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF-CONCEPT AND ACHIEVEMENT: AN INVESTIGATION OF RECIPROCAL EFFECTS. PAPER PRESENTED AT THE ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, NEW YORK.

RICHARDSON, A. Y LEE, J. (1986). SELF-CONCEPT AND ATTITUDE TO SCHOOL AS PREDICTORS OF ACADEMIC ACHIEVEMENT BY WEST INDIAN ADOLESCENTS. PERCEPTUAL AND MOTOR SKILL. 62: 577-578.

ROBINSON-AWANA, P., KEHLE, T. Y JENSON, W. (1986). BUT WHAT ABOUT SMART GIRLS? ADOLESCENT SELF-ESTEEM AND SEX ROLE PERCEPTIONS AS A FUNCTION OF ACADEMIC ACHIEVEMENT. JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY. 78: 179-183.

ROGERS, C. (1950). THE SIGNIFICANCE OF SELF-REGARDING ATTITUDES AND PERCEPTIONS. IN REYMERT, M. L. (ED) FEELING AND EMOTION: THE MOOSEHEART SHIMPOSIUM. NEW YORK: GRAW-HILL.

ROGERS, C., SMITH, M. Y COLEMAN, J. (1978). SOCIAL COMPARISON IN THE CLASSROOM: THE RELATIONSHIP BETWEEN ACADEMIC ACHIEVEMENT AND SELF-CONCEPT. JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY. 70: 50-57.

ROGERS, C. (1980). EL PODER DE LA PERSONA. MEXICO. EL MANUAL MODERNO.

ROGERS, R. (1972). PSICOTERAPIA CENTRADA EN EL CLIENTE. BARCELONA. PAIDOS.

ROTH, R. (1959). THE ROLE OF SELF-CONCEPT IN ACHIEVEMENT. JOURNAL OF EXPERIMENTAL EDUCATION. 27: 265-281.

ROSENBERG, M. (1973). CITADO EN ARANDA, A. Y GARCIA, F. (1987). ESTUDIO CORRELACIONAL ENTRE AUTOCONCEPTO Y RENDIMIENTO ESCOLAR ENTRE AUTOCONCEPTO Y RENDIMIENTO ESCOLAR, EN ALUMNOS DE NIVEL LICENCIATURA DE LA U.P.I.I.C.S.A. TESIS. MEXICO. UNAM.

ROSENBERG, M. (1981-1986). CITADO EN ROSENBER, M. (1989). SELF-CONCEPT RESEARCH: A HISTORICAL OVERVIEW. SOCIAL FORCES. 68(1): 34-44.

SACRISTAN, J. (1976). AUTOCONCEPTO, SOCIALIZACION Y RENDIMIENTO

ESCOLAR. MADRID. SERVICIOS DE PUBLICACIONES DEL MINISTERIO DE EDUCACION Y CIENCIA.

SALMERON, H. (1989). TERAPIA CENTRADA EN EL CLIENTE. SUS EFECTOS EN EL AUTOCONCEPTO DE ALUMNO QUE SOLICITA ASESORIA EN LA FACULTAD DE INGENIERIA. TESIS. MEXICO. UNAM.

SANDLER, (1960), CITADO EN EPSTEIN, S. (1973). THE SELF-CONCEPT REVISITED. AMERICAN PSYCHOLOGIST. 28: 404-416.

SARACOGLU, B., MINDEN, H. Y WILCHESKY, M. (1989), THE ADJUSTMENT OF STUDENTS WITH LEARNING DISABILITIES TO UNIVERSITY AND ITS RELATIONSHIP TO SELF-ESTEEM AND SELF-EFFICACY. JOURNAL OF LEARNING DISABILITIES. 22: 590-592.

SCHAMAKER, J., SMALL, L. Y WOOD, J. (1986). SELF-CONCEPT, ACADEMIC ACHIEVEMENT, AND ATHLETIC PARTICIPATION. PERCEPTUAL AND MOTOR SKILLS. 62: 387-390.

SCHONFELD. (1969). CITADO EN ISRAEL, T. (1990). EL AUTOCONCEPTO EN ADOLESCENTES DE PRIMER INGRESO EN EL NIVEL EDUCATIVO MEDIO SUPERIOR. TESIS. MEXICO. UNAM.

SCHWARZER, R. (1984). THE CHANGE OF SELF-CONCEPT WITH RESPECT TO REFERENCE GROUPS IN SCHOOL. PAPER PRESENTED AT THE ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, MONTREAL.

SHAVELSON, R., HUBNER, J. Y STANTON, G. (1976). SELF-CONCEPT: VALIDATION OF CONSTRUCT INTERPRETATION. REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH. 46: 407 441.

SHAVELSON, R. Y BOLUS, R. (1982). SELF-CONCEPT: THE INTERPLAY OF THEORY AND METHODS. JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY. 74:3-17.

SHERWOOD, J. (1967). INCREASED SELF-EVALUATION AS FUNCTION OF AMBIGUOUS EVALUATIONS BY REFERENT OTHERS. SOCIOMETRY. 30: 404-409.

SHERIF, M. (1969). SOCIAL PSYCHOLOGY. NEW YORK: HARPER AND ROW.

SIDNEY, S. (1986). ESTADISTICA NO PARAMETRICA. MEXICO. TRILLAS.

SIMMONS, ROSENBERG, R. Y ROSENBERG, R. (1973). CITADOS EN MARSH, H. (1989). AGE AND SEX EFFECTS IN MULTIPLE DIMENSIONS OF SELF-CONCEPT: PREADOLESCENCE TO EARLY ADULthood. 81(3): 417-430.

SINCLAIR, CORNELL Y ROGERS. (1975). CITADOS EN MARSH, H. (1989). AGE AND SEX EFFECTS IN MULTIPLE DIMENSIONS OF SELF-CONCEPT: PREADOLESCENCE TO EARLY ADULthood. 81(3): 417-430.

SKAALVIK, EINAR Y KNUT. (1990). ACADEMIC ACHIEVEMENT AND SELF-CONCEPT: AN ANALYSIS OF CASUAL PREDOMINANCE IN DEVELOPMENTAL PERSPECTIVE. JOURNAL OF PERSONALITY AND SOCIAL PSYCHOLOGY. 58: 292-307.

SNYGG, D. Y COMBS, A. (1949). INDIVIDUAL BEHAVIOR. NEW YORK. HARPER AND ROW.

SONG, H. Y HATTIE, J. (1984). HOME ENVIRONMENT, SELF-CONCEPT, AND ACADEMIC ACHIEVEMENT: A CAUSAL MODELING APPROACH. JOURNAL OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY. 76: 1269-1281.

SPITZ, R. (1972). PRIMER AÑO DE LA VIDA. MEXICO. AGUILAR.

STAINES. (1968) CITADO EN AMES, L. (1978). DIFERENCIAS INDIVIDUALES Y RENDIMIENTO ESCOLAR. BARCELONA. PAIDOS.

STRONG, (1957). CITADO EN MAGAÑA, M. (1988). AUTOCONCEPTO, ADOLESCENCIA Y FAMILIA. TESINA. MEXICO. UNAM.

SUINN, (1961). CITADO EN ARANDA, A. Y GARCIA, F. (1987). ESTUDIO CORRELACIONAL ENTRE AUTOCONCEPTO Y RENDIMIENTO ESCOLAR, EN ALUMNOS DE NIVEL LICENCIATURA DE LA U.P.I.I.C.S.A. TESIS. MEXICO. UNAM.

SULLIVAN, S. (1953). THE INTERPERSONAL THEORY OF PSYCHIATRY. NEW YORK: NORTON.

TOGERS. (1950). CITADO EN ISRAEL, T. (1990). EL AUTOCONCEPTO EN ADOLESCENTES DE PRIMER INGRESO EN EL NIVEL EDUCATIVO MEDIO SUPERIOR. TESIS. MEXICO. UNAM.

TROWBRIDGE, N. (1972). SELF-CONCEPT AND SOCIO-ECONOMIC STATUS IN ELEMENTARY SCHOOL CHILDREN. AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH JOURNAL. 9:525-537.

TURNER, R. (1968). THE SELF-CONCEPT IN SOCIAL INTERACTION. THE SELF IN SOCIAL INTERACTION. 1.

VAZQUEZ, P. (1983). EL AUTOCONCEPTO EN ADOLESCENTES HIJOS DE MADRES SOLTERAS Y HOGAR INTEGRADO. TESIS. MEXICO. UNAM.

VIVES (1982). CITADO EN SALMERON, H. (1989). TERAPIA CENTRADA EN EL CLIENTE. SUS EFECTOS EN EL AUTOCONCEPTO DEL ALUMNO QUE SOLICITA ASESORIA EN LA FACULTAD DE INGENIERIA. TESIS. MEXICO. UNAM.

WATKINS, D. Y ASTILLA, E. (1980). SELF-ESTEEM AND SCHOOL ACHIEVEMENT OF FILIPINO GIRLS. JOURNAL OF PSYCHOLOGY. 105: 3-5.

WATKINS, D., FLEMING, J. Y ALFON, A. (1989). A TEST OF SHAVELSON'S HIERARCHICAL MULTIFACETED SELF-CONCEPT MODEL IN FILIPINO COLLEGE SAMPLE. INTERNATIONAL JOURNAL OF PSYCHOLOGY. 24: 367-379.

WATKINS, D. Y GUTIERREZ, M. (1990). CASUAL RELATIONSHIP AMONG SELF-CONCEPT, ATTRIBUTIONS, AND ACHIEVEMENT IN FILIPINO STUDENTS. THE JOURNAL OF SOCIAL PSYCHOLOGY. 130: 625-631.

WEINER, B., GRAHAM, S., TAYLOR, S. Y MEYER, W. (1983). SOCIAL

COGNITION IN THE CLASSROOM. EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST. 18: 109-124.

WELLS Y MARWUEL. (1976). CITADOS EN VAZQUEZ, P. (1983). EL AUTOCONCEPTO EN ADOLESCENTES HIJOS DE MADRES SOLTERAS Y HOGAR INTEGRADO. TESIS. MEXICO. UNAM.

WEST, K. (1981). CITADO EN ARANDA A. Y GARCIA F. (1987). ESTUDIO CORRELACIONAL ENTRE AUTOCONCEPTO Y RENDIMIENTO ESCOLAR, EN ALUMNOS DE NIVEL LICENCIATURA DE LA U.P.I.I.C.S.A. TESIS. MEXICO. UNAM.

WILLOWS. (1980); BARKE. (1978); AMES. (1978); ICKES Y LAYDEN. (1978). CITADO EN ARANDA, A. Y GARCIA, F. (1987). ESTUDIO CORRELACIONAL ENTRE AUTOCONCEPTO Y RENDIMIENTO ESCOLAR, EN ALUMNOS DE NIVEL LICENCIATURA DE LA U.P.I.I.C.S.A. TESIS. MEXICO. UNAM.

WILLIAMS, R. Y COLE, S. (1968). SELF-CONCEPT AND SCHOOL ACHIEVEMENT. PERSONAL AND GUIDANCE JOURNAL. 46: 478-481.

ZAZZO, R. (1960). CITADO EN ARANDA, A. Y GARCIA, F. (1987). ESTUDIO CORRELACIONAL ENTRE AUTOCONCEPTO Y RENDIMIENTO ESCOLAR, EN ALUMNOS DE NIVEL LICENCIATURA DE LA U.P.I.I.C.S.A. TESIS. MEXICO. UNAM.

ANEXO A

YO SOY

Tímido (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Desenvuelto (a)
Democrático (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Autoritario (a)
Lento (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Rápido (a)
Deshinbido (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Inhibido (a)
Amigable	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Hostil
Reservado (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Expresivo (a)
Deprimido (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Contento (a)
Simpático (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Antipático (a)
Sumiso (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Dominante
Honrado (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Deshonrado (a)
Deseable	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Indeseable
Solitario (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Amiguero (a)
Trabajador (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Flojo (a)
Fracasado (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Triunfador (a)
Miedoso (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Audaz
Tierno (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Rudo (a)
Pedante	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Sencillo (a)
Educado (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Malcriado (a)
Melancólico (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Alegre
Cortés	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Descortés
Romántico (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Indiferente
Pasivo (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Activo (a)
Sentimental	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Insensible
Inflexible	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Flexible
Atento (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Desatento
Celoso (a)	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Seguro (a)
Sociable	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Insociable
Pesimista	_____	_____	_____	_____	_____	_____	Optimista

✓ VERIFIQUE SI CONTESTO EN TODOS LOS RENGLONES.

GRACIAS.