

320825

10
20



UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MEXICO

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

FALLA DE ORIGEN

DIFERENCIAS DE AUTOCONCEPTO EN
ESTUDIANTES DE LA ESCUELA DE PSICOLOGIA DE
LA UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MEXICO
PLANTEL TLALPAN

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :
MIRIAM ROSALES JUAREZ

DIRECTOR DE TESIS:
LIC. DIANA LUCERO ARBOLEDA RAMIREZ

MEXICO, D. F.

1995



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.

A DIOS

Por darme la gracia de Existir.

A MIS PADRES

Por el apoyo que siempre me han brindado, el permitirme poder elegir y darme la oportunidad de ser.

Por ser mis Padres.

Gracias.

A MIS HERMANOS

**Marco Antonio,
Francisco Javier y
José Felipe.**

El compartir con Ustedes su alegría, su tristeza y el tener su confianza, me dieron fuerzas suficientes para poder ir cumpliendo algunas de mis metas, y así el poder ser un buen ejemplo para Ustedes

Por ser mis hermanos.

Gracias.

A ARMANDO

Por caminar siempre a mi lado, por tener la magia de saber a donde voy y la paciencia de llegar conmigo hasta el final.

Gracias.

A DIANA

Por lo importante que ha sido para mí, y la confianza que depositó en mí.

Por el apoyo durante el transcurso de mi carrera y el valioso tiempo brindado para la realización de éste trabajo.

Por su amistad.

Gracias.

INDICE

INTRODUCCION

CAPITULO I	AUTOCONCEPTO	
1.1	Formación del Autoconcepto	2
1.2	Definición	4
1.3	Antecedentes Históricos	10
1.4	Investigación sobre autoconcepto	15
CAPITULO II	ANTECEDENTES DE LA FORMACION DEL PSICOLOGO	43
CAPITULO III	METODOLOGIA	57
CAPITULO IV	RESULTADOS	67
CAPITULO V	DISCUSION Y CONCLUSIONES	76

INTRODUCCION

A lo largo del desarrollo del ser humano se llega a una etapa en que cada individuo necesita elegir un estilo de vida, pudiendo ésta dirigirse al matrimonio, incorporarse a la actividad económica del país o, a continuar sus estudios profesionalmente.

Cada una de estas elecciones depende del compromiso que se tiene con uno mismo y con la sociedad pues nuestras consideraciones, apreciaciones y afectos ante sí mismos, y nuestro papel dentro del medio en el que nos movemos, conlleva a estar conscientes de quienes somos, lo que pretendemos ser y hasta donde queremos llegar.

Tomando en cuenta a los jóvenes que eligen el seguir sus estudios es impactante que la población mexicana entre los 16 y 25 años sólo el 7% sean estudiantes, y que de este bajo porcentaje solo el 63% estudie una licenciatura.

Como se puede apreciar es escasa la población que elige un estilo de vida a nivel profesional. Y todos ellos distribuidos en diferentes carreras profesionales tales como Medicina, Contaduría, Mercadotecnia, Administración, Pedagogía, y muchas más, entre ellas Psicología que es el objeto de interés para esta investigación.

Lecky (1945), fue el primero en identificar el autoconcepto. Lo definió como el núcleo de la personalidad, esto es, una organización de valores que son consistentes y dinámicos, ya que involucra una continua asimilación de nuevas ideas y rechazos, o modificaciones de ideas antiguas.

El autoconcepto es definido por La Rosa (1986) como la percepción que uno tiene de sí mismo; o sea aquéllas actitudes, sentimientos y conocimientos respecto de las propias capacidades, habilidades, apariencia y aceptabilidad social.

García (citado por Urbina, 1989), utiliza la palabra identidad para referirse al concepto de sí mismo, y habla acerca de una identidad personal que se desarrolla a lo largo de la existencia del hombre, a través de sus experiencias en las diferentes etapas de la vida desde la infancia hasta la senectud, siendo por ello un proceso de constante cambio.

Es así como la identidad profesional se origina primariamente en las aulas, en función de experiencias de aprendizaje decisivas en la formación y modo de pensar del individuo.

Tanto la identidad personal como profesional están interrelacionadas y se retroalimentan entre sí modelando el carácter, las capacidades y habilidades del ser humano. Dando como resultado que la experiencia y el aprendizaje modifiquen la conducta y al mismo tiempo la identidad.

De ahí que la consolidación de la identidad personal y profesional del Psicólogo juegue un papel importante respecto a la acertada orientación de sus semejantes; además un Psicólogo con una identidad sólida es productivo, se siente realizado con su trabajo y es capaz de ayudar a otro a alcanzar su propia identidad personal y profesional.

Gran número de Psicólogos asignan al autoconcepto una función determinante en la integración de la personalidad, la motivación del comportamiento y

desarrollo de la salud mental. El Psicólogo tiene como objeto conocer y comprender el comportamiento humano, así como las variables que lo determinan y caracterizan con el fin de planear, aplicar y evaluar programas de prevención, desarrollo y conexión de los patrones de conducta, debe existir en él un autoconcepto elevado.

Partiendo de este marco referencial, el presente estudio pretende conocer cuales son las diferencias del autoconcepto entre los estudiantes de la Escuela de Psicología de la Universidad del Valle de México, Campus Tlalpan.

CAPITULO I
AUTOCONCEPTO

1.1 FORMACION DEL AUTOCONCEPTO.

El ser humano posee una tendencia hacia la autorrealización, la cual al ser liberada lo hace esforzarse para alcanzar la perfección personal.

Rogers en 1951 (citado por Smith et al., 1984), sostiene que la conducta no es una mera reacción frente a los estímulos externos, sino que son las percepciones que tiene el sujeto ante dichos estímulos y que toda conducta es una respuesta a cómo se percibe la realidad.

Smith (1984), considera que el concepto de la naturaleza humana de Rogers, es positivo y optimista, y diferente a la postura de Freud que concibe al hombre básicamente irracional y guiado por impulsos destructivos; así como a la visión conductista en donde el hombre es juguete de las fuerzas del medio ambiente. Ya que por el contrario Rogers, asegura que las fuerzas reguladoras del comportamiento se hallan en el interior de las personas y que cuando las condiciones sociales no las deforman, se produce un crecimiento positivo.

Rogers supuso, que a medida que los niños interactúan con su ambiente, parte de su campo perceptual o fenomenológico se diferencia poco a poco y va formando un concepto de sí mismo que queda como un conjunto de percepciones y opiniones bien organizadas y coherentes acerca de la propia personalidad. Una vez bien establecido el concepto de sí mismo que tiene el sujeto (autoconcepto), las experiencias incompatibles con él representan una amenaza, incluso la conducta personal.

Las personas equilibradas reaccionan adecuadamente ante esa amenaza modificando el autoconcepto para que la experiencia encaje con él o sea congruente; otras llegan a negar o deformar la vivencia para anular la incongruencia.

Erickson en 1959 (citado por Mier, 1965), no cree que la conducta humana sea buena ni mala, sino que cada ser humano puede producir tanto lo bueno como lo malo. Afirma que las fuerzas instintivas del hombre se vinculan con pautas flexibles, transferibles y adaptables a ilimitados estilos de vida; y que por lo tanto esa adaptación viene a ser no sólo un modo sino también un triunfo en la vida humana. Señala además, que la naturaleza del contenido emocional o la calidad de relaciones interpersonales determinan el núcleo básico de la estructura del hombre. Y que a medida que el niño se desarrolla, éste influye sobre la familia, y viceversa. Por lo que la sociedad necesita del recién nacido para prolongarse y éste a su vez necesita de la sociedad para su propia crianza.

En lo que se relaciona al ambiente físico, social, cultural e ideacional, Erickson considera que el ambiente como tal ofrece amplio margen para la elección individual. Esto es, cada adulto puede dirigir el desarrollo natural del niño haciendo hincapié en las pautas potenciales de su sociedad y de su herencia, que con el tiempo puede ajustarse a un estilo de vida propio.

La personalidad de acuerdo a Erickson (1980), se desarrolla a través de ocho etapas, que comprenden las edades de la vida de cualquier persona. Donde en las primeras fases se comienza a gestar el autoconcepto del individuo, el cual puede ser positivo o no de acuerdo a las experiencias vividas por éste.

Freud habla acerca de la relación simbiótica entre la madre y el bebé, en la que los dos están unidos como si se tratara de un sólo ser y que cuando se presenta la identificación del "yo" y del "no yo" es cuando el niño entiende que es una identidad separada y distinta; a lo que Freud define como el primer paso en el desarrollo del concepto del sí mismo.

En relación a esto, Lewis y Gunn en 1980 (citado por Bee y Mitchel, 1989), consideran que los cimientos de éste sentido de separación son las interacciones que el bebé sostiene con las personas que lo rodean, facilitando el desarrollo del concepto de sí mismo o bien, el autoconcepto.

En este mismo sentido, Allport (en Cueli y Reidl, 1955), menciona que el autoconcepto se desarrolla en la infancia, refiriéndose a los 3 primeros años de vida donde se inicia el sentido del sí mismo corporal, el sentido de una continua identidad de sí mismo y la estimación de sí mismo. Y posteriormente, de los 4 a los 6 años de edad se profundiza en los conceptos logrados y se añaden la extensión y la imagen de sí mismo.

1.2 DEFINICION.

Para referirse al concepto de sí mismo han sido utilizadas diferentes expresiones, como el self, autoconcepto, autoestima, concepto del yo, identidad, autoevaluación, entre otras.

El sí mismo ha sido estudiado por diversos autores, entre ellos se encuentra Lundholm en 1940 (citado por Calvin y Lindsey, 1974), quien señala que el

sí mismo subjetivo se refiere a lo que el sujeto piensa de sí, y el sí mismo objetivo, es lo que otros piensan del sujeto.

Symonds en 1951 (citado por Calvin y Lindsey, 1974), caracteriza al sí mismo a través de cuatro aspectos: uno de ellos es cómo se percibe la persona a sí misma, otro es qué piensa de sí misma, cómo se evalúa y cómo se defiende a través de diversas acciones.

Sherif y Cantril en 1947 (citados por Calvin y Lindsey, 1974), consideran que el "yo" consiste en una constelación de lo que el sujeto piensa de sí mismo, lo que valora, lo que es suyo y con lo que se identifica.

Hall y Lindsey en 1970 (citado por Whittaker, 1984), hacen la observación de que el término "yo" tal como es usado hoy en día, ha llegado a tener dos significados diferentes. En ciertos casos se le define como un sistema de actitudes o sentimientos que tiene el individuo sobre sí mismo. En otros casos, el "yo" es definido como un grupo de procesos psicológicos que rigen la conducta y el ajuste, con el medio ambiente.

El "yo" es considerado por Cooley en 1902 (citado por Epstein, 1973), como todo aquello que es designado en el lenguaje cotidiano con los pronombres de la primera persona en singular (yo, a mí, mí, yo mismo). Esto es, aquello que se etiqueta como parte del individuo (por mí, a mí, hacia mí, mío) produce emociones más fuertes que aquello que no es etiquetado como parte de él. Es a través de estos sentimientos como el "yo" puede ser identificado. Allport en 1955 emplea el término "propium" en lugar del "yo" y lo explica como todos aquellos aspectos que el individuo considera de

importancia central y que contribuyen a dar un sentimiento de unidad interior. Sitúa estos aspectos en ocho atributos:

- A) Conciencia de un "yo" del cuerpo.
- B) Un sentimiento de continuidad sobre el tiempo.
- C) Extensión del ego o la identificación del "yo".
- D) Realce del ego o una necesidad de autoestima.
- E) Proceso racional o la síntesis de las necesidades interiores con la realidad exterior.
- F) Autoimagen o la percepción de la persona y la evaluación de sí mismo, como objeto de conocimiento.
- G) El "yo" como conocedor o como agente ejecutivo.
- H) Lucha de propiedad o la motivación para incrementar en lugar de disminuir la atención, de aumentar la conciencia y buscar retos.

Otro concepto relacionado con el autoconcepto es el de autoestima, el cual es definido por Gómez (1981) como el fenómeno que se traduce en conceptos, imágenes y juicios de valor referidos hacia sí mismo, los cuales se encuentran socialmente determinados.

El autoconcepto y la autoestima se desarrollan a través de la interacción social, por lo que pueden considerarse fenómenos de carácter social, las teorías del autodesarrollo destacan la importancia de la percepción que el individuo tiene sobre cómo las personas lo consideran a él. Centran su atención en el proceso por el cual el sujeto compara sus ideas sobre sí mismo con las normas sociales (Secord y Backman, 1979).

Díaz y Suero (1987) señalan que la diferencia entre el autoconcepto y la autoestima consiste en que el primero se refiere a las percepciones descriptivas que el sujeto hace de sí mismo, mientras que la autoestima es la evaluación que el sujeto hace de esas percepciones.

Otro concepto es la identidad que es definido por Grinberg, L. y Grinberg, R. (1976), como un constructo en cuyo proceso de adquisición intervienen múltiples factores internos y externos en una compleja interrelación. En donde los factores internos son todos aquellos factores cognoscitivos que se dan en el individuo a lo largo de su existencia, como puede ser el proceso de desarrollo de la inteligencia y en general el proceso evolutivo del ser humano. En cuanto a los factores externos que influyen en el proceso de desarrollo de la identidad profesional se tiene a los planes de estudio, a la antigüedad del personal docente y al departamento de adscripción, así como la orientación del alumno. Los autores consideran que el proceso de identidad lo adquiere el individuo durante su desarrollo y es en la etapa de la adolescencia cuando adquiere importancia vital.

En términos del autoconcepto Lecky (1945) fue el primero en identificarlo; concibiéndolo como el núcleo de la personalidad. Esto es, una organización de valores que son consistentes y dinámicos, ya que involucra una continua asimilación de nuevas ideas y rechazos o modificaciones de ideas antiguas.

El autoconcepto implica características y evaluaciones que uno se asigna a sí mismo, es decir, es el móvil principal de la conducta humana. O en otras palabras, se muestra como una colección de creencias de uno mismo, colocados en algunas estructuras más o menos jerárquicas y con una influencia directa sobre la conducta. Por

otro lado, se afirma que el cambio en el autoconcepto ocurre después de alguna nueva experiencia del "yo", ya que los individuos construyen sus propias creencias acerca de ellos mismos.

Un cambio en la percepción del autoconcepto precede a un cambio significativo de la conducta, por ello las intervenciones dirigidas a elevar el autoconcepto producen cambios positivos que pueden traducirse en un mejor desempeño, como podría ser el logro académico.

Rogers en 1951 (citado por Whittaker, 1987), considera que el autoconcepto sólo incluye características del individuo que son conscientes de que se tiene el control sobre ellas. En este mismo sentido señala que hay una necesidad básica de mantener y realizar el "yo", debido a que las personas con frecuencia distorsionan ciertos aspectos durante la niñez para complacer a sus padres y como resultado desarrollan un concepto incompleto y poco realista del sí mismo.

Kinch (1963) por su parte considera que el autoconcepto es la concepción individual del sí mismo tal como emerge de la interacción social. Que a su vez guía e influye la conducta del individuo.

Siguiendo con esta línea, Epstein (1973) define el autoconcepto como una autoteoría que el individuo ha construido inconscientemente acerca de él mismo como individuo que experimenta y funciona, y que es parte de una teoría más amplia que se mantiene con respecto a su proporción completa de experiencias significativas. Por consiguiente un individuo con una autoteoría extensa tendrá conceptos más asequibles con una variedad de situaciones, además de que estará consciente de las

facetas de sus sentimientos, habilidades y las características de su personalidad, a diferencia de un individuo con una autoteoría estrecha.

También se ha definido el autoconcepto como un constructo que se forma a partir de la organización del organismo consigo mismo y con su medio ambiente físico, como resultado de sus relaciones con otros organismos. En otras palabras un individuo al nacer no tiene ningún concepto de sí mismo, sino que éste se va desarrollando a través del contacto que tiene con los demás, cómo es el modo en que las personas lo tratan, lo que dicen sobre él y la posición que tiene dentro del grupo social con el que se identifica (Horrocks, 1984).

La definición más reciente de autoconcepto se refiere a la percepción de sí mismo, actitudes, sentimientos y acontecimientos respecto a las propias capacidades, habilidades, apariencia y aceptabilidad social (La Rosa, 1986).

Psicológicamente hablando, se puede decir que el autoconcepto es la opinión que tiene una persona, sobre su propia personalidad y sobre su conducta. Normalmente lleva asociado un juicio de valor ya sea positivo o negativo y constituye el núcleo básico de la personalidad.

El autoconcepto se forma a través de la interacción social en el curso de la experiencia y de los contactos interpersonales. Se construye tanto a partir de la propia observación de uno mismo como de la imagen que los demás tienen de uno.

Se ha observado que el nivel de aspiraciones, el modo de comportarse y las relaciones sociales están muy influidas por el autoconcepto.

En suma el concepto de sí mismo es lo que pensamos de nuestra persona.

1.3 ANTECEDENTES HISTORICOS.

Etimológicamente la palabra "Autoconcepto" significa, autos: sobre sí mismo y concepto.

Bajo este esquema, se abordó el estudio del autoconcepto, entendido desde la antigüedad como el conocimiento de sí mismo.

La inquietud por desenmarañar el misterio de ¿Quién soy yo? condujo a connotados filósofos a dar explicaciones sobre la interrogante.

Así tenemos que Sócrates al centrar su atención hacia el individuo, señalaba que la razón y el carácter moral eran los valores esenciales del alma. Entendiendo a ésta como la sede de la personalidad espiritual y como sujeto razonable del conocimiento y de la acción (Muller, 1984).

Platón por su parte, consideraba que el alma era invisible, diferente de la materia y por lo tanto, se instalaba en lo espiritual, fuera del cuerpo; siendo por consiguiente su sede, el mundo de las ideas.

Aristóteles, es el primero que hace la descripción sistemática de la naturaleza del "yo", en donde cuerpo y alma dan origen a la síntesis de lo que es el "yo", sin embargo, no fue hasta San Agustín cuando se habló de un self personal.

Pensaba que el ser humano era un alma que ocupaba un cuerpo y sentía por el cuerpo (Gutiérrez, 1979).

Es hasta el Renacimiento en el siglo XVII donde el concepto del self cobra relevancia a través de grandes pensadores como Descartes, Hobbes y Lucke. El pensamiento que efervecía era que el ser humano era una sustancia cuya esencia o naturaleza era ser consciente, de manera que el self, el alma, era completamente distinta al cuerpo (Muller, 1979).

Hobbes y Lucke (citados por Muller, 1979), atribuyen mayor énfasis a la experiencia sensorial, al grado de considerarla como el self; entendiéndose el autoconcepto como las sensaciones y percepciones actuales.

Otro de los precursores es James (citado por Epstein, 1973), quién se enfocó a estudiar el sí mismo o self. Consideraba que el self era el agente de la conciencia, así como una parte importante del contenido de la misma, es decir, el self tenía una naturaleza dual: como objeto y como proceso. Constituyendo el self entonces, la suma total de todo aquello que puede llamar suyo el individuo, incluyendo su cuerpo, la familia, las posesiones, los estados de conciencia y el reconocimiento social.

James identifica tres constituyentes del self: a) el self social, que se refiere a la manera en que los demás perciben al individuo, b) el self material, que contiene el propio cuerpo (manos, pies, cabeza, etc.), sus familiares (padres, esposa, hijos, etc.) y c) el self espiritual, que incluye las emanaciones individuales y deseos.

Cooley en 1968 (citado por La Rosa, 1985), considera que el concepto que tiene una persona de su self se origina en la interrelación que tiene con otras personas, proyectándose así las características, expectativas y evaluaciones que otros dan a la persona. Con ello introduce la teoría del espejo, en donde señala que los individuos se perciben a sí mismos de la manera en que los otros los perciben.

Años más tarde, Mead (citado por Epstein, 1973), retoma la teoría del espejo de Cooley indicando que el autoconcepto surge de la interacción social, pero sólo cuando el individuo sobrepasa la preocupación individual de como los otros reaccionan hacia él. Mead incluye el uso de símbolos los cuales diferencian el comportamiento humano de otras formas de interacción.

En este sentido, el lenguaje es una parte esencial del desarrollo y activación del sí mismo, o sea, el sí mismo como un proceso que utiliza símbolos y que es, al mismo tiempo, dependiente de los procesos simbólicos.

El trabajo desarrollado por Mead produjo gran influencia tanto en los psicólogos sociales y sociólogos, como en las teorías de la personalidad.

Durante el lapso de 1915 - 1965 el self fue marginado de la psicología social, debido al rechazo de la conciencia por parte del conductismo. Sin embargo su estudio ha persistido en otras áreas y con otros autores. Ejemplo de ello se tiene con Coopersmith (1967) psicólogo social, quién considera que el concepto del sí mismo designa un conjunto de ideas y actitudes de las que se tiene conciencia en un momento determinado. Otra manera de concebirlo consiste en ver en él una estructura cognoscitiva organizada y derivada de las experiencias del sujeto. Así de la conciencia

de uno surgen las ideas o conceptos sobre la clase de persona que cada individuo piensa ser. En suma, el concepto de sí mismo es lo que pensamos de nuestra persona.

Díaz (1984) indica en éste caso, que el individuo puede creerse o sentirse capaz, significativo, próspero y digno de algo para poder tomar una actitud de aprobación o desaprobación para sí mismo.

Epstein (1973) considera al self como una estructura cognitiva o conjunto de estructuras que organizan, modifican e integran funciones de la persona. Es decir, el autoconcepto de cada persona es diferente porque sus estructuras cognitivas o sistemas de esquemas son diferentes, de manera que un sujeto tiene esquemas sólo de aquellos aspectos de la conducta que le son importantes.

Este autor define como características del autoconcepto:

- A) Grado razonable de consistencia interna.
- B) Diversos sí mismos empíricos, tales como el self corporal, espiritual y social.
- C) Se descubre en la experiencia externa, particularmente en la interacción social con otros significativos para el sujeto.
- D) Esencial para la función del individuo, de lo contrario éste se sentirá amenazado y ansioso.
- E) Como funciones tiene: 1) organizar los datos de la experiencia, particularmente aquellos que involucran una interacción social; y 2) facilitar el interés por satisfacer las necesidades y evitar la desaprobación y la ansiedad.

La elaboración teórica de la Personalidad de Rogers se funda en la aplicación de su postura teórica con respecto al autoconcepto, que la define como la estructura del sí mismo, la configuración organizada de sus percepciones, que son admisibles a la conciencia. Integrándose por elementos tales como, las percepciones de las propias características y capacidades, los conceptos de sí mismo en relación con los demás y con el medio, las cualidades de valor que se perciben como asociadas con las experiencias, con los objetos, y las metas e ideales que poseen valor positivo y negativo.

Byrne (1984) considera que el autoconcepto es la percepción de nosotros mismos, y en forma específica, son nuestras actitudes, sentimientos y conocimientos de nuestras capacidades, habilidades, apariencia y aceptabilidad social.

En conclusión se puede decir que el concepto de sí mismo es influenciado por las apreciaciones que las personas tienen sobre uno, no sólo en lo que concierne a lo que decimos, sino que también ante el aspecto físico, y la retroalimentación de la que se es objeto, es la base de las opiniones que nos formamos en torno a nuestros estados emocionales, destrezas personales y atractivo físico.

1.4 INVESTIGACIONES SOBRE AUTOCONCEPTO

Dentro del campo de estudio del autoconcepto existe un traslape del concepto, ya que en algunas ocasiones se le equipara con el "sí mismo", el "self", el "yo", la "identidad", entre otros. Ejemplo de ello se encuentra en la literatura que aborda el tema en forma abundante y profunda, relacionándola con diversas variables tales como el rol sexual, el rendimiento académico, actitud hacia el logro, locus control, relación padre-hijo, expectativas, entre otras.

En el presente trabajo se describen algunas de las investigaciones más representativas sobre el tema, tratando de resaltar la importancia del autoconcepto en los estudiantes, ya que es de suponerse bajo el marco de referencia, que al contar con una percepción de sí mismo favorable, se tiene mayores oportunidades de terminar los estudios que se emprendan o bien, de desarrollar cualquier otra actividad.

Dentro de estos estudios se encuentra el trabajo desarrollado por Cassel y Todd (1974) quienes realizaron una investigación para comparar el clima del salón de clases en el desarrollo personal de graduados y estudiantes. La muestra se constituyó por tres grupos: 89 estudiantes del nivel técnico, 65 del nivel universitario y 31 egresados, todos de la población de Milwaukee.

Se aplicó el cuestionario de valoración psicológica-humanística para medir el clima dentro del salón de clases, el cuestionario de autoestima para evaluar el área de desarrollo personal y una escala del desarrollo del Ego y la Escala de Tennessee para determinar el autoconcepto. Los autores no encontraron la evidencia en lo que se refiere a diferencias en cuanto al clima dentro del salón de clases y el desarrollo

personal, pero sí en lo que se refiere al beneficio del clima dentro del salón de clases, que es mayor para mujeres que para los hombres y más aún para los egresados, en lo tocante al desarrollo personal, se presentó un incremento para cada nivel escolar, obteniendo un mayor puntaje los egresados.

Puesto que muchas de las interacciones que tiene el individuo con sus padres, maestros y amigos están influenciados por los valores culturales que las personas tienen, es de esperarse que el autoconcepto varíe en diferentes grupos étnicos.

Consecuentemente a ello, diversos estudiosos de la materia se han avocado a su estudio, tales como García e Ingmudson (1979), quienes examinaron las posibles diferencias de los antecedentes y correlatos familiares y personales de adolescentes y adultos jóvenes mexicano-americanos.

Analizaron las relaciones de variables demográficas, fuentes de apoyo moral y su percepción de bienestar, sentido de bienestar de los adolescentes y adultos jóvenes, y el concepto de "yo" tanto de los adolescentes como de los adultos jóvenes.

La muestra se integró por 100 adolescentes entre los 16 y 17 años y 100 adultos jóvenes entre los 18 y 19 años. De los cuales, 50 adolescentes y 50 adultos jóvenes tenían su residencia en Monterrey, N.L. y los restantes vivían en San Antonio, Texas. Ambos grupos pertenecían a un nivel socio-económico bajo, definido por la ocupación de los padres y número de hijos. Participaron en el estudio las madres de los adolescentes y de los adultos jóvenes.

A las madres se les aplicó el cuestionario de historia familiar, el cuestionario sobre percepciones de la situación económica y el cuestionario de apoyo moral. A los adolescentes y adultos jóvenes se les aplicó un cuestionario sobre "mi vida presente", el cuestionario de percepciones de la economía y aspiraciones para el futuro, una encuesta sobre experiencia de vida, un inventario de salud mental y un inventario de salud física, elaborados específicamente para la investigación.

De los resultados de los cuestionarios aplicados, se encontró que el lugar de residencia influye sobre las percepciones de bienestar de la madre, asociadas con el sentido de bienestar de los adolescentes y de los adultos jóvenes y consecuentemente, con el concepto de sí mismo.

Las madres con residencia en Texas tuvieron percepciones más positivas de bienestar que las madres residentes en Monterrey. Por ende, las madres con percepciones más positivas de bienestar tuvieron hijos que mostraban un sentido más positivo de bienestar, que los hijos de las madres con percepciones menos positivas.

En conclusión, los adolescentes y adultos jóvenes con percepciones más positivas de bienestar tuvieron un concepto del "yo" más elevado que aquellos que tuvieron percepciones menos positivas de bienestar.

Otro estudio es el desarrollado por Behard, Martínez, Bariaud y Rodríguez (1982), quienes analizaron las representaciones o imágenes del sí mismo, los conceptos o categorías más o menos abstractas aplicables al sí mismo, así como los componentes cognitivos de la identidad, caracterizada por los efectos y valores.

La muestra incluyó 120 estudiantes de Barcelona y 150 franceses distribuidos en seis grupos de 12, 14 y 16 años de edad, provenientes de estrato socioeconómico medio y alto; a quienes se les aplicó el test "Who am I?" o TST (Twenty statement test de Kahn y Mcpartland, 1954).

La prueba consistía en que se representaran a sí mismos a través de contestar la pregunta ¿Quién soy yo? durante el enunciado de 20 frases que contenían referencias identificatorias tales como, datos personales (nombre, sexo, edad, estado civil, estatus escolar y familiar, estatus socioeconómico, nacionalidad, etc.), referencias al futuro o del devenir, referencias positivas y negativas de los gustos y actividades, referencias al mundo político y social, a la amistad, al sentimiento de individualidad, a los rasgos de personalidad negativos, etc.

Los autores encontraron que los estudiantes franceses concedían más importancia a los conceptos de estatus de la identidad en comparación a los de Barcelona; mientras que éstos hacían referencia a los rasgos de la personalidad. Lo cual lo atribuyen a que puede deberse a una relación más personalizada con el medio, o lo que es lo mismo, con la cultura a la que pertenece.

Otro autor es Puglisi (1983) quién realizó una investigación para observar la percepción que tienen las personas de sí mismos en términos de la masculinidad y feminidad. Participaron 62 estudiantes de Psicología (21 del sexo masculino y 41 del sexo femenino) junto con dos miembros de la familia, uno de mediana edad y otro de mayor edad.

Para ello, utilizó el Bem Sex Role Inventory (BSRI) que es un instrumento que evalúa la identidad del rol sexual del individuo a través de 20 características masculinas y 20 femeninas.

Los resultados indican una proyección de masculinidad mayor para los participantes de 45 años de edad, que para los de 20 y 70 años. La proyección de feminidad en las mujeres fue mayor en las edades de 20 y 45 años. Con ello, se evidencia un patrón paralelo del desarrollo del rol sexual tanto de hombres como de mujeres. En cuanto a la autopercepción, edad, cambio de rol sexual y autoconcepto reportados por jóvenes, adultos y personas de edad avanzada, produjo patrones similares.

Como conclusión, se puede decir que tanto hombres como mujeres evidencian mayor masculinidad y feminidad en su descripción relacionada con la edad media, seguida por una descripción en masculinidad en edad avanzada. En la edad mediana son más conscientes del rol sexual, a los cambios y al autoconcepto, en donde en unos períodos se observan como individuos jóvenes y en otros, como ancianos. La edad mediana tiende a ser caracterizada como un período de reevaluación tanto que ha sido referido como adolescencia media. Quizás por ello, estos individuos afinan su identidad, siendo particularmente sensitivos a lo real, anticipativos o miedosos a los cambios de rol sexual relacionado con sus propias características.

Marsh y colaboradores (1984) realizaron una investigación bajo el supuesto de que las diferencias individuales en las auto-atribuciones de los niños se encuentran correlacionadas con la ejecución escolar, que el autoconcepto puede ser

afectado académicamente y que además puede ser alterado por programas de reentrenamiento educativo que afecte las conductas académicas.

Bajo ésta perspectiva, trabajaron con una muestra de 248 alumnos de quinto grado de primaria con una edad promedio de 10 años. A los cuales le fueron administrados la escala de valoración de SYNEY (SAS) en su formato de valoración para medir habilidades, esfuerzo en las atribuciones externas de éxito y fracaso académico, y la escala de autoconcepto de Marsh, que es un cuestionario de autodescripción en tres facetas: contenido académico, resultado de éxito o fracaso, causas percibidas en habilidad y esfuerzo.

Los autores encontraron una correlación negativa para la habilidad y las atribuciones que tiene cada sujeto hacia su propio esfuerzo, lo cual varía para cada individuo, ya que algunos están más dispuestos a atribuir el éxito a causas internas al igual que el fracaso. Concluyen que los estudiantes que no estaban dispuestos a atribuir el fracaso o la falta de habilidad a causas externas son conscientes de las diferencias individuales y por lo tanto perciben las causas de sus propios éxitos o fracasos.

Gadzella y colaboradores (1985) realizaron un estudio para identificar la relación entre el autoconcepto, el locus control y el logro académico y su vinculación con el sexo. La muestra se integró por 129 voluntarios universitarios de diferentes grados académicos inscritos en clases de psicología, de los cuales 61 eran hombres y 68 mujeres.

Utilizaron la Escala de Tennessee de Autoconcepto que contiene 8 subescalas (autoidentidad, autosatisfacción, conducta, físico, moral-ético, personal,

familiar y social), la escala de Locus de Control dividida en tres subescalas y un formato de investigación clínica y de otras habilidades.

De acuerdo a los datos obtenidos, los autores encontraron que a excepción de la escala familiar, las diferentes subescalas de autoconcepto tuvieron una correlación positiva con locus de control interno, a diferencia de la escala de habilidades, en donde hubo una correlación negativa. Las mujeres tuvieron una correlación significativamente positiva en las subescalas ético, moral, personal y social con la escala de locus de control interno. En cuanto a la escala de otras habilidades y las escalas físico y personal presentaron una correlación negativa.

Los puntajes en la escala de casualidad correlacionaron negativamente con el puntaje total del autoconcepto y todas las subescalas excepto para self físico.

Se observó que tanto los hombres como las mujeres que cuentan con un autoconcepto positivo, tienen más probabilidades de asociarse con atribuciones internas de control personal. En mujeres sobre todo, el autoconcepto no está relacionado con la evaluación de habilidades, a diferencia del hombre en donde el autoconcepto está influenciado por la evaluación de otras habilidades, mientras que en el caso de las mujeres el aspecto de otras habilidades sólo se limita a lo físico y personal. Se marca también una clara diferencia cuando se examina la relación entre el autoconcepto y las atribuciones o casualidad en hombres y mujeres.

Los autores señalan a manera de conclusión, que los hombres entienden que sus características internas, sus atribuciones de otras habilidades, la suerte o casualidad proveen el autoconcepto, esto es, que la visión que tienen los hombres sobre

su autoconcepto está conformado por sus habilidades, por la suerte y por sus características internas a diferencia de las mujeres, que son más elásticas en su autoconcepto a evaluaciones de otras personas significativas y a atribuciones a la suerte o la casualidad.

Freilino y Hummel (1985) realizaron una investigación bajo el supuesto de que el logro de identidad puede tener diferencias en cuanto a la edad escolar y la mujer adulta con respecto a las actitudes hacia los logros.

La muestra se integró por dos grupos de 40 mujeres estudiantes universitarias. Uno de ellos se conformaba por 20 jóvenes entre los 19 y 23 años de edad y el otro grupo, por 20 estudiantes mayores de 30 años. A cada participante se le aplicó un cuestionario demográfico y se efectuó una entrevista de 45 minutos; clasificándose las respuestas en cinco áreas (vocación, familiar-prioridad de carrera, religión, política y rol sexual).

Los resultados mostraron que la mujer adulta tiene menor ambivalencia en sus actitudes hacia los logros, en comparación con la mujer joven que es más difusa. Los autores señalan que la actitud que tiene la mujer hacia el logro puede ser relativa en cuanto a la edad o bien, a la experiencia de vida, particularmente al desarrollo de la identidad. La mujer estudiante se siente menos segura en cuanto a su esfuerzo hacia el logro notable de competencia e intimidad. Por otro lado, la mujer adulta suele ser más segura en sus logros y más orientada a obtener sus objetivos, distante en comparación con la joven estudiante.

En el estudio desarrollado por Olowu (1985) encontró que los adolescentes hombres poseen un autoconcepto más elevado que las mujeres. Lo cual puede deberse a que existan otros factores que interfieran en la percepción que tienen de sí mismo los adolescentes.

Siguiendo esta línea, Midkiff y colaboradores (1986) consideran que el autoconcepto sirve como antecedente y consecuencia de la conducta. Desarrollaron una investigación en la que trataron de eslabonar el autoconcepto con conocimientos académicos, logro académico, expectativa de sucesos y resultados en su desempeño.

La muestra estuvo constituida por 208 sujetos de los cuales 117 eran hombres y 91 eran mujeres que cursaban el 8º semestre de una escuela de Arizona, en donde predominaban los blancos y de clase media.

Utilizaron la Escala de Autopercepción de conocimientos académicos, que consiste en una descripción sistemática de 28 frases representando al estudiante dentro de clases; se utilizó la medida de expectativa de sucesos en donde se le presentan a los estudiantes una serie de problemas y ellos deben decir cómo resolverlas; se utilizó también el California Achievement Test (CAT) para medir el Aspecto Académico en lectura, matemáticas y lenguaje. Fue administrado primero la Escala de Autopercepción, otorgándoles a los estudiantes 5 folletos en los que se incluían anagramas que iban de lo más sencillo a lo más complejo. Los estudiantes fueron orientados en su expectativa inicial de sucesos en los problemas, y en una explicación en la solución de anagramas.

Los patrones de análisis fueron utilizados al examinar la relación entre logro académico, autoconcepto inicial de conocimiento académico, expectativa inicial de sucesos, el resultado del desempeño en expectativa de sucesos y el post-desempeño del autoconcepto de conocimiento académico.

Los resultados mostraron una correlación positiva entre logro académico y el autoconcepto de conocimientos académicos, observándose que el autoconcepto de conocimientos académicos contribuye directamente sobre las expectativas de sucesos; así como el autoconcepto de conocimientos académicos y la expectativa de sucesos contribuyen o influyen los resultados de desempeño.

Los autores concluyen que los estudiantes en lo referente a sus expectativas de sucesos son más firmemente influenciados por desempeños previos en tareas similares y por sus expectativas generales de sucesos anteriores que por sus niveles generales de autoconcepto y logro académico. Asimismo, señalan que los estudiantes de promedio bajo tienden a tener un nivel menor de autoconcepto y no sólo en términos de nivel intelectual y estatus escolar.

La medida del resultado utilizado en éste estudio, dado el factor de significancia menor de autoevaluación expresado por promedios bajos, puede ser expresión de la visión internalizada de ellos mismos transmitida por los maestros a través de los grados, y por otras personas significativas en una variedad de formas.

Haynes, Hamilton, James y Conser (1986), examinaron las diferencias de 6 dimensiones del autoconcepto (conducta, estatus escolar e inteligencia, apariencia física y atributos, ansiedad, popularidad y felicidad y satisfacción). La muestra

utilizada se constituyó por 148 estudiantes de High School (72 mujeres y 76 hombres), clasificados en base a la calidad del promedio de calificación (alto, medio, bajo).

El autoconcepto se midió a través de la escala de Piers Harris Self Concept.

Los resultados demostraron que el grupo de promedio alto, presentaba un puntaje elevado en todas las dimensiones de autoconcepto, excepto en lo tocante a la ansiedad y la popularidad. Mientras que el grupo promedio presentaba un puntaje mayor en la dimensión popularidad y el grupo de promedio bajo tenía el mayor puntaje en ansiedad.

El grupo de promedio alto y el grupo promedio difieren significativamente del grupo de promedio bajo en la dimensión intelectual y estatus escolar, atributos físicos, apariencia y felicidad y satisfacción. Situación que no se presentó con los estudiantes de nivel alto y los promedio, que no difieren significativamente en ninguna de las dimensiones de autoconcepto.

Esto hace suponer que los estudiantes de promedio bajo tienden o tener un autoconcepto que pudiera atribuirse a las condiciones socioeconómicas en que se desenvuelven o a aspectos físicos particulares, dado que las dimensiones en donde difieren son precisamente las relativas a estatus, apariencia, etc.

La Rosa y Díaz-Loving (1988) desarrollaron una investigación con la finalidad de construir y validar escalas que evaluaran el autoconcepto.

Con éste propósito, trabajaron con 2,626 estudiantes de ambos sexos, provenientes de diversas licenciaturas y de la preparatoria de la UNAM.

Para llegar a la forma actual del instrumento se realizaron seis ESTUDIOS PILOTO que a continuación se describen :

El primer estudio se orientó a la identificación de las dimensiones importantes del autoconcepto. En él participaron 118 estudiantes de la UNAM de los cuales 57 eran hombres y 61 eran mujeres. El procedimiento para identificar las dimensiones consistió en solicitar a los participantes que manifestaran los aspectos que consideraban relevantes cuando pensaban en sí mismos y en el que dependía la felicidad y la realización.

De este estudio se concluyó que cinco eran las dimensiones importantes en lo que se refiere al Autoconcepto :

- 1.- Física: consideraciones respecto al cuerpo, como atractividad, salud, habilidades y funcionamiento.
- 2.- Social: la percepción que uno tiene de sus interacciones, y el grado de satisfacción e insatisfacción que se tiene a ellas.
- 3.- Emocional: proporciona una fotografía de los sentimientos y emociones que el individuo experimenta, como consecuencia de sus éxitos o fracasos e interacciones.
- 4.- Ocupacional: funcionamiento del individuo en su trabajo, ocupación o profesión.

5.- Ética: congruencia o no congruencia con los valores personales.

El segundo estudio consistió en definir los adjetivos adecuados para describir y evaluar al individuo en las dimensiones física, social, emocional, ocupacional y ética. En donde participaron 300 alumnos universitarios y 58 sujetos de preparatoria. (194 eran hombres y 164 eran mujeres), a quienes se les aplicó un cuestionario en donde los debían escribir todos los adjetivos con valencia positiva o negativa que se les ocurriera para describir los tipos más diferentes de personas, considerando las dimensiones propuestas en el primer estudio. Con ello, se obtuvo una gran cantidad de adjetivos, que facilitaron la selección de acuerdo a la frecuencia de emisión.

El tercer estudio se refirió a la búsqueda de los antónimos de los adjetivos propuestos; para lo cual utilizaron una muestra de 199 estudiantes universitarios y 52 de la preparatoria, de los cuales 138 eran hombres y 113 eran mujeres. A quienes se les aplicó un cuestionario en el cual se solicitaban los antónimos de 55 adjetivos, de los que se tenía duda. En algunos casos se conocía el antónimo, pero se deseaba verificar si correspondía al lenguaje común.

Se obtuvo para cada adjetivo más de un antónimo, aunque algunos con alta frecuencia y otros con baja; para definir la diferencia entre ellos se utilizó un tratamiento estadístico.

El cuarto estudio consistió en identificar los antónimos a través de las correlaciones negativas de los mismos con sus opuestos en situación de autoevaluación. Para ello, participaron 165 universitarios y 52 de preparatoria (105 eran hombres y 112

eran mujeres), a quienes se les aplicó un cuestionario compuesto por 120 adjetivos que permitían autodescribirse. Calculándose a través de correlaciones, las características pertenecientes a cada una de las dimensiones.

El quinto estudio consistió en la aplicación piloto del cuestionario para evaluar el Autoconcepto. Participaron 418 estudiantes universitarios, 45 de preparatoria, 80 novios inscritos en un curso premarital y 53 personas casadas. Aproximadamente el 50% eran hombres y el otro 50% eran mujeres.

Se aplicó el cuestionario resultante de los estudios previos, que comprendía 54 pares de adjetivos en los cuales uno era el antónimo del otro, referentes a las dimensiones del autoconcepto.

La técnica utilizada fue la del diferencial semántico, con siete intervalos. Los pares de adjetivos estaban mezclados en forma aleatoria tanto en lo que se refería a las dimensiones del autoconcepto como a la direccionalidad de los adjetivos.

A fin de verificar la validez de construcción del instrumento, los datos se analizaron a través de un análisis factorial, en donde se encontró que: a) no existía una dimensión física del autoconcepto, b) existían 8 factores conceptualmente congruentes, aunque 4 sean las dimensiones básicas, c) de un total de 54 reactivos, sólo 34 tuvieron peso factorial aceptables.

En base a estos resultados, se agregaron nuevos pares de adjetivos bipolares.

El sexto estudio comprendió la aplicación del cuestionario modificado y ampliado para evaluar el Autoconcepto. La muestra se constituyó por 1,083 estudiantes universitarios que cursaban entre el segundo y cuarto semestre de la carrera y 221 alumnos de segundo año de preparatoria; de las cuales el 50.4% eran hombres y el 49.6% eran mujeres.

Los datos arrojados del cuestionario fueron analizados estadísticamente y se encontró que la escala mide un constructo global, que es el autoconcepto.

Además, las dimensiones (social, emocional, ética y ocupacional) encontradas en este estudio son consistentes con lo reportado en el estudio previo. Sin embargo, no se observó lo mismo en el caso de la muestra femenina, en el que son constituidas por diversas subescalas: sociabilidad afiliativa (Factor 1), socialidad expresiva (Factor 3) y accesibilidad (Factor 9) configuran lo social. La dimensión emocional la constituyen los estados de ánimo (Factor 2), sentimientos interindividuales o afectividad (Factor 4) y salud emocional (Factor 6).

En resumen, se puede decir que los autores a través de los seis estudios descritos llegaron a definir una escala multidimensional, que incluye aspectos sociales, emocionales, éticos y ocupacionales del autoconcepto del mexicano.

Pick, Canalizo y Shabot (1988), consideran que el autoconcepto es la forma en que las personas se perciben a sí mismas y que ésta percepción se desarrolla en base a la actitud que tienen otras personas significativas hacia la persona y que dos de las personas determinantes son los padres.

Bajo este esquema realizaron una investigación con el objeto de medir la percepción que tiene el adolescente mexicano en la relación Padre-Hijo y la relación de ésta percepción con el autoconcepto.

En este estudio participaron 298 sujetos (hombres y mujeres de entre 14 y 16 años) de escuelas secundarias y preparatorias, tanto públicas como privadas, de la Ciudad de México.

Como instrumentos utilizaron la escala de autoconcepto (La Rosa, 1988), compuesta por una serie de subescalas referentes a diversas áreas del autoconcepto y la "Escala de Relación Padres-Hijos" integrada por la dimensión afectividad, desconfianza y desvalorización, sobreprotección, determinación del límite y responsabilidades, preferencia de hermanos, honestidad e incomprensión.

Se encontraron correlaciones significativas entre las escalas de autoconcepto y la percepción Padre-Hijo en la dimensión ético-afectivo, ético-desconfianza, social (comunicación) y determinación de límites; correlación entre las escalas de autoconcepto y percepción madre-hijo en social (en general) y honestidad, estado de ánimo con desconfianza, afectividad y honestidad.

Los autores encontraron diferencias notorias en el papel que tiene el padre y la madre en relación al autoconcepto del adolescente, ya que observaron en la percepción del adolescente una relación más cercana con el padre en cuanto al aspecto ético del autoconcepto, y la percepción de la relación con la madre fue más cercana al autoconcepto emocional.

Por último, observaron que la percepción de la relación con los padres no juega ningún papel en el autoconcepto ocupación. Los autores consideran que es posible que ésta interrelación se de a través de los padres y de otros agentes socializadores.

Marsh, Smith, Marsh y Owens (1988) realizaron una investigación para examinar los efectos de transición de escuelas de un sólo sexo a escuelas mixtas, en dimensiones múltiples de autoconcepto (fase 1) y en el aprovechamiento de inglés y matemáticas (fase 2). Se formularon dos preguntas de investigación: una sobre si los estudiantes que asisten a escuelas de un solo sexo tienen sistemáticamente diferencias en autoconcepto o niveles de aprovechamiento, que aquéllos que no asisten a escuelas mixtas, y si éstas diferencias varían según el área de autoconcepto o el área de aprovechamiento, y la otra en cuanto a si las diferencias sexuales en el área de autoconcepto o aprovechamiento favorecen a los niños o a las niñas, y sí difieren para estudiantes que asisten a escuelas de un sólo sexo y escuelas mixtas.

La muestra la constituyó una escuela preparatoria de chicos y una de chicas. La transición fue considerada por un período de dos años. En 1983 estudiantes de 7º, 9º y 11º de ambas escuelas acudieron a clases mixtas, mientras que estudiantes de 8º, 10º y 12º continuaron asistiendo a clases de un sólo sexo en sus respectivas escuelas; en 1984 y 1985, todos los estudiantes de ambas escuelas acudieron a clases mixtas. Para éste estudio se tomó el primer año referente a la pretransición, el segundo año a la transición y el tercero y cuarto a la post-transición.

El cuestionario de autodescripción II (SQD II), que contiene once escalas de autoconcepto, fue aplicado a grupos de estudiantes en cada una de las escuelas.

Se recopilaron 3,816 cuestionarios (51% masculinos) en los grados de 7^o al 11^o durante los 4 años del estudio. El número más pequeño de cuestionarios fue hecho por los alumnos de 11^o como consecuencia de que el 10^o había tenido el sistema tradicional de vida escolar cuando los estudiantes estaban aguardando por el certificado escolar, así que el 11^o era considerado el menor. Los estudiantes de 12^o no acudieron a la escuela durante la última parte del año en la que se realizó el estudio, por lo tanto los cuestionarios de estos estudiantes no fueron colectados como parte del estudio.

Se evaluaron las áreas de matemáticas, verbal, generalidad escolar, habilidad física, apariencia física, relaciones con personas del mismo sexo, personas del sexo opuesto, relaciones con parientes, honestidad y estabilidad emocional.

Los autores encontraron que en todos los estudiantes el autoconcepto es significativamente más alto en la pre-transición que en la post-transición.

También, encontraron que en las escalas de autoconcepto, los grados eran más altos para estudiantes que acudían a clases mixtas que para aquellos de escuelas de un solo sexo, y el autoconcepto es más positivo en escuelas mixtas (post-transición) que en las escuelas de un solo sexo (pre-transición).

En cuanto a las diferencias de sexo, se observó que varían en el autoconcepto dependiendo del área, sin embargo, los efectos de transición son similares para ambos sexos.

Con estos resultados, se concluyó que la fase de transición se obtuvo un incremento significativo en el autoconcepto para ambos sexos, sin que exista indicación

de que las diferencias sexuales en áreas específicas del autoconcepto sea afectada por la transición.

En cuanto al aprovechamiento de matemáticas e inglés el efecto fue pequeño en la fase de transición, no encontrándose indicaciones de que las diferencias sexuales en el aspecto académico sea afectada por la transición.

Los resultados mostraron consistencia con investigaciones previas, porque los autores señalan que la transición de escuelas de un solo sexo a escuelas mixtas aumenta el autoconcepto tanto del sexo masculino como del femenino y que su incremento no es a expensas del progreso académico.

Street (1988) realizó un estudio para determinar si algunos aspectos del autoconcepto de estudiantes de High School eran susceptibles de cambio mediante la retroalimentación a la tarea encomendada.

Participaron 110 estudiantes del último año de High School, los cuales fueron asignados a dos grupos. Uno de ellos, el grupo experimental se integró por un total de 80 estudiantes (42 hombres y 38 mujeres) inscritos a las clases de Psicología y Civismo. El grupo control se conformó por 30 alumnos (19 hombres y 11 mujeres) a quienes no se les aplicó el tratamiento experimental.

El instrumento utilizado fue la escala de evaluación de características construida específicamente para el estudio. Consiste en un breve inventario de autodescripción con 4 características negativas y 6 positivas.

En el pretest, el investigador leyó las instrucciones a cada clase para asegurar el control y uniformidad en todos los grupos.

Al grupo experimental se le dieron cinco copias y cinco envolturas donde tenían que escribir su nombre y el de cinco personas significativas para que los pudieran evaluar. Para aclarar los nombres de las otras personas se realizó una discusión, en donde se concluyó aceptar familiares. Los estudiantes repartieron los inventarios informando que se tenían que entregar en una semana. Posteriormente el grupo contestó una segunda vez el inventario, proporcionando una explicación a los participantes del propósito del estudio, otorgando retroalimentación individual en base a los puntajes promedio de las otras personas que contestaron el inventario acerca de ellos.

Los estudiantes del grupo control participaron en la evaluación de los aspectos de la investigación, pero sólo contestaron por segunda vez.

Dentro del grupo experimental las diferencias fueron computarizadas entre los puntajes de cada estudiante de pretest, test, y el promedio de retroalimentación de cada estudiante por cada una de las 10 características.

Los resultados indicaron la predisposición a cambiar la autoevaluación correspondiendo a la evaluación de otros, por lo que se observa una relación entre los factores A y B para todos los aspectos del autoconcepto.

Los estudiantes fueron estudiados después de su último año escolar, ya que se asumió que los estudiantes se sentían inciertos acerca de su situación de vida.

entonces su autoconcepto sería vulnerable a la retroalimentación. Esta fue dada por gente quienes se pensó los conocían mejor.

Las conclusiones frente a los resultados mostraron ser tentativas. Para el grupo experimental el aspecto atractivo, indicó una relación débil, lo que demuestra una mayor influencia en este aspecto.

Los autores señalan que esto denota que la autoevaluación del atractivo físico juega un rol mayor en el autoconcepto y un valor importante para la gente joven.

O'Connell (1989) comparó los puntajes de estudiantes en el pretest y postest sobre Autoconcepto, actitudes y asertividad. La muestra se compuso de 124 mujeres de las cuales 88 asistían a clases de Psicología para la mujer y 36 que tomaban clases de Psicología general.

Se aplicó el instrumento Bew Sex Role Inventory, el Rathus Assertiveness Scale, el Crails Attitudes Toward Woman Scale y un breve cuestionario demográfico. Se administró el pretest durante la primera semana de clases y el postest durante la última semana de clases.

El análisis de los datos indica que entre el pretest y el postest hubo un incremento significativo en asertividad para el grupo que cursaba la clase de Psicología

de la mujer; observándose asimismo un cambio además de la asertividad, en el autoconcepto y las actitudes.

Se realizó un segundo estudio relacionado a éste en donde se utilizó una muestra de 80 mujeres en donde 57 estaban inscritas en clases de Psicología para la mujer y el grupo de comparación inscritos en clase de Psicología general. El procedimiento fue exactamente igual al primero.

Los resultados indicaron que no hubo diferencias significativas en pretest en ambos grupos. La comparación de pretest y posttest indicaron un incremento positivo en asertividad.

Posteriormente se realizó un análisis para ver si había diferencias significativas entre los estudiantes del primer estudio y los estudiantes del segundo estudio.

Los resultados indicaron que los estudiantes del segundo estudio que estaban enlistados en clases de Psicología para la mujer fueron significativamente más positivos en posttest en sus actividades, en comparación de los otros estudiantes.

Pero no parecen ser significativamente diferentes los estudiantes de ambos estudios, aún cuando se hicieron las investigaciones con 10 años de diferencia.

Sin embargo los cambios que pudieron haber en la consciencia pública en este período no son reflejo de lo acontecido en el colegio en los estudiantes en pretest y tampoco los cambios que parecen haber ocurrido de pretest a posttest en los

cursos de Psicología de la mujer, aunque la mujer ha progresado en los logros académicos, políticos, legales y estatus sociales, los resultados indican que estas ganancias no son producto fundamental de cambios individuales en las mujeres estudiantes de colegio. Sino que han sido integradas y traducidas dentro del meollo del cambio en autodefiniciones, actitudes o reporte de conductas.

Cuando los estudiantes se definen ellos mismos a través de la elección de carrera y metas personales, se puede aseverar de que la escuela se encuentra involucrada en el resultado del desarrollo de la identidad.

Lusa (1990) examinó las diferencias de géneros en el Autoconcepto, abarcando de la preadolescencia a la adultez, a través de determinar la estabilidad del Autoconcepto y sus componentes durante la adolescencia y la adultez temprana. Para ello, utilizó el cuestionario de Autoconcepto de Coopersmith.

Los resultados, no revelaron ninguna diferencia sistemática en el Autoconcepto en hombres y mujeres, lo cual hace suponer que no importando el sexo existe estabilidad en cada una de las etapas del desarrollo del individuo, en lo que se refiere al autoconcepto.

En base al supuesto de que realmente el Autoconcepto tiene un gran valor para determinar la forma de comportamiento de las personas Requeno y Cortés (1990) realizaron una investigación con el objeto de normalizar las calificaciones de una escala que pueda medir el Autoconcepto, en segundo lugar determinar las variables

(edad, sexo, grado escolar, nivel socioeconómico y calificaciones) que permitan analizar la varianza del Autoconcepto de la muestra elegida.

La población utilizada para esta investigación estuvo compuesta por 960 niños (487 niñas y 473 niños) de los 3 niveles socioeconómicos (bajo 373, medio 508, alto 79) de 3er año a 6º de primaria. Con el objeto de recabar los datos se aplicó la escala de Autoconcepto de Piers-Harris.

En base a los resultados obtenidos se consideró conveniente tomar solamente el sexo en donde el número de sujetos es semejante, ya que de otra manera se encontrarían casillas donde la cantidad de gente era muy reducida. Se observó una correlación negativa entre edad y Autoconcepto debido a que los niños de los niveles económicos medio y bajo tenían más edad que los niños de los niveles alto

El nivel socioeconómico para ésta población no sólo representaba el ingreso económico, sino que también diferentes tipos de escuela, donde suele ser importante la forma en que reaccionan los compañeros, maestros y padres hacia el comportamiento y apariencia de los niños, lo cual permite al niño mejorar su percepción de sí mismo ya que las expectativas de padres, maestros y alumnos serán dadas a través de conductos que equilibren la protección y autonomía que les dan a éstos niños y al mismo tiempo esto mejorará la evaluación que hagan de él y le permitirá por consiguiente mejorar su Autoconcepto.

En cuanto a las diferencias por edad posiblemente se deba a que los niños de más edad estaban en los niveles socioeconómicos más bajos, o si realmente conforme se va creciendo se hace más detallado el Autoconcepto, entonces al compararse con sus compañeras determine su Autoconcepto.

Menciona que a sociedad determinada ciertos rasgos característicos de identidad en los grupos, sin embargo los elementos centrales se forman tanto en el grupo familiar en donde se satisfacen las necesidades de afecto, seguridad e intimidad, como en el escolar a través de las experiencias vividas siendo ambos grupos los principales agentes de socialización y a la vez factores formativos del individuo de los cuales dependen su adecuada adaptación al medio ambiente conformando así su identidad.

La autora nos habla acerca de una identidad personal que se desarrolla a lo largo de la existencia del hombre a través de sus experiencias en las diferentes etapas de sus vidas, desde la infancia hasta la senectud, siendo por ello un proceso en constante cambio. Por otro lado la identidad profesional se origina principalmente en las aulas, en función de experiencia, de aprendizaje decisivo en la formación y el modo de pensar del individuo.

Gorrell (1990) al final como conclusiones en sus estudios del Autoconcepto ha mostrado correlaciones positivas con el logro escolar, ya que la

escolaridad es un acontecimiento social importante en la niñez, y las experiencias en las escuelas ejercen una influencia significativa sobre el Autoconcepto en estudios más recientes se utilizan nuevas técnicas como modelos multivariados. Los resultados han mostrado la naturaleza de la hipótesis jerárquica de los Autoconceptos, sosteniendo la suposición de que el cambio de Autoconcepto se da a través de un medio de experiencias específicas que eventualmente pueden estar relacionadas a un nivel más profundo, hasta las creencias más centrales acerca del YO.

Asume que los Autoconceptos tienden a cambiar gradualmente basados en la experiencia, y un asunto de suma importancia ha sido el tomar en cuenta la dirección de esos cambios en los Autoconceptos. Existe un modelo que enfatiza que los cambios de Autoconcepto llevan a cambios de conducta, y un modelo de habilidades que afirma que el cambio en la conducta lleva hacia cambios en el Autoconcepto.

Para esto, el autor menciona que la teoría tradicional del Autoconcepto afirma que si las percepciones sobre el mundo del individuo determinan su conducta, y si los individuos construyen un grupo de creencias acerca de ellos mismos que vienen de sus propias experiencias, sus percepciones sobre ellos mismos afectarán su conducta. El proceso de animación a los estudiantes en un esfuerzo por elevar el autoconcepto y por lo tanto elevar el desempeño, está basado en las expectativas de que los sentimientos generales de bienestar aumentarán los logros. Sin embargo, algunos estudios en que se han mostrado intentos de construir el autoconcepto de un niño con alabanzas no tienen efectos positivos. La importancia particular en la investigación del autoconcepto es la noción de que los individuos buscan mantener y realizar sus

autocreencias. Los individuos tienden a resistir los cambios que han destilado de sus experiencias durante largos períodos de tiempo. Entre más centrales sean esas creencias en los autoconceptos de los individuos, más resistentes serán al cambio.

Las metas al llegar en la autoconsistencia y auto realce, pueden llevar a los individuos a sujetarse tenazmente a las autoevaluaciones negativas, al mismo tiempo que lucha para crear una más favorable o al contrario sujetarse a unas autoevaluaciones más positivas y desechar las desfavorables y por lo tanto, el cambio involucra la incorporación de nueva información acerca de uno mismo, basada en las reacciones o sobre la integración de autoconcepciones en una nueva constelación de creencias significativas, pero este proceso no ocurre fácilmente.

Los cambios de autoconcepto dentro de los marcos escolares sugieren que éste puede ser influenciado de una manera importante por las creencias y conductas de los maestros; éstos y otro personal escolar pueden ejercer gran influencia sobre las actitudes de sus estudiantes hacia ellos mismos y hacia otros. Los autoconceptos de los estudiantes influyen en los fracasos y los éxitos en tareas orientadas hacia logros y en la calidad de vida escolar.

Muchos escritores concluyen que hay una relación causa efecto necesaria y predecible entre el autoconcepto y el desempeño, pero la teoría del autoconcepto no ha tenido éxito en demostrar este fenómeno y tan continuamente y con tanta fuerza, como los que proponen la teoría, esperarían se hiciera. Una forma contemporánea de la teoría del autoconcepto intenta relacionar el autoconcepto con el proceso de animación (por invitación exclusiva), al detallar las condiciones específicas bajo las cuales el proceso de animación permite a los estudiantes pensar de una manera más positiva

acerca de ellos mismos. Sin embargo, no han emergido esas condiciones específicas. Gran parte del problema asociado a la teoría del autoconcepto puede unirse a la falta de inclinación para estar de acuerdo con la influencia que el ambiente tiene sobre los estados internos; ya que el individuo es visto como el creador de su propio sistema de creencias, el rol del ambiente actual está considerado como secundario.

En resumen, el autoconcepto comprende aquellas características que una persona cree que lo constituyen, no es fijo en cada persona, varía de acuerdo con las noticias que recibe del exterior acerca de sí mismo. Las características que comprende el autoconcepto son de toda clase: pueden referirse a lo intelectual, lo físico, lo afectivo o lo espiritual en cada uno.

Lo importante es la relación tan estrecha que se crea entre el sujeto y su autoconcepto. Es una relación de tipo afectiva tan fuerte que puede decirse que el sujeto se llega a identificar con su autoconcepto y lo considera como su esencia más íntima, de tal manera que esas características no se presentan sólo en un plan indicativo o descriptivo, sino que ejercen un papel imperativo o prescriptivo sobre su propia conducta.

CAPITULO II
FORMACION DEL PSICOLOGO

Tomando en consideración lo anterior, es necesario definir y precisar al profesional de la Psicología

Como primer punto, la enseñanza de la Psicología en México surge como una necesidad social de normar el ejercicio de una población psicológicamente enferma.

Se creía en la necesidad de dictar una ley que reglamentara la admisión y salida de locos de instituciones públicas y privadas, debido a que se tenía que proteger a los ciudadanos.

Rhodakanaty (citado por Alcántara, 1992), para 1881 propuso se impartiera la cátedra de Psicología, años más tarde Ezequiel A. Chávez volvió a proponer se incorporara la enseñanza de la Psicología; en 1891 en un congreso pedagógico, Porfirio Parra expuso que la Psicología debería ser la ciencia que llevara el estandarte de la revolución social. (López, 1989).

Con toda la disertación, el plan de Chávez fue aprobado, en el que se aceptó a la Psicología como materia. Esto derivó en el abordaje sobre el nombre de la Psicología y su significado.

Algunos consideraban que la materia de Psicología por sí misma, no determinaba sus propios estados, sino que era el alma que pasaba por esfuerzo propio a un pensamiento.

Chávez expuso que debían de dejar de lado la concepción metafísica del alma y considerarla tal como se presentaba, ya que la Psicología le servía a los padres para que pudieran apreciar la educación a los hijos, a los médicos para comprender las enfermedades mentales y a los ingenieros para comprender como funciona el hombre mentalmente para el trabajo y productividad, aunado al carácter científico que había de darle (López, 1989).

Este discurso de Chávez fue lo que condujo a que el nombre de la materia fuera Psicología Experimental.

Con ello la Psicología se constituyó en sinónimo de progreso, de avance científico y una expectativa de la sociedad al futuro; situándose su arranque en 1896 con la impartición de la materia en la Escuela Nacional Preparatoria.

A partir de esta fecha, los tópicos de la Psicología se incluyeron dentro de diversas escuelas, lo que promovió su establecimiento como disciplina autónoma.

Para 1902 se publicó el libro "La Psicología" de E.C. Alarcón, traducido por Chávez, y que fue utilizado como texto en las escuelas alrededor de 25 años.

En 1937, se crea la carrera profesional de Psicología, dependiente de la facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, el programa de estudios fue elaborado por Ezequiel A. Chávez y otros profesores de la facultad, con un plan de estudios de 3 años de duración.

En 1938 se consolidó la enseñanza de la Psicología en la UNAM integrada al área humanística.

El plan de estudios se denominaba "Maestría en Ciencias Psicológicas" que incluía 14 asignaturas.

En 1945 se reestructura el plan de estudios de 1937 y se inaugura el Departamento de Psicología en la UNAM.

Es hasta 1948, debido a la incorporación de Psiquiatras y Psicoanalistas como docentes, que se implementa la Psicología en su Área Clínica, limitándose al diagnóstico auxiliando con pruebas psicométricas.

En 1958 se organiza el primer programa para graduados en Psicología impartiendo la licenciatura en la UNAM, y para 1960 se otorgó el título profesional, exigiendo la elaboración de tesis para obtener el grado de Psicólogo.

En 1971 se aprueba un nuevo plan de estudios para la licenciatura en Psicología que se mantuvo al crearse la Facultad de Psicología en 1973, y que continúa impartiendo hasta la fecha. En donde se cursan en los 6 primeros semestres las materias consideradas como generales y en los 3 semestres restantes el alumno elige el área de semiespecialización, que puede ser Clínica, Social, Educativa y del Trabajo.

Desde el punto de vista profesional, los fines de la Psicología como profesión, son eminentemente sociales; pretende coadyuvar con sus teorías, metodologías y técnicas a elevar el nivel de vida y bienestar social de quienes son

objeto de sus servicios profesionales (Gutiérrez, 1982). Por ello el Psicólogo debe realizar procesos técnicos de intervención eficiente y sistemáticos, además de aunar la calidad, la garantía de resultados y objetivos concretos.

Bajo esta perspectiva, y tomando en consideración las circunstancias sociales, se definió el perfil profesional del Psicólogo mexicano, que constituye un modelo sobre el cual se visualiza la conducta humana. Se hizo una clasificación de aquellas funciones que un profesionista, en particular el Psicólogo, deben llevar a cabo a fin de contribuir a la solución de problemas. Concretándose en que:

1.- Las funciones del Psicólogo son: evaluar, planear, intervenir para modificar problemas, prevenir e investigar.

2.- Resolución de problemas en las áreas de: educación, salud pública, producción y consumo, organización social y ecología.

3.- Las acciones que el Psicólogo realiza se dirigen a distintos sectores de la población, los cuales son: sector rural marginal, sector urbano marginal, rural desarrollado y urbano desarrollado.

4.- Como beneficiarios de su servicio se encuentran: los individuos, microgrupos y macrogrupos institucionales y no institucionales.

5.- Las técnicas de diagnóstico que utiliza son: la entrevista, pruebas psicométricas, encuestas, cuestionarios, técnicas sociométricas, pruebas proyectivas, observación, registro instrumental y análisis formales.

6.- Entre las técnicas de intervención para resolver problemas se encuentran: las fenomenológicas, psicodinámicas, conductuales, de grupos, de sensibilización, educación psicomotriz, manipulación ambiental, retroalimentación biológica, publicidad y propaganda.

En este sentido Alcántara, Dfaz y Vidal (1992), realizaron un estudio de carácter descriptivo y en el que plantean la descripción de un perfil general de los alumnos egresados del nivel licenciatura de la Facultad de Psicología de la UNAM con el propósito de conocer la frecuencia, distribución y asociación entre algunas características académicas, socioeconómicas y laborales, que sean comunes a los alumnos egresados de las diferentes carreras que ofrece la UNAM. La muestra estuvo constituida por 3,050 alumnos egresados del nivel licenciatura de la UNAM con el 100% de los créditos del plan de estudios de su carrera cursada, que solicitaban algún trámite académico-administrativo en ventanillas. Se utilizó como instrumento un cuestionario de autoaplicación que constó de 27 preguntas cerradas, agrupadas en 4 categorías:

- 1.- Datos Generales
- 2.- Formación Académica
- 3.- Situación Socioeconómica Durante su Carrera
- 4.- Ejercicio Laboral.

El procedimiento comprendió 2 fases; en la primera se llevó a cabo la prueba piloto y la evaluación definitiva de la prueba, y la segunda comprendió la aplicación del cuestionario en las diferentes escuelas de la UNAM.

En cuanto a formación académica el 48%, de los encuestados ingresó a la facultad entre 1981 y 1984, el 52% restante mencionó que su año de ingreso fue anterior al año de 1976. En cuanto a la edad de ingreso en promedio correspondió a 21 años con una desviación estándar de 3 años . En lo que se refiere al año de egreso se observó que el 75% declaró haber egresado entre 1983 y 1988, así mismo la edad promedio de egreso fue de 26 años con una desviación estándar de 4 años.

Referente al nivel socioeconómico durante los estudios, se encontró que el 41% de los padres de los Psicólogos encuestados tenían como escolaridad máxima la primaria y como ocupación principal la de empleados. Un 10% de los padres tenían una escolaridad máxima de enseñanza media superior y cuya ocupación era de funcionario, propietario o patrón.

Dentro del 66% de los egresados, el principal sostén fueron los padres y el 34% ellos mismos.

En el ejercicio laboral el 68% de los egresados de la carrera de Psicología reportó trabajar y sólo el 75% de los egresados de la carrera de Psicología, que trabajan lo hacen relacionado a su profesión. La muestra encuestada de Psicología que trabaja tiene entre 20 y 29 años, el 50% son empleados y el otro 50% reportó ser investigador ó profesor. El 27% trabaja en el sector privado, y el 73% lo hace en el sector de servicios.

García (citado por Urbina en 1989), realizó una investigación para conocer la identidad del estudiante de Psicología en relación a su formación profesional.

Se utilizó en dicha investigación una muestra de 349 estudiantes de 7º y 9º semestre, tanto del turno matutino como del turno vespertino, de la Facultad de Psicología de la UNAM. 256 eran mujeres y 93 hombres con un promedio de edad de 23 años.

Como prueba piloto se aplicó un cuestionario de 30 preguntas, 15 de opción múltiple y 15 abiertas, que exploraban datos personales y escolares; y posteriormente ésta misma información integró el cuestionario definitivo.

Dentro de los resultados se encontraron:

1.- Que las personas que ejercen influencia determinante sobre los alumnos para su ingreso a la carrera son profesores de preparatoria, por lo que es posible que éste sea un proceso de identificación.

2.- Se encontró que los alumnos llegan a la carrera de Psicología con una adecuada estructuración de su identidad personal que favorece su identidad profesional.

3.- En cuanto a los motivos que contribuyeron para la elección de área de semi-especialización, el 50% de los alumnos indicó que fue el deseo de ayudar a otros, o la preocupación por encontrar el área que tuviera mayor aplicación práctica. Sin embargo dice la autora, que se debe enfatizar que al querer ayudar a los demás puede substituir una incapacidad para poder integrar una identidad personal ó profesional confusa.

Se encontró también que en las áreas de Psicología Clínica, Educativa y del Trabajo, la mayoría de los alumnos manifestaron que sus expectativas con respecto al interés de estudiar Psicología era que es una carrera humanística, que permite comprender, ayudar y orientar a la sociedad para la adecuada solución de sus problemas. Señalaron también que a lo largo de sus estudios aprendieron las diversas técnicas que les permite resolver de manera objetiva la problemática que presente la comunidad.

También es importante comprender los factores que han influido en el cambio o la ratificación de las expectativas individuales de los alumnos, y que es de suma importancia la identificación alumno-maestro, dado que si el profesor está ubicado e identificado con su rol como Psicólogo y docente será un agente de cambio, un medio de transmisión fundamental para que se logre consolidar el sentimiento de identidad profesional en el estudiante, dado que la identidad profesional, es influida por factores externos, como el docente, los planes de estudio y la difusión de la disciplina en los medios de comunicación.

Tomando en consideración esto último, García nos habla de una identidad profesional, que se origina en las aulas, en función de experiencias de aprendizaje decisivas en la formación y modo de pensar del individuo.

Tanto la identidad personal como profesional están interrelacionadas para modelar el carácter, capacidades y habilidades del ser humano, dando como resultado que la experiencia y el aprendizaje modifiquen la conducta y al mismo tiempo la identidad.

Dentro de ésta interrelación el Psicólogo juega un papel importante, respecto a la acertada orientación de sus semejantes, además el psicólogo con una identidad sólida es generalmente productivo, se siente realizado con su trabajo y es capaz de ayudar a otros a alcanzar su propia identidad personal y profesional.

Existe la idea de que la Psicología como carrera, es elegida porque se tienen problemas emocionales y se espera en este campo el poder resolverlos. Sin embargo se han encontrado 2 actitudes posibles:

Una donde el individuo experimenta conflictos emocionales y por ello se siente motivado a mirar dentro de sí mismo y trata de preguntarse que es lo que le impulsa a convertirse en Psicólogo.

La otra, el tipo de individuos que también experimentan conflictos emocionales, pero que tienden a proyectar sus disturbios en la sociedad y que no pueden confrontar su propia patología.

Cualquier disciplina se encuentra vinculada con la experiencia humana, si embargo, la Psicología es la disciplina que se vincula al hecho de la experiencia misma. La Psicología nace cuando el hombre se formula preguntas acerca de la experiencia y de su proceso.

La mayoría de los individuos que se forman en la disciplina psicológica empiezan con el interés por el conocimiento de la conciencia humana, porque en última instancia está ligado a una preocupación por su propia conciencia, aunque no se percate de ello.

Se han realizado algunas investigaciones para obtener datos acerca de los psicólogos. Roe realizó una investigación y encontró que los psicólogos tienden a ser introspectivos, reflejan mayor interés por la realidad subjetiva pero a la vez se sienten más involucrados con la gente.

Galinsky (citado por Coan, 1979), encontró en otra investigación que el Psicólogo reflejó haber tenido relaciones muy cercanas y muy cálidas con sus madres durante la infancia, que el Psicólogo tiene más oportunidad de establecer relaciones

interpersonales a nivel de igualdad, y con frecuencia, ligas más fuertes pero más conflictivas con sus familiares.

En conclusión, el Psicólogo en su profesión siempre dirige su atención a otras personas y rara vez piensa en sí mismo como objeto susceptible de investigación científica. Por ello de la poca información acerca de las características específicas que determinan el proceso de convertirse en Psicólogo.

Existe una frase muy común en las personas que desean estudiar Psicología, que es "quiero estudiar Psicología porque deseo ayudar a los demás", esta frase se ha asociado con el individuo que quiere ser Psicólogo, que muestra conscientemente un interés de tipo social y su motivación inconsciente suele inferirlo como un mecanismo de negación de la propia necesidad de ayuda que plasma en los demás.

Otra idea es que todo aquél que se dedica al campo de las ciencias del comportamiento lo hace impulsado por un deseo de reparar en los demás los propios conflictos no resueltos. Y en general se ha visto que las personas que se dedican al estudio de esta disciplina muestran de antemano un grado de sensibilidad mayor de aquéllos que se inclinan por otras disciplinas.

Cualquiera que sea la motivación que impulsa a un individuo a estudiar Psicología, lo esencial en el fenómeno de formación del Psicólogo radica en un proceso de constante cambio y evolución, que conlleva a la integración paulatina de diversas etapas del aprendizaje académico y crecimiento personal, ello con el fin de crear

conciencia y responsabilidad hacia sí mismo y con su comunidad, así como para lograr un sentimiento de identidad profesional como Psicólogo.

El proceso del sentimiento de identidad consiste cuando cada individuo se cuestiona quién es realmente. Este proceso se da a lo largo de la formación de cada individuo.

Como el Psicólogo es primero persona antes que profesional, es de mayor interés conocer el proceso de desarrollo hacia la adquisición de una identidad profesional, que se va dando a lo largo de su formación como Psicólogo y concluye en la toma de conciencia, que significa para el Psicólogo la obtención de su identidad profesional.

Ser Psicólogo implica ser una persona en proceso de adquirir una serie de conocimientos teóricos sobre la conducta humana y experiencias estrictamente académicas, que se van integrando paso a paso, etapa por etapa en un proceso de crecimiento ligado a las características individuales de su propia personalidad con el fin de ponerlo al servicio de la comunidad en que vive y así dar sentido a la responsabilidad con esa comunidad. Por ello que este sentido de responsabilidad se dará en la medida en que éste crezca y se desarrolle como persona.

Posteriormente a lo largo de la experiencia en el ejercicio profesional de la Psicología como ha observado en la formación profesional se da un proceso de crecimiento equiparable al desarrollo que se produce en la personalidad del ser humano. Es decir, también se observan las diversas etapas por las que atraviesa.

En la formación del Psicólogo, el planteamiento de la identidad profesional se visualiza como el proceso de identidad individual del estudiante, en el núcleo del individuo, en el núcleo de la profesión y el núcleo cultural y social.

En el Psicólogo se promueve un proceso de identidad al entrar en contacto con los colegas, maestros y compañeros, de quienes percibe como es juzgado y se compara con los demás Psicólogos, sobre todo con aquellos más significativos para él.

El Psicólogo comienza su proceso de identidad profesional en los encuentros con sus maestros. Este proceso de constante cambio y desarrollo no termina hasta que se logra una diferenciación clara de la actividad profesional aunada a una diferenciación como persona en relación con otros Psicólogos.

La identidad profesional del Psicólogo no sólo implicaría la conciencia de que se es Psicólogo en la medida en que se tengan y se le reconozcan una serie de conocimientos y experiencias personales en ésta profesión. El "Yo" del Psicólogo, la identidad del yo como Psicólogo sería la conciencia del proceso integrativo y sintético de los conocimientos y experiencias académicas, por un lado, con las características propias del yo individual- personal por otro.

En su periodo de formación académica, el estudiante alcanzará a estructurar un sentimiento de identidad como profesional -El Yo como Psicólogo- siempre y cuando se dé en él un proceso integrativo sintético que involucra los siguientes factores:

- 1.- Formación curricular (Yo teórico).

2.- Experiencia profesional (Yo empírico).

3.- Desarrollo personal (Yo individual).

Además para desarrollar su Yo como Psicólogo, el individuo en busca de su identidad profesional en un constante esfuerzo por definirse, sobredefinirse y redefinirse a sí mismo debe avocar el análisis de su personalidad como parte de su entrenamiento para no proyectar su propia patología en el ejercicio profesional.

CAPITULO III
METODOLOGIA

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

¿Existen diferencias y en qué consisten en relación al autoconcepto entre los estudiantes de los diferentes grados escolares de la Escuela de Psicología de la Universidad del Valle de México, Campus Tlalpan?

OBJETIVO GENERAL.

Determinar si existen diferencias en el autoconcepto entre los estudiantes de los diferentes grados escolares de la Escuela de Psicología de la Universidad del Valle de México, Campus Tlalpan.

HIPOTESIS.

Hi. Existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones del cuestionario de autoconcepto de la Rosa, entre los estudiantes de los nueve grados escolares de la Escuela de Psicología de la Universidad del Valle de México, Campus Tlalpan.

HIPOTESIS NULA.

Ho. No existen diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones del cuestionario de autoconcepto de la Rosa, entre estudiantes de los nueve grados escolares de la Escuela de Psicología de la Universidad del Valle de México, Campus Tlalpan.

VARIABLES

Variable Independiente (de tipo atributivo, Kerlinger, 1988), estudiantes de Psicología de los nueve grados escolares.

Variable Dependiente, puntuaciones obtenidas del cuestionario de Autoconcepto de la Rosa.

DEFINICION CONCEPTUAL.

Autoconcepto: se define como la percepción de sí mismo; específicamente, son las actitudes, sentimientos y conocimientos respecto a las propias capacidades, habilidades, apariencia y aceptabilidad social, La Rosa (1986).

Grado Escolar: Nivel de Escolaridad.

DEFINICION OPERACIONAL.

Autoconcepto: estará definido por los puntajes obtenidos en el cuestionario de autoconcepto de La Rosa.

Grado Escolar: Estará dado por la inscripción en uno de los nueve semestres de la Carrera de Psicología.

MUESTRA

En el estudio participaron 168 estudiantes de ambos sexos de la Escuela de Psicología de la Universidad del Valle de México, Campus Tlalpan; que cursaban entre el primero y el noveno grado escolar.

Cada uno de los grupos se componía de:

Período escolar	Nº de Estudiantes.
1º	12
2º	21
3º	23
4º	26
5º	12
6º	14
7º	25
8º	24
9º	11

TIPO DE MUESTREO:

No probabilístico, intencional o selectivo, ya que los resultados de la muestra no pueden generalizarse para toda la población e intencional porque la muestra es representativa de la población estudiada. (Rojas, 1977).

Tipo de Investigación:

Expofacsta de Campo, transversal.

Cuyas características principales, son la realización del estudio en el medio natural, estudiando el fenómeno en el presente, analizándolo como se presenta realmente y observando la relación entre variables (Pick y López, 1979).

Confirmatorio, pues ya se posee una aproximación basada en el marco teórico, además de la finalidad del estudio para aceptar o rechazar una hipótesis y llegar a conclusiones generales con respecto al fenómeno.

TIPO DE INVESTIGACION.

Es un estudio de Campo, de tipo transversal, y correlacional, debido a que sus características principales son: la realización del estudio en el medio natural, estudiando el fenómeno en el presente, analizándolo como se presenta realmente y observando la relación entre variables (Pick y López, 1979).

INSTRUMENTO.

Se utilizó para medir el autoconcepto la escala de La Rosa (1986; 1988); el cual es el resultado de seis estudios pilotos, consistentes en:

Estudio 1: Identificación de las dimensiones importantes del autoconcepto.

Estudio 2: Búsqueda de los adjetivos adecuados para describir y evaluar el individuo en las dimensiones física, social, emocional, ocupacional y ética.

Estudio 3: Búsqueda de los antónimos a los adjetivos propuestos en el estudio 2.

Estudio 4: Búsqueda de los antónimos a través de las correlaciones negativas de los mismos con sus opuestos en una situación de autoevaluación.

Estudio 5: Aplicación piloto del cuestionario para evaluar el autoconcepto.

Estudio 6: Segunda aplicación del cuestionario modificado y ampliado para evaluar el autoconcepto.

La investigación involucró un total de 2,626 sujetos de ambos sexos (estudiantes preparatorianos y universitarios de la UNAM), a través de la cual el instrumento se validó para la población mexicana. El cuestionario elaborado es de tipo diferencial semántico y contiene 7 posibles niveles de respuesta (De La Rosa, 1986; 1988).

Está constituido por 54 adjetivos bipolares que evalúan 5 dimensiones de autoconcepto que son:

1. Ocupacional: Permite la evaluación del estudiante, profesionista, trabajador, etc., en las múltiples facetas relacionadas con su ocupación. También la variación que en cuanto al desempeño puede darse en eficiencia, responsabilidad y cumplimiento.

Reactivos: 5, 6, 13, 20, 22, 23, 26, 31, 35, 39, 41 y 42

2. Social: Implica la forma en que los sujetos se manifiestan al interactuar con las personas, en el contexto social en el que se desenvuelven.

Un aspecto importante en la vida del ser humano son las relaciones que mantiene con sus familiares, amigos y compañeros, así como otras personas, con las cuales interactúa eventual o sistemáticamente, y con las oportunidades que la vida les proporciona o en razón de una función ejercida.

Estas relaciones pueden ser fuente de alegría o satisfacción, pero también de tristeza o abatimiento, dependiendo del contenido, circunstancias y tonalidad que caracterice la relación.

Reactivos: 3, 9, 11, 16, 21, 36, 37 y 44

3. Emocional: Está compuesta de 3 dimensiones que se refieren a estados de ánimo, sentimientos inter-individuales y salud emocional. Consiste en la manera en que el sujeto expresa su estabilidad o inestabilidad interna, es decir, los estados anímicos que lo caracterizan.

Reactivos: 1, 2, 15, 19, 27, 33, 38, 40 y 43

4. Ético: Se refiere a la cultura y al proceso de socialización, ya que son los vehículos a través de los cuales los principios son transmitidos. Esto es,

abarca los principios y valores que le son transmitidos al sujeto por la familia, los cuales son apoyados por el medio social en el que se desenvuelve.

Reactivos: 4, 7, 8, 10, 12, 14, 18, 24, 25, 28, 29, 30, 32, 34 y 45

La Rosa (1986), utilizó una prueba *t de Student*, para verificar el poder discriminativo de los reactivos, análisis factorial para verificar la validez del constructo ($\Delta = 0$) y rotación ortogonal, la cual confirmó la existencia de las dimensiones que conforman el instrumento.

La consistencia interna del instrumento la calculó por medio de un alpha de Cronbach, encontrando un alpha igual a 0.78 para la dimensión social; un alpha igual a 0.71 para la dimensión emocional; un alpha igual a 0.83 para la dimensión ocupacional; y un alpha de 0.83 para la dimensión ética.

La consistencia interna de la escala total fue de 0.94 lo que indica la cohesión del constructo global del autoconcepto.

Cabe mencionar que la dimensión "yo físico" se omitió debido a que no se encuentra validada en la población que participó en la presente investigación.

PROCESO DE RECOLECCION DE DATOS.

Se acudió al salón correspondiente de cada grado escolar, se solicitó la colaboración de los estudiantes para responder el instrumento que serviría para realizar la presente investigación.

Se repartió el instrumento a cada estudiante dando las siguientes instrucciones:

"A continuación encontrarás un conjunto de adjetivos que sirven para describirte. Por favor marca tu respuesta pensando en como eres tú y no como te gustaría ser.

Por ejemplo:

FLACO

OBESO

Deberás dar única respuesta en cada renglón y solamente poniendo una "X" en el espacio que corresponde a tu autopercepción. Si te crees muy obeso, pondrás la "X" en el espacio más cercano a la palabra obeso; si te sientes bastante flaco, pondrás la "X" en el espacio más cercano a la palabra flaco; si no te percibes obeso, pero tampoco flaco, pondrás la "X" en el espacio de en medio que está igualmente distante de los adjetivos obeso y flaco. Los espacios cuanto más se aproximan a un adjetivo, indican un grado mayor en que se posee dicha característica.

Contesta en los renglones de abajo, como en el ejemplo de arriba, y contesta tan rápido como te sea posible, sin ser descuidado, utilizando la primera impresión. Gracias".

DISEÑO.

Es un diseño de varias muestras relacionadas, perteneciendo todos los estudiantes a la carrera de Psicología (Pick y López, 1979).

ANÁLISIS DE DATOS.

1) Se obtuvieron los valores alpha del instrumento total, así como de cada una de las dimensiones.

2) En el análisis descriptivo se obtuvieron frecuencias y medias de las variables poblacionales.

3) En el nivel inferencial, a fin de comprobar la hipótesis formulada, se realizó un análisis de varianza para observar las diferencias de autoconcepto en los diferentes grados escolares.

El análisis de varianza se utilizó para conocer diferencias de más de dos grupos, en este caso fueron un total de nueve. El nivel de medición utilizado es intervalar, en donde no sólo se pueden ordenar los sujetos según la intensidad o modalidad con que poseen determinada característica o atributo sino que es posible indicar la distancia que existe entre ellos (Rojas, 1977).

La Región de rechazo quedó constituida por todas aquellas probabilidades menores o iguales al nivel de significancia, es decir $P(x) \leq \alpha$.

CAPITULO IV
RESULTADOS

En éste capítulo se presentan los resultados estadísticos de ésta investigación. En primer lugar se hizo un análisis descriptivo a través de una tabla de análisis de frecuencias, la muestra utilizada fue de 168 estudiantes de la carrera de Psicología que cursaban en alguno de los semestres que comprendían del primero al noveno. (Tabla 1).

Tabla 1: FRECUENCIA DE ESTUDIANTES POR SEMESTRE .

Semestre	Frecuencia	Porcentaje
1º	12	7.1
2º	21	12.5
3º	23	13.7
4º	26	15.5
5º	12	7.1
6º	14	8.3
7º	25	14.9
8º	24	14.3
9º	11	5.6
	168	100%

En la primera columna, relativa al semestre, se ubican cada uno de los periodos escolares correspondientes a la carrera de Psicología, en la segunda columna se encuentra el número de estudiantes por semestre y en la última se encuentra el porcentaje que representa el total de la muestra estudiada.

Como se puede observar en la tabla , el 48.8% (92), cursan de 1º a 4º semestre y el 52.2% (87), cursan 5º al 9º semestre de la Licenciatura en Psicología, (Tabla 2).

Tabla 2. FRECUENCIA DE ESTUDIANTES POR RANGO
(DE ACUERDO AL SEMESTRE).

Semestre	Frecuencia	Porcentaje
1 ^o - 4 ^o	32	48,8
5 ^o - 9 ^o	87	52,2

En la primera columna relativa al semestre, podemos ver que se forman 2 rangos del total de la carrera de Psicología; observando en la segunda columna el número de sujetos por cada uno de los rangos y posteriormente el porcentaje que representan del total de la población.

Se aplicó un análisis de confiabilidad mediante el alpha de Cronbach a la escala de autoconcepto para ver la consistencia interna de ésta. De dicho análisis se observó lo siguiente: (ver tabla 3).

Tabla 3. ANALISIS DE CONFIABILIDAD DE LAS
DIMENSIONES DE LA ESCALA DE AUTOCONCEPTO.

Escala	Nº reactivos	Alpha
Ocupacional	12	0.8425
Etico I	12	0.8644
Social I	4	0.7768
Etico II	3	0.7408
Emocional I	4	0.7892
Social III	4	0.6864
Emocional II	4	0.674
Emocional III	2	0.5031

En la primera columna se presentan las dimensiones concernientes al autoconcepto, en la segunda columna se observan el número de reactivos que contiene cada dimensión y posteriormente la confiabilidad mediante el alpha de Cronbach, que obtuvo cada una de las dimensiones.

Para corroborar las hipótesis se procedió a un análisis de varianza; por medio de la cual se obtuvieron las medias de cada una de las dimensiones de la Escala de Autoconcepto (ocupacional, Etico I y II, Emocional I, II, III y Social I y II) de cada semestre (Tabla 4).

Tabla 4: DIFERENCIAS ENTRE MEDIAS POR SEMESTRE EN CADA DIMENSION.

Escala	Semestre								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
OCU.	5.03	4.37	4.96	4.96	5.28	5.47	5.36	5.31	4.95
ETI. I	5.72	6.11	5.46	4.46	6.02	5.96	5.74	6.01	5.57
SOC. I	4.6	5.17	4.64	4.66	5.13	4.38	4.67	4.19	4.41
ETI. II	5.61	6.13	5.55	5.4	5.72	6.21	5.61	5.86	5.09
EMO. I	5.15	4.95	4.84	4.93	4.58	5.3	4.76	5.2	5.05
SOC. II	4.77	4.82	4.86	4.76	4.54	4.71	4.74	4.94	4.36
EMO. II	4.63	4.43	4.09	4.29	4.29	4.55	4.11	4.39	4.3
EMO. III	5.83	5.74	5.72	5.4	5.75	5.71	5.84	5.85	5.45

En la primera columna referente a la escala, se observa cada una de las dimensiones concernientes al autoconcepto; en las columnas posteriores se observa el puntaje de las medias obtenidas para cada una de las dimensiones.

Tabla 5: MEDIAS DE CADA DIMENSION PARA EL TOTAL DE LA POBLACION.

ESCALA	MEDIAS POR CADA ESCALA
Ocupacional	5.19
Etico I	5.77
Social I	4.75
Etico II	5.69
Emocional I	4.96
Social II	4.76
Emocional II	4.31
Emocional III	5.7

En la primera columna observamos las escalas concernientes al autoconcepto, posteriormente, se presentan los puntajes en medias que obtuvo el total de la población, por cada una de las dimensiones.

Se encontró que la dimensión más elevada fue la Etico I, seguida por la dimensión Emocional III.

Utilizando el mismo procedimiento (Anova), se sacó el autoconcepto en general para cada uno de los semestres, de lo que se observó lo siguiente. (Ver tabla 6).

Tabla 6: MEDIAS DEL TOTAL DE LA ESCALA

SEMESTRE	MEDIAS DEL TOTAL DE LA ESCALA
1º	5.035
2º	5.265
3º	4.87
4º	4.889
5º	5.113
6º	5.212
7º	5.081
8º	5.218
9º	4.86

En la primera columna referente al semestre se observa cada uno de los semestres de la carrera de Psicología; posteriormente se presentan los puntajes en medias, del total de la escala de autoconcepto para cada uno de los semestres.

Se encontró que la media más elevada del nivel de autoconcepto se registra en el segundo semestre, y la más baja en el noveno semestre.

Para poder observar como está dado el autoconcepto se realizó un Anova, y se obtuvo lo siguiente:

POBLACION	MEDIA
168	5.060

En la primera columna observamos el número de sujetos del total de la población y posteriormente, se observa el puntaje en medias, que se obtuvo por el total de la escala hacia toda la población.

Por último se utilizaron los rangos de 2 grupos, el primer grupo pertenece a los semestres del 1º al 4º y el segundo grupo pertenece a los semestres del 5º al 9º. (Ver tabla 2).

Se realizó un análisis de varianza para conocer las diferencias significativas que se encontraban en cada una de las dimensiones por cada grupo. (Ver tabla 8).

Tabla 7: MEDIAS POR DIMENSION PARA CADA UNO DE LOS RANGOS.

ESCALA	GRUPO I	GRUPO II
Ocupacional	5.07	5.3
Etico I	5.66	5.87
Social I	4.78	4.72
Etico II	5.66	5.73
Emocional I	4.94	4.98
Social II	4.8	4.72
Emocional II	4.32	4.31
Emocional III	5.64	5.76

La primera columna se refiere, a las escalas correspondientes al autoconcepto; en la segunda y tercera columna se observan los puntajes en medias, de cada una de las escalas para los dos rangos .

Utilizando estos 2 rangos se realizó también un Anova, para ver las diferencias que se encontraban entre estos 2 grupos, por el total de la escala.

Se encontró que el segundo grupo tiene la media total de la escala más elevada que el primer grupo.

Tabla 8:

Total de la Escala	Grupo I	Grupo II
Autoconcepto	5.001	5.117

La primera columna referente al total de la escala, se observa el autoconcepto como una totalidad; posteriormente se observa el puntaje en media que se obtuvo de total de la escala para el grupo I y II., correspondientes.

Tabla 9: VALORES DE CADA DIMENSION.

ESCALA	PROBABILIDAD ASOCIADA
Ocupacional	0.142
Social I	0.512
Etico I	0.041
Etico II	0.31
Emocional I	0.157
Social II	0.744
Emocional II	0.742
Emocional III	0.959

En la primera columna referente a escala, se observan las dimensiones concernientes al autoconcepto y en la siguiente columna observamos el puntaje de probabilidad asociada que se obtuvo de cada una de las dimensiones, y la obtención de las diferencias significativas.

Para las dimensiones Etico I, Social I, Etico II, Emocional I, Social II, Emocional II, Emocional III, no se encontraron diferencias significativas para los 2 grupos.

Sin embargo en el área ocupacional si se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos a una probabilidad asociada de 0.045 .

Sólo en cuanto al factor Etico I, si se encontró una diferencia significativa en los diferentes semestres en comparación a las demás dimensiones, ya que en ésta dimensión la media fue la más alta.

CAPITULO V
DISCUSION Y CONCLUSIONES

Con base a los resultados obtenidos en este estudio, se concluye que no existen diferencias significativas entre autoconcepto y los diferentes grados escolares, excepto en la dimensión Etico I, donde el puntaje es más elevado en segundo semestre a diferencia de los alumnos de cuarto semestre que obtuvieron el menor puntaje. Así mismo en la dimensión Ocupacional se encontró más elevado en el rango 2 (5º a 9º semestre). Esto es que los alumnos se muestran más eficientes, responsables y cumplidos a diferencia del primer rango (1º a 4º semestre) que indica todo lo contrario..

Los resultados en el autoconcepto de los estudiantes de la Escuela de Psicología se conforman de la siguiente manera: La escala ocupacional permite la evaluación del estudiante profesionista, funcionario, trabajador, entre otros.

Dentro de esta escala los semestres 7º (5.36) y 8º (5.31), tienen las puntuaciones en medias, más elevadas a diferencia de los otros semestres; por lo que nos puede indicar que los alumnos de estos semestres muestran mayor desempeño, eficiencia y responsabilidad, esto no implica que por ejemplo, el 2º semestre (4.37), el cual es el de menor puntuación, no lo sea, ya que la diferencia de medias entre semestres no es significativa.

Pero si se encontró una diferencia significativa cuando el total de la población se divide en dos rangos (de 1º a 4º y de 5º a 9º), observándose a partir del 5º semestre mayor desempeño, eficacia y responsabilidad, y esto podría deberse, a que en esta etapa, o sea a mitad de la carrera se encuentran orientados más hacia el campo laboral, aplicando sus conocimientos y teniendo mayor compromiso consigo mismo en

el aspecto académico, para poder concluir sus estudios a nivel profesional o el encontrar y/o mantener un buen trabajo.

Dentro de la escala Etico I, se describe cómo el sujeto en base a la socialización y a la cultura en la cual se desenvuelve, refleja los principios que ha recibido y los mantiene.

En los resultados se obtuvo que los alumnos de 2º semestre (6.11) es el que presenta una media con una diferencia significativa de los demás semestres; lo cual hace suponer que los estudiantes de 2º semestre cuentan con mayor bagaje de principios y valores desarrollados en el seno familiar y social, en donde se desenvuelven en comparación a los de 4º semestre ya que, el 4º semestre (4.46), es el que presenta las medias más bajas, por lo que se puede decir que este grupo no es tan sincero y respetuoso de los principios que se les han inculcado.

Dentro de los dos rangos que se marcan en el total de la población no hay mucha diferencia, sin embargo, el segundo rango (5º a 9º), tienen una media más elevada (5.30), que el primer grupo.

Esto puede ser indicativo de que los alumnos han mantenido un compromiso más fuerte consigo mismos y con su profesión, puesto que la profesión implica dar una imagen de sinceridad, rectitud y no falsedad, por el hecho de la habilidad que debe tener el Psicólogo para establecer y mantener buenas relaciones interpersonales, para ayudar a sus semejantes y poder así comprender el comportamiento humano.

La escala Etico II describe también los principios transmitidos, además de la lealtad y honestidad. Aquí no se encontraron diferencias significativas, pero si una puntuación mayor en las medias, como es en el 2º (6.13) y el 6º (6.21) semestre, y una menor puntuación en el 9º.

Al comparar los dos rangos establecidos se observa una mayor puntuación en las medias del primer rango (de 1º a 4º).

La escala social se divide en 2 dimensiones: en términos generales habla sobre las relaciones humanas que se mantienen con familiares, amigos, compañeros, maestros, etc. La escala social I, se refiere a la sociedad afiliativa y la segunda a la sociedad accesible.

En la escala social I (sociedad afiliativa), no se encontraron diferencias significativas, sin embargo las puntuaciones más elevadas en las medias la obtuvo el 2º semestre (5.17), esta escala habla sobre aspectos relacionados a la decencia, amabilidad y sobre personas socialmente sensitivas, lo cual permite deducir que los alumnos de 2º semestre son los más preocupados por establecer relaciones interpersonales, con mayor desarrollo de la observación y la perceptividad.

En este sentido la puntuación más baja la obtuvo el 8º semestre (4.78). Y de los dos rangos establecidos en la población total, el primer rango obtuvo la mayor puntuación en medias (4.78).

En la escala social II, (socialmente accesibles), tampoco se encontraron diferencias significativas, la puntuación en medias más elevada la obtuvo el 8º

semestre (4.94), cuando en la escala anterior obtuvo la puntuación más baja. Esta escala se basa en la buena impresión que puede producir un individuo.

De ésto se puede concluir que en la escala de sociabilidad afiliativa los jóvenes de 2º semestre están más preocupados por establecer relaciones interpersonales, de dar una buena imagen, con una tendencia de ser amables, sensitivos y perceptivos a todo lo que sucede a su alrededor.

En la escala social accesible, los estudiantes de 8º semestre se preocupan más por el aspecto profesional, por la impresión que provocan a nivel profesional, podría deberse al hecho de estar a un paso de terminar su carrera profesional.

Al establecer los dos rangos, en esta escala se encontró que el primer rango obtuvo la media más elevada, en cuanto a la escala social afiliativa (4.72):

La escala emocional, se divide en 3 dimensiones: en donde se especifica los estados de ánimo (I), de sentimientos interindividuales (II), y de salud emocional (III).

En la escala emocional I, el 6º semestre obtuvo la puntuación más elevada (5.30), esto es indicativo de una persona alegre y optimista, por lo que se puede decir que el 6º semestre es un grupo optimista a diferencia del 5º semestre que fue el que obtuvo la media más baja (5.58).

En las puntuaciones de los dos rangos, el segundo fue el que obtuvo una puntuación más elevada (4.98).

En la escala emocional II, habla de una persona pacífica, tranquila y estable. La mayor puntuación la obtuvo el primer semestre (4.63), a diferencia del 3er. semestre que obtuvieron la puntuación más baja (4.9). Dentro de los dos rangos la puntuación más alta la obtuvo el primer rango con una media de (4.32).

En la escala emocional III, la puntuación más elevada la obtuvo el 8º semestre con una puntuación de 5.85, a diferencia del 9º semestre, que fue el que obtuvo la puntuación más baja. Esta escala habla de personas cariñosas, amorosas y expresivas. De los dos rangos establecidos el segundo fue el que obtuvo la mayor puntuación.

De las escalas que corresponden a social y emocional, no se encontraron diferencias significativas, siendo por consiguiente mínimas las diferencias entre semestres.

De acuerdo a lo anterior, la hipótesis Alterna queda aceptada, porque aunque sólo se hayan encontrado diferencias significativas en dos dimensiones se puede decir que existen en alguna medida diferencias en el autoconcepto de los estudiantes.

Es de suma importancia que una de estas diferencias haya sido dada en la dimensión ocupacional en donde la mayor puntuación fue dada para el 2º rango (5º a 9º semestre) pues como lo menciona Lecky (1945), que aquellas intervenciones dirigidas a elevar el autoconcepto resultan de los cambios positivos importantes, como el desempeño y el logro académico y en este estudio se corroboran.

Además de que las puntuaciones en medias más elevadas en la mayoría de las dimensiones también estuvieron dadas para el 2º rango.

Además es importante señalar que un individuo al estudiar Psicología, pasa por un proceso de constante cambio y evolución, que conlleva a la integración paulatina de diversas etapas del aprendizaje académico y crecimiento personal, con responsabilidades hacia sí mismo y con su comunidad; y con ello se logra la identidad profesional como Psicólogo.

La identidad va a ser el resultado de un esfuerzo por definirse y redefinirse a sí mismo .

Dentro de sus estudios Gorrel (1990) ha encontrado correlaciones positivas de autoconcepto con el logro escolar ya que esto es un acontecimiento social importante, y las experiencias en las escuelas según el autor ejercen una influencia significativa sobre el autoconcepto.

Tomando como base lo anterior el autoconcepto se va fortaleciendo en las aulas, además de que se crea la identidad profesional, en donde el individuo se siente generalmente productivo y realizado con su trabajo y como conclusión, esto último para el Psicólogo le va a ayudar a ser capaz de ayudar a otros a alcanzar su propia identidad personal y profesional.

Alcances y limitaciones.

Uno de los alcances básicos de ésta investigación fue la muestra estudiada, en dónde el tipo de casos analizados permite dar validez amplia a los resultados, siendo representativos de la población.

Además, permite dar puntos de vista sobre lo que acontece con los estudiantes en relación al Autoconcepto, durante su formación y en especial con los estudiantes de Psicología, que es un elemento esencial para la práctica profesional.

Se encontró con una limitación en lo que se refiere a factor edad, ya que, de haber existido uniformidad en las edades de los sujetos de la muestra, se hubiera podido realizar grupos de comparación para ver si el autoconcepto variaba con la edad.

Así también sucedió que el factor sexo; un 80% de la población estudiada fueron mujeres, lo cual impidió una comparación equitativa.

En la revisión bibliográfica no se encontraron investigaciones que se refieran a este tema.

Es importante que para investigaciones posteriores se tomen en cuenta las variables de sexo y edad; y se empleen grupos comparativos entre los estudiantes.

Se propone se realicen investigaciones comparando el autoconcepto de los estudiantes de las diferentes carreras, para que proporcionen datos que permitan

esclarecer el fenómeno de la adquisición y desarrollo del autoconcepto. En este sentido podría ser el cómo se encuentra éste antes, durante y después de la formación de una carrera profesional.

Espero que ésta investigación sirva de punto de partida para futuros estudios, siguiendo ésta línea de investigación.

BIBLIOGRAFIA

ALLPORT, G. (1955), New haven, Yale University Press.

BANDURA (1977), citado por GORREL. J. (1990). Some contributions of self efficacy research to self-concept theory. Journal of Research and Development in Education. Vol. 23 (2). pág.

BEE, H. MITCHEL, S. (1984). El desarrollo de la personalidad. pp. 202-211.

BROCKNER, J. and WALLNAU, L. (1981), Self esteem, anxiety and the avoidance of self focused attention. Journal of Research in Personality. 15, 277-291.

CALVIN y LINDSEY. 1974.

CASSEL, R. and TODD, L. (1974), Comparing clasroom climate with personal development for graduate and undergraduate college student. College Student Journal. 8 (2), 38-42.

COOLEY, C. (1902), Human nature and the social order. New Yorck: Scribner's.

CUELI, J. y REIDL, L.C. Teorias de la personalidad. Ed. Trillas. México 1985.

DIAZ, C. y SUERO R. N. (1987) Orientación de logro y Autoconcepto de estudiantes de Administración e Ingeniería del Instituto Politécnico Nacional. (Tesis de Licenciatura) . U. V. M. Escuela de Psicología.

DIAZ, J. (1984), A cross cultural study of the reability of the coopersmith self

- esteem inventory. Educational and Psychological Measurement. 64, 575-581.
- EPSTEIN, S. (1973), The self concept revised or a theory of a theory. American Psychologist. May.
- ERICKSON, E. (1956), El problema de la identidad y el ego. J. Hammer Psychoanal. 4 (1), 56-121.
- ERICKSON, E. (1959), La identidad y el ciclo de vida. Psychology. 1(1).
- FLEMING, J. , WHALEN, D. (1950), The personal and academic self concept. inventory: factor, structure and gender differences in high Sschool and college samples. Educational and Psychological Measurement. 50, 957-966.
- FREILINO, M. y HUMMEL, R., (1985) Achievement and identity in college-age vs. adult women students. Journal of Youth and Adolescence. 14 (11).
- GADZELLA, B., WILLIAMSON, D. Y GINTHER, D., (1985). Correlations of self concept with locus of control and academic performance. Percepted and Motor Skills. 61, 639-645.
- GARCIA, R., INGMUNDSON, P. (1983), Un estudio transcultural de los antecedentes familiares del concepto de sí mismo. Revista Mexicana de Psicología. 3 (1).
- GOMEZ, P. C. (1981). Autoestima: Expectativas de éxito y de fracaso en la

— realización de una tarea. Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social. 1º Enero-Junio.

GORRELL, J. (1990). Some contributions of self-efficacy research to self-concept theory. Journal of Research and development in Education. 23(2).

GRINBERG, R. and GRINBERG, L. (1976). Identidad y cambio, Buenos Aires Paidós.

HAYNES, N., HAMILTON-LEE, M. and CORNER, J. (1986), Differences in self-concept among high, average and low achieving high school sophomores. The Journal of Social Psychology. 128(2) 259-281.

HILGARD, E. (1949), Human motives and the concept of the self. American Psychologist. 4, 374-382.

HIRSCH, B. BRUCE, D. and RAPKIN, (1987), The transition to junior high school: a longitudinal study of self esteem. Psychological symptomatology. School life and social support. Child Development. Vol. 58 1235-1243.

KINCH, J. (1963), Formalized theory Hte. Self concept. American Journal of Sociology. 68 481-486.

LA ROSA, J. (1988). Diferencial sistemático del autoconcepto. Revista de Psicología social y de Personalidad. (1), 39-57.

- LECKY, P. (1945), A teory of personality, Long Island, N.Y.: Island Press.
- LUSA, K. (1990), The stability of self-concept during adolescence and early adulthood. The Journal of General Psychology. 117 (4), 361-368.
- MAIER, H. (1965), Tres teorías sobre el desarrollo del niño: ERICKSON, PIAGET Y SEARS. Amorrortu Editores.
- MARSH, H., CAIRNS, L., RELICH, J. BARNES, J. AND DEBUS, R. (1984), The relationship between dimensions of self attribution and dimensions of self concept. Journal of Educational Psychology. 76 (1) 3-32.
- MARSH, H., SMITH, I., MARSH, M. AND OWENS, L. (1988), The transition from single-sex educational high school : effects on multiple dimension of self concept and on academic achievement. American Educational Research Journal. summer 5(2), 237-269.
- MIDKIFF, R., BURKE, J., HUNT, J. AND ELLISON, G. (1986), Role of self concept of academic attainment in achievement related behaviors. Psychological Reports. vol. 58 151-159.
- MORRISON, T. Y MORRISON, R (1978), SELF-Esteem, need for aproval and self-estimates of academic performance. Psychological Reports. 43, 503-507.
- MULLER, F. (1979). Historia de la Psicología. Ed. Fondo de Cultura Económica. 54-56 pp.

- O'CONNELL, A. (1989), Psychology of woman students' self concepts, attitudes and assetiveness : a decade of research. Teaching of Psychology. 16 (4) december.
- OLOWU. A. (1985). Sex differences in the self-concept of english and nigerian adolescents. The Journal of Social Psychology. 125 (1), 129-130.
- PICK, S. Y LOPEZ, (1979). Como Investigar en Ciencias Sociales. México, Trillas.
- PICK, S., CANALIZO, P. Y SHABOT, E. (1988) Autoconcepto y percepción que el adolescente tiene de su relación con sus padres.
- PUGLISI, J. (1983), Self perceived age changes in sex roble self concept. Int'l J. Aging and Human Development. 16 (3).
- REIDL, L. (1981). Estructura factorial del autoestima de mujeres del sur del D.F. Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social. 1(2) 273-288.
- RODRIGUEZ, H., BEHARD, J., MARTINEZ, C. y BARIAUD, F. (1982). Dimensiones de la identidad personal en la adolescencia. Estudio comparativo. Revista de Psicología General y Aplicada. 37(3). 507-527.
- ROGERS, C. (1951), Client-Centered Therapy. New York Houghton Mifflin.
- ROJAS, S.R. Guía para realizar Investigaciones Sociales. UNAM: p.p. 171-192.

SECORD, P. y BACKMAN, C. (1981). Psicología Social. México. Mc Graw Hill.

SERVIN, J., REQUENA, H., CORTES, G. (1990). La valoración del Autoconcepto en Niños de Enseñanza e Investigación en Psicología. Universidad Autónoma de Chihuahua. p.p 97- 108,

SMITH, R. , SARASON, I. y SARASON, B. (1984). Psicología Fronteras de la Conducta. Harla. p.p. 539-541.

SNYGG, D. and COMS, A. (1949), Individual Behaviors, New York Harper and Row.

STREET, S. (1988), Feet back and self concept in high school student. Adolecence. 23(90), Summer 449-456.

SULLIVAN, H. (1953), The Interpersonal Theory of Psychiatry. New York: Norton.

URBINA, S. JAVIER. El Psicólogo, formación ejercicio profesional. Prospectiva UNAM. 1992, pp.

WHITTAKER, O. y WHITTAKER, S. (1973). Psicología. Interamericana. 1984. p.p. 596.

ANEXOS

CUESTIONARIO

A continuación encontrarás un conjunto de adjetivos que sirven para describirte, por favor, marca tus respuestas pensando en como eres tú y no como te gustaría ser. Por ejemplo:

Flaco								Obeso
	muy	bastante	poco	ni flaco	poco	bastante	muy	
	flaco	flaco	flaco	ni obeso	obeso	obeso	obeso	

Deberás dar una única respuesta, en cada renglón y solamente poniendo una "X" en el espacio que corresponde a tu autopercepción. Si te crees muy obeso, pondrás la "X" en el espacio más cercano a la palabra obeso; si te sientes bastante flaco, pondrás la "X" en el espacio más cercano a la palabra flaco; si no te percibes ni obeso pero tampoco flaco, pondrás la "X" en el espacio de enmedio, que está igualmente distante de los adjetivos obeso y flaco. Los espacios cuanto más se aproximan a un adjetivo, indican un grado mayor en que se posee dicha característica.

Contesta en los renglones de abajo, como el ejemplo de arriba, y contesta tan rápido como te sea posible, sin ser descuidado, utilizando la primera impresión. Contesta a todos los renglones, Gracias.

Yo soy

Joven	___	___	___	___	___	___	___	Viejo (a)
Agresivo (a)	___	___	___	___	___	___	___	Pacífico (a)
Amoroso (a)	___	___	___	___	___	___	___	Apático (a)
Callado (a)	___	___	___	___	___	___	___	Comunicativo (a)
Sincero (a)	___	___	___	___	___	___	___	Hipócrita
Perezoso (a)	___	___	___	___	___	___	___	Activo (a)
Fuerte	___	___	___	___	___	___	___	Débil
Incumplido (a)	___	___	___	___	___	___	___	Cumplido (a)
Leal	___	___	___	___	___	___	___	Desleal
Insensible	___	___	___	___	___	___	___	Sensible
Honesto (a)	___	___	___	___	___	___	___	Deshonesto (a)
Desagradable	___	___	___	___	___	___	___	Agradable
Mentiroso (a)	___	___	___	___	___	___	___	Sincero (a)
Tratable	___	___	___	___	___	___	___	Intratable
Injusto (a)	___	___	___	___	___	___	___	Justo (a)
Atractivo (a)	___	___	___	___	___	___	___	Feo (a)
Sucio (a)	___	___	___	___	___	___	___	Limpio (a)
Estudioso (a)	___	___	___	___	___	___	___	Perezoso (a)
Chico (a)	___	___	___	___	___	___	___	Grande
Corrupto (a)	___	___	___	___	___	___	___	Recto (a)
Tranquilo (a)	___	___	___	___	___	___	___	Agresivo (a)
Introvertido (a)	___	___	___	___	___	___	___	Extrovertido (a)
Feliz	___	___	___	___	___	___	___	Triste
Malo (a)	___	___	___	___	___	___	___	Bondadoso (a)

Tranquilo (a)	___	___	___	___	___	___	Nervioso (a)
Incapaz	___	___	___	___	___	___	Capaz
Simpático (a)	___	___	___	___	___	___	Odioso (a)
Gordo (a)	___	___	___	___	___	___	Delgado (a)
Inteligente	___	___	___	___	___	___	Inepto (a)
Apático (a)	___	___	___	___	___	___	Dinámico (a)
Verdadero (a)	___	___	___	___	___	___	Falso (a)
Irrespetuoso (a)	___	___	___	___	___	___	Respetuoso
Responsable	___	___	___	___	___	___	Irresponsable
Malo (a)	___	___	___	___	___	___	Sano (a)
Estable	___	___	___	___	___	___	Voluble
Inmoral	___	___	___	___	___	___	Moral
Amable	___	___	___	___	___	___	Grosero (a)
Falso (a)	___	___	___	___	___	___	Sincero (a)
Eficiente	___	___	___	___	___	___	Ineficiente
Egofísta	___	___	___	___	___	___	Bondadoso (a)
Cariñoso (a)	___	___	___	___	___	___	Frío (a)
Indecente	___	___	___	___	___	___	Decente
Alto (a)	___	___	___	___	___	___	Bajo (a)
Impuntual	___	___	___	___	___	___	Puntual
Desenvuelto (a)	___	___	___	___	___	___	Tímido (a)
Insociable	___	___	___	___	___	___	Sociable
Alegre	___	___	___	___	___	___	Triste
Lento (a)	___	___	___	___	___	___	Rápido (a)
Optimista (a)	___	___	___	___	___	___	Pesimista
Pasivo (a)	___	___	___	___	___	___	Activo (a)

Trabajador (a)	___	___	___	___	___	___	Flojo (a)
Deprimido (a)	___	___	___	___	___	___	Contento (a)
Simpático (a)	___	___	___	___	___	___	Antipático (a)
Deshonrado (a)	___	___	___	___	___	___	Honrado (a)

Por favor, verifica si contestaste todos los pares de adjetivos.

Por tu colaboración,

Gracias.