

96  
24.



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA  
DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

“ PERCEPCION DEL AUTOCONCEPTO EN UN  
GRUPO DE ADOLESCENTES DE NIVEL ESCOLAR  
MEDIO SUPERIOR ”

**T E S I S**

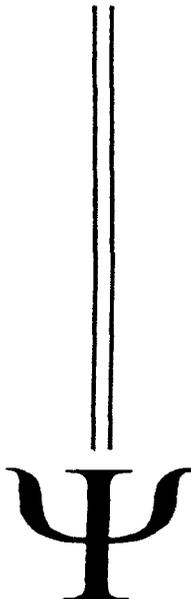
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:  
LICENCIADO EN PSICOLOGIA  
P R E S E N T A  
CLAUDIA ALEJANDRA FERNANDEZ MEJIA

DIRECTOR DE TESIS:  
MAESTRA AMADA AMPUDIA RUEDA

MEXICO, D. F.

1997

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN





Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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 esta 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.

Vamos a encontrar  
nuestra identidad.  
Vamos a buscarnos  
en toda esa gente,  
en sus manos frías,  
y en su abrazo cálido.  
¡Vamos!, penetremos  
a su intimidad.  
Buscaremos pronto,  
hurgaremos más  
en esa inconsciencia  
que nos hace amar,  
y en esos rencores,  
que se agazaparon  
en tantos silencios  
como eternidad;  
y al mirar serenos  
hacia los demás  
llevaremos siempre  
mensaje de paz;  
pues nosotros somos  
un solo cantar,  
un amor sonriendo  
y un largo soñar.  
Eso es nuestra vida  
pero dime:  
¿Buscaremos más?

Por formar parte de mis metas,  
sueños y ambiciones; por brindarme  
su apoyo, confianza y cariño  
dedico este trabajo a mis PADRES,  
quienes hicieron de mí,  
lo que ahora soy.

Por orientarme, exigirme y  
acompañarme durante la  
realización de este trabajo  
doy las gracias a la  
Maestra AMADA AMPUDIA RUEDA,  
ya que sin su colaboración, la  
culminación del mismo hubiera  
sido más difícil.

A todos aquellos que me  
apoyaron durante mis  
años de estudio y a  
quienes me ayudaron en  
la elaboración del  
presente trabajo, todo  
mi agradecimiento y  
amor.

## RESUMEN .

El objetivo principal de este estudio fue investigar la percepción del autoconcepto que tiene un grupo de adolescentes de nivel bachillerato, según su sexo y su edad, para que, a partir de la misma, se puedan ubicar si existen diferencias entre el sexo y la edad e identificar aquellos factores en donde se presentan dichas diferencias, ya que con base en estas observaciones se podrían sugerir programas de apoyo, dirigidos a una edad o sexo específicos, buscando orientar al adolescente durante esta etapa, es decir, a partir de investigar la percepción del autoconcepto, ésta puede ser utilizada como correlato para una posible identificación del grupo de adolescentes más vulnerable a tener mayores conflictos. Para ello, se utilizó una muestra de 178 sujetos, de los cuales 90 eran mujeres y 88 hombres, con un rango de edad de 14 a 16 años. Se les administró la escala de autoconcepto de Tennessee para medir el autoconcepto, evaluando cada uno de los factores medidos por la misma.

A través de la prueba estadística t de Student se realizó la comparación con la muestra normativa, encontrándose diferencias en los factores yo personal, variabilidad total y distribución total. Así mismo, al llevar a cabo el análisis por sexo se encontró que sólo el factor yo ético moral presenta diferencias significativas, ya que las mujeres obtuvieron puntuaciones más altas que los hombres, esto sugiere que tienden a sentirse con mayor confianza en sí mismas y con sentimientos de ser personas positivas. Por otro lado, a través de la prueba estadística ANOVA (análisis de varianza) se hizo la comparación por edades, en donde se pudo observar que la mayoría de los factores como son: autocrítica, puntaje total, identidad, yo físico, yo ético moral y yo personal, presentaron diferencias significativas, siendo éstas las siguientes: los jóvenes de 14 años obtuvieron las puntuaciones más altas, los de 15 años obtuvieron las puntuaciones más bajas, mientras que, los de 15 años obtuvieron puntuaciones intermedias en las edades anteriores, esto sugiere que el autoconcepto de los jóvenes de 14 años está más integrado que el de los de 15 y 16 años.

## I N D I C E

	Página
Introducción .....	1
Antecedentes .....	3
<b>MARCO TEORICO.</b>	
<b>CAPITULO I.</b>	
I. Adolescencia .....	31
1.1 Definiciones sobre adolescencia .....	34
1.2 Teorías de la adolescencia .....	35
1.3 Factores que influyen en el desarrollo del adolescente .....	40
1.4 Síndrome normal de la adolescencia .....	54
<b>CAPITULO II.</b>	
II. El autoconcepto en el adolescente .....	58
2.1 Definiciones sobre autoconcepto .....	59
2.2 Perspectivas teóricas del autoconcepto .....	62
2.3 Desarrollo del autoconcepto .....	64
2.4 Estadios de la construcción del autoconcepto.	70
2.5 Factores asociados al desarrollo del autoconcepto .....	71
2.6 Importancia del aspecto físico en el autoconcepto .....	79
2.7 Influencia de los padres en el autoconcepto del hijo .....	79
2.8 El aspecto social y cultural en el adolescente.	82
<b>CAPITULO III.</b>	
III. Medición y evaluación del autoconcepto .....	88

<b>CAPITULO IV.</b>	
<b>IV. Método</b>	<b>99</b>
4.1 Justificación y planteamiento del problema	99
4.2 Hipótesis conceptual	100
4.3 Hipótesis específicas	100
4.4 Variables	101
4.5 Definición de variables	102
4.6 Muestra	103
4.7 Diseño	104
4.8 Tipo de estudio	104
4.9 Instrumento	104
4.10 Procedimiento	113
4.11 Análisis de datos	115
<b>CAPITULO V.</b>	
<b>V. Análisis de resultados</b>	<b>117</b>
<b>CAPITULO VI.</b>	
<b>VI. Discusión y conclusiones</b>	<b>127</b>
<b>CAPITULO VII.</b>	
<b>VII. Alcances y limitaciones</b>	<b>143</b>
<b>VIII. Referencias bibliográficas</b>	<b>146</b>

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

La adolescencia es una etapa de cambios, en la cual diversos investigadores han fijado su atención realizando estudios en donde se pretende conocer más acerca de la misma a partir de medir variables como rendimiento escolar, niveles de psicopatología, embarazo, orientación sexual, ambiente familiar y autoconcepto, entre otras. Dichos estudios han sido llevados a cabo en diferentes poblaciones y han utilizado diversos instrumentos, permitiendo una mejor comprensión de esta etapa de desarrollo. Sin embargo, se ha considerado que es un período de transición en donde los cambios biológicos, fisiológicos y psicológicos llevan al individuo a una nueva relación dentro de la sociedad distinguiendo su conducta infantil del comportamiento adulto. Esta etapa ha sido estudiada desde diversas teorías, como: la Teoría Biogenética de Stanley Hall, la cual dice que las etapas por las que atraviesa el individuo durante su desarrollo son inevitables, universales e independientes del ambiente sociocultural. El Psicoanálisis, apoya que estas etapas están genéticamente determinadas y que son relativamente independientes de factores ambientales. La Teoría del Establecimiento de la Identidad del Yo de Erikson, afirma que la integración total de ambiciones, aspiraciones y cualidades adquiridas a través de identificaciones anteriores serán la base para la adquisición de una identidad del Yo, mientras que, la Antropología cultural de Mead, apoya que el ambiente social, las instituciones y las pautas específicas del ambiente cultural son las que determinan en que forma ha de tener lugar el desarrollo del adolescente.

Con base en las conceptualizaciones de los teóricos que han estudiado la etapa adolescente se ha propuesto que uno de los objetivos principales de este periodo es la búsqueda de identidad del adolescente, la cual lo ayudará a entrar al mundo de los adultos. Para ello es importante mencionar que la búsqueda de identidad y el autoconcepto son dos aspectos diferentes que se encuentran relacionados, por lo que la identidad sería el equilibrio de la personalidad en la profundización del propio mundo interior y el autoconcepto se define como la síntesis de las representaciones mentales de sí mismo en un sistema valorativo (Allaer, 1972; Bennett, 1984). Esta búsqueda de identidad es un proceso continuo, en donde las representaciones mentales provenientes de la experiencia y del medio social, conjuntamente con el conocimiento sobre cómo son percibidas y asimiladas dichas representaciones, nos daría una perspectiva más amplia sobre el comportamiento en la etapa adolescente. Debido a esto, a partir de su percepción se podrían conocer aquellos factores que presentan diferencias, ya sea entre el sexo o la edad, en el adolescente y que lo pudieran llevar a una desadaptación en el medio social, entendida esta desadaptación como parte de la crisis propia presente en esta etapa. En México la población adolescente ha ido en aumento por lo que los problemas que conlleva dicha etapa también han aumentado, por lo anterior se consideró importante para esta investigación saber cuál es la percepción del autoconcepto en el adolescente a partir de conocer las diversas respuestas que puede dar al ser cuestionado sobre sí mismo.

#### A N T E C E D E N T E S .

La adolescencia es una etapa que comienza alrededor de los 12 años hasta aproximadamente los 20. Es una etapa caracterizada por cambios biológicos, físicos y psicológicos que llevan a los jóvenes a una nueva relación tanto con sus padres como con la sociedad; es una etapa en donde se adquieren nuevas responsabilidades, éstas últimas basadas en los valores tradicionales de la cultura; es una etapa de cuestionamientos y dudas, además, la apariencia física y los sentimientos respecto de sí mismo absorben por completo al adolescente. Muchos investigadores han realizado estudios en esta etapa, en los cuales midieron diversas variables, por tal motivo, los siguientes estudios estarán presentados de la siguiente forma: primero, se presentan aquellos que se refieren a la adolescencia en general; después, los que relacionan la adolescencia con el autoconcepto, posteriormente, los estudios en donde se relaciona la adolescencia y el autoconcepto, medido a través de la Escala de Autoconcepto de Tennessee y por último, se mencionan estudios realizados en México donde se relaciona la adolescencia y el autoconcepto.

LARSON, Hecker y Norem (1985), examinaron las respuestas de 90 cuestionarios de estudiantes de inglés de segundo año, en relación a sus experiencias para determinar los problemas emocionales y motivacionales de los sujetos mientras trabajaban en un reporte de investigación que contenía de 6 a 10 páginas. Los autores proporcionaron datos descriptivos acerca de lo que los sujetos experimentaban en el aprendizaje autodirigido y

evaluaron cómo las diferencias en la experiencia de los sujetos se relaciona con la calidad del producto final. Las cuestiones emocionales y motivacionales fueron una parte central del proyecto. También los autores mencionan que los sujetos reportaron problemas de ansiedad, aburrimiento y sobre todo motivación. El 66% reportó al menos un problema mayor de naturaleza emocional-motivacional. Los resultados indican que la habilidad académica básica fue la más importante; sin embargo, la actitud hacia la tarea jugó un rol significativo, mientras que el autoconcepto no.

SCHERZ, Michman y Tamir (1986), examinaron las percepciones de 150 estudiantes, en relación a sus experiencias en un programa escolar preacadémico diseñado para preparar estudiantes con status socioeconómico bajo para estudios universitarios. Los sujetos completaron un examen antes y uno después del programa, sobre sus metas académicas, su actitud hacia las actividades de aprendizaje en ciencia y su autoconcepto. La meta principal de los sujetos fue prepararse para estudios universitarios; incrementar el conocimiento científico fue poco prioritario. El autoconcepto respecto a la ejecución y a las habilidades de aprendizaje fue bajo en el pretest y se mantuvo bajo después de un año en el programa escolar académico. Los resultados sugieren una necesidad de enfatizar las habilidades de aprendizaje, en vez de que el conocimiento general se use para preparar a estudiantes con desventajas para estudios universitarios.

MATERSKA, Garot y Ehrlich (1987), estudiaron la

autorepresentación de 67 sujetos de quinto, sexto, séptimo y octavo grados. En cada clase, los alumnos buenos fueron diferenciados de los malos. Cada sujeto completó la puntuación de doce escalas de actitud desde su punto de vista, del de su maestro, del de sus padres y del de sus amigos. Los maestros fueron también cuestionados para valorar a los niños en las doce escalas. La consistencia de autorepresentación fue estimada por la variación promedio y por las correlaciones entre imágenes. Los resultados muestran menos consistencia en la autorepresentación de los de sexto grado. Las correlaciones entre las puntuaciones de los maestros y las imágenes producidas por los alumnos fueron positivas y significativas en sólo los sujetos de sexto grado. En sus resultados los autores concluyen que existe una desorganización transitoria de autorepresentación en jóvenes entrando a la secundaria, debido a que los sujetos difícilmente entienden cómo son juzgados y valorados.

GIBSON-AINYETTE, Templer y Brown (1988), estudiaron las características y el comportamiento de 130 mujeres adolescentes prostitutas, delincuentes, no prostitutas y mujeres adolescentes normales, cuyo rango de edad fue de 15.63 a 17.18 años. Se les administró el Inventario multifásico de la personalidad de Minnesota, la Escala de autoconcepto de Tennessee, la Escala de catexis del cuerpo y una Escala de actitud hacia los hombres. Concluyeron que las prostitutas reflejaron mayor psicopatología valorada por todas las escalas clínicas y exhibieron una actitud negativa mayor hacia los hombres.

POLITINO y Smith (1989), investigaron la relación entre la actitud hacia la actividad física y el autoconcepto de 80 niños con disturbios emocionales y 470 niños normales, con edades de 8 a 13 años; se les aplicó el Inventario de actividad física hacia la actitud de los niños y la Escala de autoconcepto para niños de Piers-Harris. Los resultados revelan diferencias significativas entre los dos grupos, indicando que los sujetos normales tuvieron una actitud más positiva hacia la actividad física y el autoconcepto, que los sujetos con disturbios emocionales.

TAYLOR, Boss, Bedard y Thibault (1990), examinaron la confiabilidad y la validez de la formación de iniciativa en la identidad adolescente de 16 a 19 (J. Bynner, 1986), una medida de actitud hacia el entrenamiento de una nueva tecnología, lugar de control económico, autoeficacia e individualidad, entre una comunidad colegial inscrita en un programa provisto de un curso de trabajo sobre bases académicas y destrezas de la vida en la experiencia de trabajo y estudiantes preparatorianos de una población de Canadá. Además, examinaron la relación entre el lugar educativo, las creencias y las actitudes en 255 sujetos que pronto entrarían a trabajar. Sus resultados indican que se encontraron diferencias significativas de los lugares educativos sobre la variable actitud hacia el entrenamiento de una nueva tecnología. Los hombres tuvieron actitudes positivas más significativas que las mujeres hacia el entrenamiento de la nueva tecnología.

BAKER, y Piburn (1991), realizaron un estudio en donde: 1) examinaron si es posible enseñar habilidades científicas, 2) si un curriculum de literatura afecta la actitud y la habilidad cognitiva y 3) si las características de los estudiantes afectan el desarrollo de la actitud y las habilidades cognitivas. Se diseñó un curso de literatura al que se inscribieron 250 alumnos de noveno grado. Se les administro un pretest para habilidades matemáticas, verbales, espaciales y lógicas, así como para la actitud hacia sí mismos y hacia la ciencia. Concluyeron que el curso fue adecuado en habilidades de aprendizaje. Además, hubo incrementos significativos en la habilidad espacial, verbal y cuantitativa. El incremento en habilidad cognitiva fue predicho por la habilidad lógica, las habilidades medidas y el autoconcepto académico. Las actitudes hacia la ciencia y hacia sí mismos disminuyeron como resultado de la participación en el curso. El autoconcepto y la dominancia fueron relacionadas a variables cognitivas.

SACRISTAN (1976), desarrolló una investigación sobre autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar para lo cual evaluó aproximadamente a 1 500 alumnos, tanto de enseñanza media como de educación primaria, con edades que fluctuaban entre los 9 y los 18 años, se les aplicó un test sociométrico; para evaluar el autoconcepto se les pidió que se calificaran a sí mismos y a todos sus compañeros según su capacidad para realizar trabajos escolares. Las conclusiones obtenidas fueron que existen una serie de factores sociales implícitos en el proceso de aprendizaje, éstos son el status socioeconómico (índice de

aceptación por los alumnos), la imagen que el grupo tiene de cada uno de sus miembros y del autoconcepto personal. En la determinación de esos factores la actitud que el profesor toma hacia los alumnos es el punto de partida de la actitud que éstos toman para con los otros. Se encontró una correlación aceptable entre el rendimiento escolar del alumno y el status de popularidad. Las evaluaciones, los comentarios y estímulos espontáneos e informales que recibe el alumno cotidianamente de los otros, son el punto de arranque del autoconcepto personal de sí mismo que cada uno tiene. Los alumnos con nivel de rendimiento aceptable tienen un autoconcepto más elevado y son mejor acogidos por sus compañeros, además son los que tienen una autoimagen más adecuada de sí mismos y pueden ser más estables a través del tiempo, que son factores positivos para el buen ajuste personal.

ROGER, Smith y Coleman (1976), trataron de dar un nuevo enfoque a la relación del aprovechamiento académico y el autoconcepto, entendido en términos del aprovechamiento del niño al compararlo con el de sus compañeros de clases, enfatizando además, la importancia del medio ambiente social inmediato de la persona. Para realizar este estudio participaron 159 estudiantes con bajo aprovechamiento, de 7 escuelas primarias. El rango de edad era de 6 a 12 años (22% eran negros y 25% mujeres). Se calificaron como alumnos bajos en aprovechamiento por medio del Test de aprovechamiento metropolitano. Se solicitaron los datos del status socioeconómico utilizando una escala de Warner, Meeker y Eels (1949), además, se aplicó la Escala de autoconcepto de niños de Piers-Harris (1969). Concluyeron que la relación entre

**el aprovechamiento académico y el autoconcepto se manifiesta más fuertemente dentro del contexto social.**

SHAVELSON y Belus (1982), examinaron la estructura multifacética y jerárquica del autoconcepto académico, compararon una estructura teniendo sólo el fundamento del autoconcepto general y todas las observaciones de las medidas del autoconcepto con una estructura alternativa. Participaron 99 estudiantes de séptimo y octavo grados, 50 niños y 49 niñas de escuelas predominantemente de blancos de clase media alta de una comunidad suburbana de Los Angeles. Los estudiantes contestaron la batería que media el autoconcepto en general, la cual contaba con la Escala de autoconcepto general de Piers-Harris (1964), la Escala de autoconcepto de Tennessee (Fitts, 1965) y la Escala de autoconcepto de habilidad del estado de Michigan (Brookover, Erikson y Joiner, 1967). Concluyeron que el autoconcepto es multifacético y jerárquico, sin embargo, no sostiene el aspecto no académico ni aporta nada sobre del desarrollo del autoconcepto.

JACKA (1983), consideró que los sujetos bajos en autoconcepto tienden a tener menos confianza, mientras que los sujetos con autoconcepto alto podrían no afectarse en su ejecución por el nivel de orientación dada durante la instrucción. Se utilizó una muestra de 92 estudiantes de dos escuelas primarias privadas y una secundaria pública; 48 estuvieron bajo un tratamiento alto en orientación y 44 con un tratamiento bajo en orientación. El autoconcepto fue medido en

dos partes: el autoconcepto general fue evaluado por el Inventario de autoestima de Coopersmith y el autoconcepto académico se midió a través de una escala usando la técnica de diferencial semántico. El autor plantea que los sujetos bajos en autoconcepto podrían tener un nivel alto de aprovechamiento en el post-test (período experimental de aproximadamente 4 semanas), y que estarían por debajo de los de tratamiento alto en orientación, mientras que, los sujetos de alto autoconcepto podrían ejecutar igualmente ambos tratamientos, el alto y el bajo. Los resultados mostraron que existen diferencias individuales entre los estudiantes, el nivel de autoconcepto de los niños podría ser considerado importante cuando se determinan los niveles de orientación dada durante la instrucción.

SONG y Hattie (1984), investigaron la relación entre el ambiente del hogar, autoconcepto y aprovechamiento académico. La muestra utilizada fue de 2,297 adolescentes estudiantes de 10. de preparatoria, de un área metropolitana de la Ciudad de Corea. El rango de edad fue de 14 a 15 años. Usaron la escala de ambiente de hogar que incluye preguntas como del orden de nacimiento y número de hermanos. Para medir autoconcepto usaron una escala que ellos mismos desarrollaron. Los dos instrumentos fueron piloteados en 87 estudiantes universitarios australianos. El aprovechamiento académico fue estimado por el promedio escolar, todas las variables contribuyeron igualmente para el aprovechamiento académico, el autoconcepto académico, el autoconcepto social, presentación de sí mismo, características psicológicas de la familia y estructura familiar, encontrando que

sólo en el status social se marcaron diferencias. Para los hombres el impacto del aprovechamiento académico en el autoconcepto académico es mucho más fuerte que el efecto de la presentación de sí mismos y el autoconcepto social. Además, en los resultados el efecto del autoconcepto académico en aprovechamiento académico para niños es más fuerte que para niñas, viendo que para las mujeres es más importante el autoconcepto académico, la presentación de sí mismas y el autoconcepto social. Se encontró para ambos sexos una causalidad recíproca entre estas variables. El sí mismo y el autoconcepto social tienen impacto importante en el autoconcepto académico y el sí mismo afecta fuertemente al autoconcepto social y viceversa. Concluyeron que los constructos de autoconcepto tienen impacto tanto directo como indirecto en el aprovechamiento académico. Las características psicológicas de la familia tienen un impacto directo en los constructos de autoconcepto medidos por las características sociales de la familia. Los autores mencionan que los resultados de este estudio no se pueden generalizar para otras culturas u otros grados.

SCHAMAKER, Small y Wood (1986), evaluaron los efectos de estudiantes atletas en el autoconcepto y en la ejecución académica en sujetos de preparatoria. Participaron en la muestra 85 estudiantes del último año de preparatoria de dos escuelas al sur de California; los atletas fueron 23 hombres y 22 mujeres; los no atletas fueron 20 hombres y 20 mujeres. Para medir autoconcepto usaron la Escala de autoconcepto de Tennessee (Fitts, 1965); el promedio general fue calculado para cada uno de

los estudiantes por medio del aprovechamiento académico en los años pasados. El promedio escolar de los atletas resultó ligeramente más alto que el de los no atletas; no se encontraron diferencias significativas cuando fueron separados por sexo. Las puntuaciones del autoconcepto total de los atletas fueron significativamente más altas que los no atletas.

MWAMWENDA y Mwamwenda (1987), examinaron la relación entre autoconcepto y aprovechamiento académico en el examen de fin de cursos en las escuelas primarias de Eswatini, tomando al autoconcepto como un predictor de la ejecución académica y teniendo como objetivo la estimación de la relación entre ambas variables, tomando en cuenta la educación primaria en matemáticas, inglés, ciencia y estudio social. La muestra fue de 2,559 alumnos (1,517 niñas y 1,042 niños), cuyas edades fluctuaban entre los 12 y los 14 años. Se les aplicó el Test de personalidad, la Escala de autoevaluación y el Test de desarrollo de Davison y Geenberg; tomaron en cuenta el examen de fin de curso en las materias antes mencionadas. Se encontró que los alumnos con puntuaciones de autoconcepto alto tienen un aprovechamiento más alto que los alumnos con puntuaciones de autoconcepto bajo.

HAYNES, Hamilton-Lee y Comer (1988), examinaron la distancia entre las seis dimensiones de autoconcepto (conducta, status intelectual y escolar, apariencia física y atributos, ansiedad, popularidad, felicidad y satisfacción). La muestra usada fue de 148 estudiantes de 2o. año de preparatoria de un área urbana del

interior de la Ciudad del Noroeste de los Estados Unidos. Los estudiantes se encontraban arriba de la media, en la media y abajo de la media en el aprovechamiento; la totalidad de la muestra estuvo constituida por negros (72 mujeres y 76 hombres). El aprovechamiento de los estudiantes fue clasificado en base a su cualidad de promedio; el autoconcepto fue medido con la Escala de Piers-Harris (1984). Encontraron que el grupo arriba de la media tenía una puntuación alta en todas las dimensiones del autoconcepto; también se encontró que los alumnos que se ubican abajo de la media en la tarea escolar, tienen niveles significativamente más bajos en autoconcepto que sus compañeros que tienen un aprovechamiento más alto, no sólo en términos de su status intelectual y social, sino en otras dimensiones del autoconcepto.

LEUNG y Lau (1989), estudiaron el efecto del autoconcepto y la percepción desaprobada; esperaban que existiera una relación positiva entre la conducta del delincuente y el autoconcepto social de uno mismo. Su muestra fue de 1,688 estudiantes que cursaban del 7o. al 9o. grados de preparatoria pertenecientes a tres escuelas de Honk Kong, todos los participantes fueron chinos, el rango de edad era de 11 a 16 años. Utilizaron el instrumento de Rosenberg (1965) para medir el autoconcepto general; la Escala de habilidad (Bachman, 1970); el Cuestionario de autodescripción (Marsh, 1983, 1985) para medir el autoconcepto de habilidad y apariencia física, además de la Escala de relación con la familia que se encuentra en este cuestionario; fue aplicada la Escala de ambiente del salón de clases (Moss y

Trickett, 1974); por último usaron un Cuestionario de autoconcepto multidimensional para buscar la frecuencia de conductas delinquentes. Para medir la ejecución académica se basaron en las puntuaciones del examen final del último semestre. Los resultados demostraron que la relación con los padres estuvo moderadamente correlacionada con habilidad física, habilidad social, apariencia física y habilidad académica, además de que estos componentes se correlacionaron significativamente con el índice de delincuencia, pero no con el autoconcepto global. Los estudiantes reportados con más actos de delincuencia tuvieron más puntuaciones de retraso escolar. En autoconcepto académico, la relación con la escuela y la relación con la familia estuvieron negativamente relacionados con la conducta delincente, el efecto de la percepción de aprobación de los compañeros mostró un fuerte efecto en la conducta delincente, seguido en el orden la aprobación por los maestros y familiares dando un autoconcepto social positivo. Un nivel alto de conducta delincente está relacionado positivamente con el autoconcepto social y físico, no así con el autoconcepto de la apariencia física. La conducta delincente no estuvo relacionada con el autoconcepto general y está negativamente relacionado con la ejecución escolar.

WATKINS y Gutiérrez (1990), investigaron sobre el autoconcepto, las atribuciones y el aprovechamiento en estudiantes filipinos. La muestra utilizada fue de 194 estudiantes, 70 niños y 124 niñas que cursaban el primer año de preparatoria en Manila, Filipinas. Los sujetos pertenecían a familias de clase baja y media; sus edades fluctuaban entre los

11 y los 12 años, hablaban y escribían inglés. Usaron la Escala de atribución de Sydney (Marsh, 1984) para medir las atribuciones y el aprovechamiento académico; para evaluar el autoconcepto de los sujetos usaron el cuestionario de autodescripción de Marsh (1987). Se encontró que no existe una relación significativa entre el grado y el autoconcepto, ni entre el grado y el autoconcepto académico en matemáticas. Los resultados indican que el rol de las atribuciones para el éxito de la habilidad y el menor esfuerzo son una medida de la relación causal entre aprovechamiento y autoconcepto con contenidos de áreas específicas. La correlación entre aprovechamiento académico, el autoconcepto y las atribuciones, tienen influencia causal en los grados escolares; no encontraron diferencias significativas en cuanto al sexo.

HOFFMAN, Levy y Ushpiz (1993), valoraron si el impacto del apoyo social sobre el autoconcepto es moderado por la orientación del adolescente hacia la ayuda de los padres o de los semejantes. Los cuestionarios fueron administrados a 64 adolescentes israelíes (41 hombres y 43 mujeres) cuyas edades fluctuaban entre los 14 y los 16 años. Se les administró una Escala desarrollada por Norbeck, para valorar apoyo social; la Escala de orientación de padres y semejantes de Bowerman y Kinch, para valorar la orientación social, ambas adaptadas al hebreo y 20 reactivos de una Escala hebrea desarrollada por Hofman, Beit-Hallahmi y Hertz-Lazarowitz, para valorar autoconcepto. Concluyeron que la afirmación y aprobación de padres y semejantes aparece reflejada en el propio punto de vista que tienen los adolescentes de ellos

mismos, o sea, el impacto del apoyo paterno y de semejantes sobre el autoconcepto esta fuertemente moderado por la orientación propia del adolescente hacia aquella ayuda. Los autores refieren que los individuos pueden tener un rol activo en la selección de las influencias sociales afectando al sí mismo, además, cuidan de orientarse ellos mismos más hacia los padres y semejantes ofreciendo niveles altos de apoyo y se cuidan de tener orientaciones hacia los semejantes cuando el apoyo de los padres es bajo.

JENSEN, y Tuber (1994), se interesaron en responder a la pregunta: ¿Cuándo termina la adolescencia y comienza la adultez?, en terminos de la teoría de la socialización amplia y estrecha, la cual enfatiza el contexto cultural del desarrollo. Básicamente se interesaron en hacer explícito el contexto cultural de la transición a la adultez analizando la teoría y la investigación en el área, usando un modelo cultural de socialización. Su investigación parte de que las culturas en el tiempo y la variabilidad de la transición refleja diferencias en las prácticas de socialización en cada cultura. De acuerdo a la teoría de la socialización amplia y estrecha, la socialización toma lugar en siete dimensiones: 1. familia, 2. semejantes / amigos, 3. escuela, 4. vecindario/comunidad, 5. medios de comunicación, 6. sistema legal y 7. sistema de creencias culturales. Las culturas caracterizadas por una socialización amplia, estimulan la independencia, el individualismo y la autoexpresión, mientras que, las caracterizadas por una socialización estrecha sostienen como valores principales la

obediencia y la conformidad, por lo que la desviación de las expectativas culturales de conducta son condenadas y castigadas. Sin embargo, cada cultura puede ser examinada por el grado para el cual es amplia o estrecha en cada una de las siete dimensiones. El sistema de creencias culturales subraya la socialización sobre las otras dimensiones. La socialización es amplia en el sentido que un gran rango de diferencias individuales en la ruta del desarrollo tomadas por los miembros de la cultura son permitidas y estimuladas como reflexión del énfasis sobre el individualismo y la autoexpresión. La socialización estrecha lo es, en el sentido que los individuos son empujados hacia la conformidad para una cierta culturalización definida como estandar, así que el rango de variabilidad en la ruta del desarrollo permitido y aprobado es menor. Las teorías cognitivas básicamente enfatizan la adquisición de conocimientos y la aplicación de los mismos en las actividades del rol adulto relacionado con una meta específica. Sólo cuando lo anterior ocurre se dice que el individuo ha llegado a la adultez y que ahora cuenta con un sentido de responsabilidad y reconocimiento de interdependencia. Las teorías sobre el desarrollo emocional en la transición a la adultez generalmente enfatizan la autonomía y la intimidad. La autonomía emocional como un movimiento de reciprocidad como adultos iguales y la intimidad emocional y física siendo establecida con la elección de pareja. La teoría conductual enfatiza que la transición de la adolescencia a la adultez es que el llegar a ser adulto significa el firme establecimiento del control de impulsos (autocontrol) y cumplir con convenciones sociales. Concluyeron

que no existe una respuesta simple y universal para definir la entrada a la adultez debido a que cada cultura tiene una respuesta propia y dicha respuesta esta basada en características de socialización de cada cultura. Es común que este basado sobre el logro de resistencia e independencia financiera así como sobre la obtención de autosuficiencia cognitiva, autodependencia emocional y autocontrol conductual. Por lo tanto, el paso de la adolescencia a la adultez es un proceso gradual que puede tomar muchos años.

PATERSON, Pryor y Field (1995), exploraron la influencia relativa de las percepciones de los adolescentes en su relación afectiva con sus madres, sus padres y sus amigos sobre tres medidas de autoconcepto. La muestra fue de 493 adolescentes de Nueva Zelanda, con un rango de edad de 13 a 19 años. Fueron valoradas dos dimensiones de la relación afectiva: el uso de un apoyo emocional y la proximidad y calidad del afecto. Aplicaron el Inventario de afecto hacia padres y semejantes de Armsden (1986) y la Escala de proximidad-apoyo; para valorar autoconcepto utilizaron la Escala de autoestima de Rosenberg (1965), el Cuestionario de autoimagen de Offer (1982) y la Subescala de relación social. Concluyeron que el uso de apoyo emocional y proximidad de las madres, padres y amigos fue minimamente relacionado con el autoconcepto total, las habilidades policiaicas y la competencia social. La calidad del afecto hacia las madres y los padres fue significativamente relacionada sólo a la competencia social. Esto sugiere que el autoconcepto es más fuertemente asociado a la calidad del afecto hacia padres y

amigos que con el uso de objetos para apoyo o proximidad.

ORR y Dinur (1995), investigaron el efecto de dos sistemas multidimensionales, llamados ambiente social y sí mismo, sobre el crecimiento y desarrollo de los adolescentes. Se plantearon la pregunta ¿cuál es la diferencia de género en el status social entre los adolescentes con conocimientos sobre sus oportunidades de crecimiento?. Evaluaron a 569 estudiantes judíos kibbutz y urbanos que cursaban entre el noveno y el onceavo grado de tres secundarias del Sur de Israel (dos escuelas kibbutz y una urbana). La muestra fue de 132 mujeres y 180 hombres kibbutz, 142 mujeres y 115 hombres urbanos; con un rango de edad de 14 a 17 años. Se les aplicó la Escala de autoestima de Rosenberg, el Cuestionario III de autodescripción de Marsh y el Perfil de autopercepción para adolescentes de Harter. También se obtuvo el status paterno a través del nivel educacional (medido por una escala de 4 puntos) y ocupacional (medido por la Escala socioeconómica vocacional israelí) y el logro académico de los estudiantes, el cual fue determinado por el promedio obtenido al final del grado anual en tres materias (hebreo, inglés y matemáticas). Las variables en el ambiente social fueron los ambientes kibbutz y urbano y el status social de las madres y los padres. El autoconcepto sirvió como criterio de crecimiento personal. Los resultados indicaron que las madres kibbutz tenían significativamente un status social menor que los padres, mientras que, las muchachas kibbutz tenían un autoconcepto significativamente menor que los muchachos kibbutz y los adolescentes urbanos de ambos sexos. Las mujeres tienen

significativamente más bajo autoconcepto que los hombres. Por lo tanto, el autoconcepto más bajo de las muchachas kibbutz es relacionado a las diferencias de género en el status social paterno. Los hombres y las mujeres kibbutz tuvieron niveles similares en autoconcepto.

VERKUYTEN (1995), investigó la relación entre identidad étnica y autosentimientos entre la juventud minoritaria y mayoritaria que vive en los países bajos (Holanda). También valoró autoestima global y la estabilidad del autoconcepto. Se entrevistaron a 571 adolescentes quienes claramente se definían ellos mismos como miembros de su grupo étnico, 116 fueron turcos, 74 marroquí, 73 de Surinam y 308 holandeses, con un rango de edad de los 12 a los 17 años, 62% fueron hombres y 38% mujeres. El estudio fue realizado en seis escuelas secundarias multiétnicas en la Ciudad de Rotterdam. Se les administró la Escala de autoestima de Rosenberg para medir el autoconcepto global y la Escala de estabilidad del sí mismo desarrollada por Rosenberg para medir la estabilidad del autoconcepto. La identificación del grupo étnico fue medida usando 10 reactivos de la Escala de autoestima colectiva desarrollada por Luthanen y Crocker y la evaluación intragrupal fue medida usando la interpretación de posiciones de rasgo sobre ocho atributos diferentes. Los resultados indican que no existieron diferencias significativas entre la juventud minoritaria y mayoritaria para autoestima global y la estabilidad del autoconcepto. Sin embargo, los muchachos tuvieron una puntuación significativamente más alta de autoestima global y un autoconcepto más estable que

las muchachas. Para la identificación del grupo étnico y la evaluación intragrupal existió una diferencia fuerte entre los grupos étnicos: los entrevistados holandeses contestaron significativamente más bajo que los grupos minoritarios étnicos; los turcos contestaron más alto que los marroquíes y los de Surinam sobre la evaluación intragrupal, pero los turcos y los marroquíes contestaron más alto que los de Surinam sobre la medida de identificación étnica. Los muchachos tuvieron puntuaciones más altas sobre ambas medidas que las muchachas. La juventud con una puntuación más alta para la identificación del grupo étnico y para la evaluación intragrupal tuvo un autoconcepto más positivo, mientras que, la juventud de Surinam quienes se identificaron fuertemente con su grupo étnico y también tuvieron una evaluación negativa de su intragrupo mostró la puntuación más baja para el autoconcepto global.

BRYAN y Petrangelo (1989) examinaron la relación entre el autoconcepto y la orientación sexual en 113 hombres y 159 mujeres de séptimo a doceavo grado. Los resultados mostraron que las puntuaciones en la Escala de autoconcepto de Tennessee indicaron un bajo autoconcepto para todos los sujetos. En las mujeres se encontraron diferencias significativas en el autoconcepto en cada grado, quienes mostraron una mayor inestabilidad del mismo. Cuando los sujetos fueron clasificados por la orientación sexual usaron el Inventario del rol sexual de Bem; los sujetos indiferenciados tuvieron más bajo autoconcepto que aquellos clasificados como andróginos, hombres o mujeres. Los resultados sugieren que la transición entre el grado escolar a la

preparatoria y de la preparatoria a la licenciatura, las mujeres poseen mayores problemas de autoconcepto que los hombres.

HAZELWORTH y Wilson (1990), midieron los efectos de un programa, consistente en una aventura al aire libre (aventura de campo) sobre el autoconcepto de 39 participantes, con edades de 12 a 15 años. El programa consistió en 4 fines de semana, 2 para cada sesión, con un enfoque de aventura distinto. Los sujetos completaron la Escala de autoconcepto de Tennessee antes y después de cada sesión de aventura. Varios análisis de autoconcepto muestran cambios positivos significativos en el área del autoconcepto moral-ético, identidad y autosatisfacción. Cambios positivos en las actitudes moral-ético hacia los aspectos familiares del autoconcepto fueron más comunes. La organización estructural de un campo puede directamente afectar el autoconcepto de los participantes en ciertas áreas.

AULETTA y DeRosa (1991), investigaron el autoconcepto de 70 adolescentes, cuya edad fluctuaba de 12 a 18 años, quienes tienen hermanos con niveles de retardo mental profundo. Su promedio de autoconcepto fue comparado con un grupo semejante de 70 adolescentes con hermanos sin retardo. La Escala de autoconcepto de Tennessee fue usada para valorar las dos variables (el autoconcepto materno y el autoconcepto de los hermanos) en ambos grupos (hermanos y madres de niños con retardo mental y hermanos y madres de niños sin retardo mental). Ninguna diferencia significativa entre los dos grupos sugieren alguna dificultad especial en el ajuste psicosocial por los hermanos de los

**retardados mentalmente.**

PAIK (1992), investigó si existía una asociación entre el autoconcepto y las adolescentes embarazadas. El estudio estuvo dirigido a escuelas con muchachas embarazadas; se aplicó la Escala de autoconcepto de Tennessee a 146 adolescentes de 12 a 19 años. En los resultados el autor refiere que las adolescentes poseen un bajo autoconcepto en comparación con el grupo normal, específicamente en las dimensiones moral, familiar y social. Las muchachas negras tienen un autoconcepto más alto en todas las áreas que las muchachas blancas. La medida del autoconcepto como un correlato del embarazo puede ser selectivamente utilizado para una posible identificación del grupo más vulnerable de muchachas adolescentes para quedar embarazadas.

EVANS, Copus, Sullenberger y Hodgkinson (1993), compararon la medida de los niveles de psicopatología de jóvenes encarcelados en Estados Unidos e Inglaterra. La Escala de autoconcepto de Tennessee fue administrada a 223 americanos y a 180 ingleses delincuentes juveniles institucionalizados. En una comparación transcultural de los sujetos sobre las seis escalas empíricas del Tennessee, ambos grupos presentaron indicadores de mayor psicopatología en 5 de las 6 escalas, comparados con los no delincuentes. Cuando los dos grupos fueron comparados, el grupo americano obtuvo puntos significativamente más altos en psicopatología que los delincuentes ingleses. El análisis de función discriminante identificó dos escalas: integración personal y desórdenes de personalidad, estos fueron más valiosos

en distinguir diferencias de grupo; las diferencias encontradas entre los dos grupos fueron principalmente culturales desde el punto de vista del origen de cada uno de los grupos.

POST y McCoard (1994), se interesaron en investigar las necesidades y el autoconcepto de los adolescentes que huyen. Para lo cual desarrollaron un instrumento para valorar la necesidad que tiene el adolescente de huir cuando se le proporciona un refugio. Se examinó al mismo tiempo la validez del instrumento para determinar la relación entre el nivel de necesidades y el autoconcepto de los residentes. Los reactivos fueron tomados de una revisión de literatura y fueron confirmados por la percepción de las necesidades de los residentes sacados del refugio. Se consideraron 76 sujetos, de 12 a 18 años, quienes respondieron al instrumento de necesidades de los adolescentes que huyen y a la forma de orientación de la Escala de autoconcepto de Tennessee. En los resultados se encontraron que las mayores necesidades fueron: mejores situaciones de vida, mejor comunicación con los padres y menor stress; la menor necesidad fue la educación sexual. Los resultados indican que los sujetos sienten que ellos no son buenos miembros familiares porque ellos tienen desaprobación de sus familias.

Como se puede observar hay un gran número de investigaciones que intentan explicar las modificaciones y cambios que sufre el adolescente, así como las posibles dificultades y problemas que surgen de y en su ambiente.

En México la investigación acerca del adolescente se ha incrementado a partir de la década de los 70's, especialmente con estudios epidemiológicos debido al crecimiento de la población adolescente y los problemas sociales que conlleva una sociedad predominantemente de jóvenes. Estudios como los de Gómez Pérez-Mitre (1981) quien se interesó en la influencia que la variable autoconcepto ejerce sobre la formación de expectativas y comportamientos, dentro de un contexto definido por la ejecución de una tarea (solución de problemas en discusión de grupos). Utilizando una muestra no aleatoria de 70 estudiantes del 2o. y 3o. semestre de la carrera de psicología; sus edades fluctuaban entre los 19 y los 24 años; su nivel socioeconómico se ubicaba en la clase media, tomándose en cuenta el lugar de residencia, profesión de los padres, ingreso familiar y propiedad o no propiedad de su casa habitación. Se formaron 14 grupos con 5 sujetos cada uno, se asignaron al azar a los grupos y a las condiciones experimentales. Para la medición del autoconcepto utilizó una escala tipo Liker con 150 afirmaciones, usando además hojas de registro para la observación de los comportamientos. Para la autoexpectativa de éxito y de fracaso se utilizaron instrumentos que fueron elaborados de acuerdo al formato señalado por Osgood (1957) en sus escalas de diferencial semántico. Se encontró que los sujetos que obtuvieron puntuaciones altas en autoconcepto, también esperaban tener éxito en las tareas que realizarían, mientras que los sujetos con bajo autoconcepto anticipaban fracaso para esa misma tarea.

POWERS y Sánchez (1982), estudiaron y evaluaron la correlación de autoconcepto seleccionando variables lingüísticas, status socioeconómico y académicas, en adolescentes mexicanoamericanos, que vivían en la ciudad fronteriza de Arizona-Sonora. Utilizaron una muestra de 87 estudiantes (38 hombres y 49 mujeres) de preparatoria en Nogales-Arizona, que fueron identificados como mexicanoamericanos solo si descendían de padres mexicanos. El autoconcepto fue correlacionado con posesión del lenguaje (lenguaje que hablan predominantemente en el primer año), hogar-lenguaje (lengua que hablan predominantemente en sus hogares los de 7o. año), en el nivel de educación y nivel ocupacional que tiene el titular de la casa, promedio académico, aprovechamiento en lectura y en matemáticas. El instrumento que utilizaron para medir autoconcepto fue el Inventario de autoestima de Coopersmith; para medir posesión-lenguaje y hogar-lenguaje usaron una escala tipo Likert; para medir el nivel educacional del titular de la casa usaron una escala de rango; el nivel ocupacional del titular de la casa fue medido con el índice socioeconómico y de ocupación. El promedio académico fue calculado para cada uno de los estudiantes por sus calificaciones obtenidas en inglés, español, matemáticas, estudio social y ciencia, al terminar el semestre. Los resultados indicaron que el autoconcepto está relacionado con la adquisición del lenguaje en inglés, es decir, los estudiantes con mayor autoconcepto positivo tienden a hablar más inglés, mientras más alto sea el nivel de ocupación del titular de la casa es más positivo el autoconcepto de los estudiantes de preparatoria. Los estudiantes que tienen puntuaciones altas en autoconcepto tienden a tener puntuaciones

altas en aprovechamiento de lectura.

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

ausencia de la figura paterna propicio una mala autoaceptación.

ARANDA y García (1987) se interesaron en confirmar si existía relación entre el autoconcepto y el rendimiento escolar; para ello evaluaron a 250 alumnos del cuarto semestre del nivel superior. Se les administraron dos instrumentos de evaluación: el Test de Dominós y la Escala de autoconcepto de Tennessee. Concluyeron que, el autoconcepto y el rendimiento escolar no presentan una alta correlación, atribuyendo esto a que la Escala de autoconcepto de Tennessee no explora una autoimagen en el campo escolar o intelectual.

FRIAS y Terrazas (1991), quisieron validar la Escala de autoconcepto de Tennessee, a través de un estudio correlativo entre ésta y el Diferencial semántico de Jorge La Rosa, en 165 alumnos del nivel medio superior, de los cuales 54 fueron hombres y 111 mujeres, sus edades fluctuaban de los 12 a los 16 años. Se les aplicaron ambas escalas. Concluyeron que no existió correlación significativa entre todas las áreas y dimensiones de los instrumentos, debido a, entre otras cosas, que la fundamentación teórica de ambos instrumentos es diferente.

TELLEZ y Vázquez (1992), analizaron si existía relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico dependiendo de la edad, el sexo y el turno en estudiantes del primer año de preparatoria. Aplicaron la Escala de autoconcepto de Jorge La Rosa (1986) para medir autoconcepto y se calculó el promedio escolar de cada sujeto. La muestra estuvo constituida por 73

alumnos, 48 hombres y 25 mujeres, con un rango de edad de 15 a 18 años. Concluyeron que a mayor promedio académico, mayor autoconcepto en el factor emocional de salud mental y en el factor social de accesibilidad. De la misma manera, los autores reportan que a mayor edad, mayor autoconcepto en los factores emocionales: sentimientos entre individuos y salud mental. Las mujeres se perciben más honestas y leales, comparadas con los hombres; además las mujeres se perciben como más accesibles, agradables y tratables, comparadas con los hombres, esto mismo se encontró en el turno matutino comparado con el vespertino.

En conclusión se puede observar que el período de la adolescencia ha sido objeto de múltiples investigaciones, las cuales han relacionado esta etapa con variables tales como: rendimiento escolar, variables lingüísticas, niveles de psicopatología, embarazo, orientación sexual, percepción desaprobada, ambiente familiar y autoconcepto. Esta última, es la variable que se retomará en la presente investigación, debido a que, como se reporta en los diversos estudios el autoconcepto se forma a través de un proceso continuo de asimilaciones de experiencias, las cuales pueden o no estar influidas por todos aquellos factores que rodean al individuo. Dicha variable será investigada con el objetivo de obtener mayor conocimiento sobre la misma en población adolescente y como correlato para una posible identificación del grupo más vulnerable a tener mayores conflictos.

Para conocer la manera en la que el adolescente atraviesa

esta etapa, en el siguiente capítulo se abordarán en forma general algunos aspectos de los diversos enfoques que existen acerca del estudio de la adolescencia.

## M A R C O   T E O R I C O .

### C A P I T U L O   I .

#### L A   A D O L E S C E N C I A .

La adolescencia es una etapa de cambios, los cuales aunque ya están identificados y son característicos, influyen de diferente forma en el comportamiento de cada uno de los individuos, debido a esto es importante para la psicología el estudio de este periodo de desarrollo, así mismo identificar los diversos factores que influyen en esta etapa de crecimiento. De ahí que en este capítulo se pretende describir algunas de las definiciones que hay sobre adolescencia, así como el análisis de algunas teorías que han tratado de explicar el fenómeno de esta etapa. Finalmente, se mencionarán algunos de los factores que influyen en el desarrollo normal del adolescente.

La palabra **ADOLESCENCIA** deriva de la voz latina **ADOLESCERE**, que significa **CRECER** o **DESARROLLARSE HACIA LA MADUREZ**. **SOCIOLOGICAMENTE**, la adolescencia es el periodo de transición que media entre la niñez dependiente y la edad adulta y autónoma. **PSICOLOGICAMENTE**, es una "situación marginal" en la cual han de realizarse nuevas adaptaciones; aquellas que, dentro de una sociedad dada, distinguen la conducta infantil del comportamiento adulto. **CRONOLOGICAMENTE**, es el lapso que comprende desde aproximadamente los doce o trece años hasta los primeros de la tercera década, con grandes variaciones individuales y culturales. Tiende a iniciarse antes en las niñas que en los varones y a acortarse en las sociedades más primitivas. En culturas menos sofisticadas, el adolescente es considerado como

un adulto, preparado para asumir responsabilidades de trabajo, preparado para casarse, tener hijos y educarlos. En sociedades más complejas como la nuestra, el adolescente es considerado todavía un niño en la mayoría de los aspectos. Por todos los cambios físicos que comporta y por ser el anuncio de lo que será la edad adulta, la adolescencia marca el renacer del ser humano. Los cambios en la adolescencia surgen como una tormenta repentina. La totalidad de la forma corporal cambia de tal modo que parece ya un adulto, aunque sus emociones y sus capacidades intelectuales no se encuentren al mismo nivel de madurez. Este proceso se inicia con la **pubescencia**, en esta etapa maduran las funciones reproductivas, los órganos sexuales y aparecen los caracteres sexuales secundarios, es decir, los que no están directamente relacionados con la reproducción (desarrollo de los senos, del vello corporal y facial y cambios en la voz). La pubescencia corresponde al periodo de la primera adolescencia. Después de dos años, esta etapa finaliza en la **pubertad**, cuando el individuo es sexualmente maduro y capaz de reproducirse (Papalia, 1988). Las palabras "**pubertad**" y "**pubescencia**" se derivan de las voces latinas **pubertas**, "la edad viril", y **pubescere**, "cubrirse de pelo", "llegar a la pubertad" (Muuss, 1984).

Aunque la edad media de la pubertad son los 12 años para la mujer y los 14 años para el hombre, existe un amplio margen de edades que pueden ser consideradas normales. Las relaciones entre pubescencia y adolescencia se hacen más complejas si se considera el material que brinda la antropología cultural sobre

los rituales y períodos de iniciación. En algunos casos, la transición de la niñez a la edad adulta es lenta y se produce sin reconocimiento social; en otros, los ritos de pubertad caracterizan un pasaje, no de la niñez a la adolescencia, sino de la niñez a la edad adulta. La pubescencia parece ser el único aspecto del proceso de maduración que reconocen algunas sociedades primitivas; después de la pubertad el hombre y la mujer jóvenes adquieren el status y los privilegios del adulto. El prolongado período de la adolescencia en las sociedades técnicamente más avanzadas no es un fenómeno fisiológico sino un producto social. Mientras la duración de la pubescencia la establecen los factores biológicos, la de la adolescencia social la determinan las instituciones sociales y el grupo social. Ausubel (1954), señala que la iniciación social a la edad adulta o bien corresponde a la madurez fisiológica o bien le sigue, pero que el alcance de la madurez sexual "siempre precede y jamás sigue" a la inauguración social en la adolescencia. Sherif (1947), llega a la conclusión de que los problemas que deben afrontar los adolescentes "varían de cultura a cultura, haciendo esa transición a la edad adulta una etapa más o menos complicada, más o menos conflictiva, más o menos prolongada". Sin embargo, afirma que "los principios psicológicos fundamentales que obran en todos estos ambientes sociales debieran ser los mismos" (Cita Muuss, 1984).

En cuanto al límite superior de la edad de la adolescencia éste será establecido según el ambiente socio-cultural, ya que los criterios para fijar en qué momento se ha alcanzado la edad

adulta, la madurez, la autodeterminación y la independencia dependen de la definición que cada medio social dé a cada uno de esos términos (Muuss, 1984).

En una sociedad primitiva el periodo de adolescencia podrá ser muy breve y tocará su fin con los rituales de iniciación, después de los cuales el individuo obtiene el status de adulto. Hablar del fin de la adolescencia en términos de edad es posible únicamente si se menciona también el ambiente sociocultural. Según señala Kuhlen (1952), la adolescencia es el periodo durante el cual tiene lugar la adaptación sexual, social, ideológica y vocacional y se lucha por independizarse de los padres. Desde el punto de vista psicológico, el criterio para fijar el fin de la adolescencia no responde tanto a una edad cronológica determinada, sino al grado que esa adaptación haya alcanzado (Cita Muuss, 1984).

#### 1.1) DEFINICIONES SOBRE ADOLESCENCIA.

La adolescencia es el periodo que sigue a la niñez y antecede a la edad adulta. ERIKSON (1976), considera a la ADOLESCENCIA como una crisis normativa caracterizada por una aparente fluctuación de la fuerza del yo y por un aumento considerable de su potencial.

MAHLER (1963), afirma que la adolescencia implica la adquisición de la identidad y la autonomía (Cita Tellez, 1992).

DIAZ-GUERRERO (1965), afirma que el periodo de la

adolescencia es una etapa crítica, lo cual se refleja durante el desarrollo de la personalidad y del concepto de sí mismo.

PIAGET (1972), dice que la adolescencia es la edad en la que el individuo se integra dentro de la sociedad de los adultos.

ABERASTURY (1978), dice que es la etapa de la vida durante la cual el individuo busca establecer su identidad adulta, apoyándose en las primeras relaciones objeto-parentales internalizadas y verificando la realidad que el medio social le ofrece, mediante el uso de elementos biofísicos en desarrollo a su disposición y que a su vez tienden a la estabilidad de la personalidad en un plano genital.

ROSALES (1980), la define como el periodo que se inicia desde que aparecen los primeros indicios de la pubertad hasta el completo desarrollo del organismo. Se manifiesta por un rápido desarrollo físico y mental que generalmente va acompañado de trastornos emocionales.

HORROCKS (1984), plantea que la adolescencia es un periodo de conciencia y preocupación elevada por la autoimagen.

## **1.2) TEORIAS DE LA ADOLESCENCIA.**

Debido a que la etapa de la adolescencia ha sido definida desde diversos enfoques, y de que ha sido tema de estudio para varios autores, a continuación se presentan algunas teorías que

enfatan dicha etapa, ya que es importante definir en que contexto teórico será estudiada.

Stanley Hall (1916) establece una psicología del adolescente utilizando métodos científicos. Según su teoría la historia de la experiencia del género humano se ha incorporado a la estructura genética de cada individuo. La ley de la recapitulación sostiene que el organismo individual, en el transcurso de su desarrollo, atraviesa etapas que corresponden a aquellas que se dieron durante la historia de la humanidad. De esta teoría se desprende que el desarrollo y sus concomitancias de conducta se producen de acuerdo con pautas inevitables, inmutables, universales e independientes del ambiente socio-cultural.

Las principales etapas evolutivas que Hall menciona son: infancia, niñez, juventud y adolescencia.

En el período de la **infancia** incluye los primero cuatro años de la vida. El período de la **niñez** abarca de los 4 a los 8 años. La **juventud** que abarca de los 8 a los 12 años, comprende el período llamado "preadolescencia". En esa etapa el niño recapitula la "vida monótona del salvajismo" de hace varios miles de años. Es el período de vida en que el niño ofrece una predisposición favorable a la ejercitación y la disciplina, cuando el entrenamiento y la reiteración rutinarios son los métodos de educación más apropiados. La **adolescencia** es el período que se extiende desde la pubertad (alrededor de los 12 o 13 años) hasta alcanzar el status de adulto. Según Hall finaliza

relativamente tarde, entre los 22 y 25 años y describió esta etapa como un período característico de "tormenta e ímpetu". En la última fase de la adolescencia, el individuo recapitula la etapa inicial de la civilización moderna. Esa etapa corresponde al final del proceso evolutivo: el individuo llega a la madurez (Cita Muuss, 1984).

Por otra parte, según la teoría psicoanalítica, las etapas del desarrollo psicosexual son genéticamente determinadas y relativamente independientes de factores ambientales. Esta teoría, cuyo principal autor es Freud, considera secundarios los factores ambientales frente a las tendencias congénitas, pero de ningún modo niega su importancia. Los conceptos morales, las aspiraciones y ambiciones de cada sociedad entran a formar parte del individuo a través del desarrollo del superyó, también llamada conciencia. El proceso evolutivo, especialmente en el período de latencia y de pubescencia, constituye una lucha dinámica entre las fuerzas biológico-instintivas del ello y las socialmente orientadas del superyó. Freud, desarrolla el concepto de que cada etapa psicosexual está aún incompleta y no superada cuando sobreviene la siguiente: "cada fase anterior persiste junto a las organizaciones posteriores y detrás de ellas" (Cita Muuss, 1984).

Sin embargo, Anna Freud ha concedido mayor importancia a la pubertad como factor de formación del carácter y afirma que los factores implicados en los conflictos de la adolescencia son:

1. La fuerza de los impulsos del ELLO, determinada por

procesos fisiológicos y endocrinológicos durante la pubescencia.

2. La capacidad del YO para superar a las fuerzas instintivas o para ceder ante ellas cuando no es posible lo primero, cosa que depende a su vez de la ejercitación del carácter y del desarrollo del SUPERYO del niño durante el periodo de latencia.

3. La eficiencia y naturaleza de los mecanismos de defensa a disposición del YO (Freud, A., 1992).

También Erikson (1976), aporta su teoría del desarrollo del YO, la cual constituye la adquisición de una identidad del YO, que se cumple de diferentes maneras en una cultura u otra. En cada uno de los ocho pasos evolutivos descritos por este autor, surge un conflicto con dos desenlaces posibles: si el conflicto se elabora de manera satisfactoria, la cualidad positiva se incorpora al YO y puede producirse un desarrollo ulterior saludable. Pero si el conflicto persiste o se resuelve de modo insatisfactorio, se perjudica el YO en desarrollo, porque se integra en él la cualidad negativa. Cada etapa depende de la solución e integración de la etapa anterior, siendo estas las siguientes:

1. Confianza contra desconfianza.
2. Autonomía contra vergüenza y duda.
3. Iniciativa contra culpa.
4. Laboriosidad contra inferioridad.
5. Identidad contra difusión del propio papel.
6. Intimidad contra aislamiento.
7. Fecundidad contra estancamiento.

**8. Integridad del yo contra aversión, desesperación  
(Erikson, 1976).**

Por último, se menciona la teoría de la antropología cultural, en donde, Benedict (1954) afirma que el ambiente social, las instituciones y las pautas específicas del acondicionamiento cultural son los que determinan en qué forma ha de tener lugar el desarrollo del adolescente. El ciclo que va desde la dependencia infantil hasta la independencia del adulto es "un hecho natural e inevitable" y contiene un elemento de discontinuidad. Pero esa transición se produce de diferentes maneras en distintas culturas, de modo que ninguna de ellas puede ser considerada como natural y universal (Cita Muuss, 1984). La comparación de la adolescencia en distintas sociedades primitivas demuestra que los problemas específicos de aquella pueden resolverse de diversas maneras y en diferentes niveles de edad, o que pueden estar ausentes del todo (Muss, 1984).

Mead (1942) afirma que el desarrollo de la personalidad es "influido conjuntamente por factores hereditarios, culturales e individuales, pertenecientes al historial de vida del sujeto". Sostiene que la tarea más importante del adolescente es la de buscar su verdadera identidad. La conducta y los valores de los padres han dejado de ser modelos, ya que son anticuados en comparación con los modelos ofrecidos por los medios de difusión. El estar expuesto a veloces cambios sociales, a distintos sistemas de valores religiosos y a la tecnología moderna, hace

que el mundo se aparezca ante él como demasiado complejo, demasiado relativista, demasiado imprevisible y ambiguo. Como sustituto de la identidad psicológica, los jóvenes utilizan símbolos convencionales para establecer una semi-identidad por medio de vestimentas, modismos del lenguaje y actitudes especiales frente al mundo (Cita Muuss, 1984).

### 1.3) FACTORES QUE INFLUYEN EN EL DESARROLLO DEL ADOLESCENTE. CAMBIOS FISICOS

En esta etapa el crecimiento en estatura es regular tanto en los niños como en las niñas. Las niñas suelen crecer con más rapidez desde los 9 o 10 años hasta los 13, mientras que en los varones es entre los 12 y los 16 años. Las niñas continúan creciendo con mas lentitud, pasados los 13 años y alcanzan su altura completa alrededor de los 20 años, mientras que los varones se desarrollan más lentamente después de los 16 años y alcanzan su estatura máxima alrededor de los 22 o 23 años. El peso en los varones aumenta más rápidamente desde los 9 hasta los 16 o 17 años y desde los 9 hasta los 15 años en las niñas. Parece que las niñas aumentan más de peso entre los 11 o 12 años y entre los 14 o 15 años y en los varones uno o dos años más tarde. Desde el nacimiento hasta los 14 o 15 años la razón entre la circunferencia de la cabeza y la estatura va disminuyendo, pero probablemente permanece más o menos constante después de los 16 años (Brooks, 1981).

La menarquía (primer periodo menstrual) indica la madurez sexual de la mujer, aunque a menudo las chicas no sean fértiles

en los primeros ciclos. La señal fisiológica equivalente para los varones es la presencia de espermatozoides en la orina (espermarca), que aparece aproximadamente en uno de cada cuatro varones de 15 años (Papalia, 1988).

#### DESARROLLO COGNITIVO.

La madurez cognitiva es definida como la capacidad para pensar de forma abstracta, hecho que se alcanza durante la adolescencia, según Piaget (1972) entre los 11 y los 20 años. Desde este momento pueden imaginar una variedad infinita de posibilidades, pueden pensar en situaciones hipotéticas, considerar todos los aspectos de una situación y plantearse un problema intelectual de forma sistemática. El desarrollo general del joven y su mayor experiencia en las actividades de la vida explican, en parte, el desarrollo de su juicio independiente, pero es muy probable que su maduración sexual ejerza también una influencia poderosa (Cita Papalia, 1988).

#### LA BÚSQUEDA DE IDENTIDAD.

La tarea más importante de un adolescente es la búsqueda de su identidad, resolver la cuestión "¿Quién soy en realidad?". Los repentinos cambios temporales desconciertan a los jóvenes y les hace preguntarse qué personas han sido hasta ahora y en quiénes se están convirtiendo. Esta confusión aparece reflejada en el excesivo tiempo que emplean algunos en elegir una profesión. La confusión también se refleja en el culto al héroe, en la impulsividad infantil o en la intolerancia hacia los demás. A través de una relación más íntima con otra persona y compartiendo

pensamientos y sentimientos, el adolescente ofrece su propia identidad, la ve reflejada en la persona amada y es más capaz de conocerse a sí mismo. Muchos adolescentes son más propensos a aceptar las opiniones y valores de sus padres que las de sus amigos. La mayor influencia de los padres o de los compañeros depende sólo de la situación concreta en la que se encuentre (Papalia, 1988).

#### ESTILO DE VIDA.

El principal objetivo de esta etapa, es el de preparar al adolescente para entrar al mundo de los adultos, aunque esto signifique la pérdida definitiva de su condición de niño. Los cambios psicológicos producidos en este periodo llevan a una nueva relación entre el adolescente con sus padres y con el mundo, esto sólo es posible si se elabora lenta y dolorosamente el duelo por el cuerpo infantil, por la identidad infantil y por la relación con los padres de la infancia. Este periodo fluctúa entre una dependencia y una independencia extremas, es decir, se mueve entre el impulso al desprendimiento y la defensa que impone el temor a la pérdida de lo conocido. Los cambios en los que pierde su identidad de niño implican la búsqueda de una nueva identidad que va construyendo en un plano consciente e inconsciente, por lo que, el adolescente se ve modificado lentamente y nada favorece esa labor (Aberastury, 1988).

En la medida en que el adolescente sea capaz de aceptar, simultáneamente, sus aspectos de niño y de adulto, puede empezar a aceptar en forma fluctuante los cambios de su cuerpo y comienza

a surgir una nueva identidad. Generalmente, el adolescente se presenta como varios personajes ante las diferentes personas del mundo externo, esta percepción sólo es la multiplicidad de identificaciones contemporáneas y contradictorias por las que pasa; es una combinación inestable de varias identidades y varios cuerpos.

Durante la adolescencia existe un incremento de intelectualización para superar su incapacidad de acción (todos los cambios que en él están sucediendo sin tener control sobre los mismos, en otras palabras "maduración"). La inserción en el mundo social del adulto es lo que va definiendo su personalidad y su ideología. Ahora se debe plantear el problema de los valores éticos, intelectuales y afectivos y debe formarse un sistema de teorías e ideas y la necesidad de "algo" en lo que pueda descargar su ansiedad y los conflictos que surgen de su ambivalencia entre el impulso al desprendimiento y la tendencia a permanecer ligado. Esta crisis intensa la soluciona transitoriamente huyendo del mundo exterior, buscando refugio en la fantasía, en el mundo interno, con un incremento paralelo de la omnipotencia narcisista y de la sensación de presidencia de lo externo. Su desconfianza y su idea de no ser comprendido es mostrada a través de hostilidad hacia los padres y hacia el mundo en general. Sufre crisis de susceptibilidad y de celos, exige vigilancia y dependencia, pero sin transición surge en él un rechazo al contacto con los padres y la necesidad de independencia y de huir de ellos. Requiere de tiempo para aceptar su cuerpo y sentirse conforme con él. Todo esto lo lleva a

abandonar su identidad infantil y trata de adquirir una identidad adulta. El adolescente busca logros y satisfacción en sus padres, pero si es desestimado por ellos así como por la sociedad, provocan en el joven sufrimiento y rechazo (Papalia, 1988).

Los adolescentes necesitan vivir sus experiencias para ellos, no les gusta ni aceptan que éstas sean criticadas, calificadas ni confrontadas con la de los padres.

La adolescencia es un momento crucial en la vida del hombre, en la cual se necesita una libertad adecuada con la seguridad de normas que lo vayan ayudando a adaptarse a sus necesidades o a modificarlas, sin entrar en conflictos graves consigo mismo, con su ambiente y con la sociedad. Tanto las modificaciones corporales incontrolables como los imperativos del mundo externo son vividos al principio como una invasión; esto lo lleva como defensa a retener muchos de sus logros infantiles, aunque coexiste el placer y el afán de alcanzar su nuevo status. También lo conduce a un refugio en su mundo interno para poder reconectarse con su pasado y desde ahí enfrentar el futuro (Brooks, 1981).

El autismo típico de la adolescencia lo conduce a una cierta torpeza en la comprensión de lo que pasa a su alrededor; está más ocupado en conocerse que en conocer a los demás; además, la comunicación verbal adquiere el significado de un preparativo para la acción. Por lo que, la utilización de la palabra y el pensamiento le permiten la elaboración de la realidad y el poder

adaptarse a ella. El logro de la identidad y la independencia lo conducen a integrarse en el mundo adulto y a actuar con una ideología coherente con sus actos (Aberastury, 1978).

#### EL ADOLESCENTE Y LA FAMILIA.

La primera manifestación de la acción evasiva del adolescente se realiza en el medio más inmediato de éste, en el medio familiar. El patrón de relaciones dentro de una familia es predecible en alto grado. Es frecuente que el bebé sea el centro donde convergen el amor y la atención. Sin embargo, antes de cumplir su primer año, sus relaciones con los distintos miembros de la familia comienzan a empeorar. Este deterioro se manifiesta por la disminución de la calidez y estímulo comprensivo de los padres, en las restricciones y castigos que éstos le imponen y en la impaciencia, intolerancia y celos que demuestran los hermanos. Cuando el periodo infantil se acerca a su culminación (alrededor de los 12 años), las fricciones con todos los componentes de la familia son habituales y alcanzan su punto máximo entre los 15 y los 17 años. Los cambios físicos de la pubertad hacen que el niño se vuelva silencioso, poco dispuesto a cooperar y propenso a riñas; es probable que los padres critiquen y castiguen su conducta. Entonces, el niño piensa que nadie lo quiere. Cuando el arrebató del crecimiento puberal se modera y la homeostasis corporal se restaura gradualmente, el joven adolescente comienza a sentirse mejor. Esto se refleja en la calidad de su conducta, y las relaciones familiares mejoran poco a poco. La mejora depende, en parte, de la maduración y, en parte, del ambiente, es decir, la rapidez con que los integrantes de la familia (especialmente

los padres) reconocen que el individuo ya no es un niño y revisan la forma del trato habitual que le imponen (Ballesteros, 1980).

Sin embargo, como las aspiraciones paternas comienzan a tomar forma aún antes del nacimiento de su hijo, hacia la época en que éste alcanza la adolescencia esas aspiraciones son tan firmes que obstaculizan su libertad y pueden dañar tanto su felicidad como sus relaciones con el medio familiar. Cuando el joven se pone a la altura de las expectativas paternas, sus progenitores se sienten halagados y muestran actitudes condescendientes. Cuando fracasa en su cumplimiento, sus padres le recuerdan los sacrificios que tuvieron que hacer y lo acusan de no aprovechar las oportunidades que le proporcionaron. Esa actitud llena de amargura al joven y da lugar a una tensa relación padres-adolescente que es en extremo perjudicial para el desarrollo del individuo y causa estragos en las adaptaciones personales del adolescente.

Ballesteros (1980) considera que la **autonomía** viene a ser un símbolo de status para el adolescente y que es otro factor importante, el cual le sirve para informar a los demás que ya no es un niño y que ha alcanzado un status cercano a la adultez; es asimismo importante para el propio individuo porque la puede utilizar para medir hasta qué punto está dotado para manejar sus asuntos privados, ésta es el desplazamiento de una posición dependiente a otra independiente. Además, padres, profesores y compañeros presionan al joven para que sea socialmente activo en la escuela y en la comunidad. Por otro lado, en relación a los

valores éstos producen conflictos en las familias cuyos progenitores son entrados en años o extranjeros. Los últimos traen consigo los valores que aprendieron en sus propios países y a menudo difieren de los vigentes. Los conflictos de valores ocasionan mayores problemas en esferas en las cuales padres y adolescentes tienen diferentes metas.

En la adolescencia hace crisis la autoridad paterna. El adolescente comienza por poner en duda las verdades hasta entonces aceptadas y válidas, las somete a una revisión hasta convencerse racional o experimentalmente de la consistencia o el valor de las razones que le sirven de apoyo; se esfuerzan por crearse amistades propias y maestros seleccionados por ellos, muchas veces abandonando, con frialdad cruel a los que les dirigieron en la infancia. Especialmente esta actitud de rebeldía se acentúa en cuanto a lo que constituyen los principios y preferencias creadas por el influjo de los demás, sus padres o sus maestros (Ballesteros, 1980).

#### EL CLIMA HOGARERO.

En forma indirecta, el clima hogareño influye en el adolescente por el efecto que produce en sus actitudes. Si la autoridad de sus padres le disgusta porque la percibe tiránica e injusta, desarrollará actitudes de resentimiento contra todos los individuos que ejercen algún tipo de autoridad. Peck y Navighurst (1960), han escrito: "Todo adolescente es precisamente la clase de persona que podría predecirse a partir del conocimiento del trato que le dispensaron sus padres. Parece razonable sostener

que, hasta un punto casi sorprendente, cada niño aprende a actuar psicológica y moralmente, como la clase exacta de persona que fueron sus padres en sus relaciones con él" (Cita Hurlock, 1987, pág. 25).

Por otro lado, el clima hogareño varía notablemente entre una casa y otra, y de uno a otro momento para un individuo determinado. En general, es más probable que éste sea insatisfactorio para el adolescente joven en razón de que las fricciones con los componentes del núcleo se hallan en su punto máximo en ese período de su vida. El efecto de los roces sobre el clima hogareño dependerá en gran medida de si la fricción se expresa abiertamente y de la clase de expresiones manifiestas puestas en práctica. Los sermones, las críticas y otras expresiones paternas de disgusto proporcionan al adolescente un modelo para la exteriorización de sus propias quejas. La crítica constante o el regaño son las expresiones hostiles manifiestas que ocasionan más efectos perjudiciales en todos los integrantes de la familia. El individuo que puede sentir empatía realiza una adaptación social mucho mejor que la persona que carece de capacidad empática (Hurlock, 1987).

Hurlock (1987) describe tres tipos de disciplina que se utilizan en el control de la conducta adolescente y que a su vez influyen en la misma, siendo estos los siguientes: en el hogar **autoritario**, el adolescente se convierte en un individuo sumiso y temeroso de asumir responsabilidades. Su actitud ocasiona roces en el seno de la familia porque sus padres esperan que asuma

mayor responsabilidad con el paso de los años. Frustrado constantemente en sus intentos de lograr la independencia, el adolescente desarrolla un resentimiento tan profundo contra sus progenitores que dejara de comunicarse con ellos o buscar su consejo y asistencia para el tratamiento de sus problemas. En el hogar democrático, el adolescente y sus padres tienen relaciones más armoniosas; puesto que lo tratan casi como si fuera un adulto, siente por ellos cariño y respeto y además está dispuesto a recurrir a sus consejos y asistencia para sus problemas juveniles. Adopta hacia ellos una actitud menos crítica que la del adolescente criado en un hogar autoritario, disfruta más de la vida doméstica y aprecia más lo que sus progenitores hacen por él. En un hogar permisivo, no existe el control paterno. A menudo el adolescente siente poco respeto por sus padres, apenas aprecia lo que hacen por él y tiene pocos deseos de desempeñar su parte en la casa. En cambio, suele esperar que sus padres lo atiendan mientras poco o nada hace por ellos. El joven a quien se permite conducirse de acuerdo con sus gustos muestra resentimiento e inseguridad.

#### TAMAÑO Y COMPOSICION DE LA FAMILIA.

Bossard (1966) opina que cuanto más reducido es un núcleo familiar, más escasas son las relaciones interpersonales y menores las posibilidades de fricción. Schachter (1964) comenta que en las familias con hijo único, el adolescente puede sufrir una protección exagerada y la presión de elevadas aspiraciones paternas a su respecto, factores ambos que son fuentes potenciales de fricción familiar. Sin embargo, la familia que

tiene 2 ó 3 hijos tiende a ser en extremo conflictiva. Por lo general, la familia reducida se rige por un control democrático; todos los miembros son incitados a desarrollar su propia individualidad y a expresar libremente lo que piensan y sienten. Mientras que, Templeton (1962) opina que la familia grande (6 ó 7 hijos), es a menudo menos conflictiva que la pequeña porque los padres tienden a poner en práctica métodos de control autoritario. Además con frecuencia, los hermanos mayores deben privarse de participar en actividades sociales porque tienen que cuidar a los más pequeños. Esta limitación reduce sus oportunidades de lograr la aceptación social en el grupo de adolescentes con el cual querían identificarse (Cita Hurlock, 1987).

La clase de hogar con que cuente la familia, la ubicación en la comunidad, la vestimenta, el dinero que pueda gastar el adolescente y demás símbolos de status son elementos que afectan su status social en el grupo de adolescentes. Cuando el adolescente considera que la falta de aceptación social que padece se debe a la carencia de dinero es posible que desarrolle un fuerte resentimiento hacia sus padres. Las familias que están ansiosas de mejorar su status socioeconómico presionan a sus hijos para que se formen a las pautas de conducta y a los valores típicos de la clase a la cual aspiran pertenecer. Las exigencias para producir la adaptación pueden frustrar el deseo de independencia del adolescente y crear una relación conflictiva entre él y sus padres (Hurlock, 1987).

#### ADAPTACION PERSONAL.

Cuando el clima hogareño se caracteriza por la existencia de afecto, respeto, cooperación y tolerancia, el adolescente desarrolla un autoconcepto saludable que se reflejará en adecuadas adaptaciones a la vida. Sin embargo, si se distingue por las desavenencias resultantes del conflicto y de la competencia destructiva, conspirará contra la formación de un autoconcepto sano, sobre todo si el joven tiene participación directa en el conflicto. Reddy (1967) opina que la salud mental del adolescente es influida más por la composición y estructura familiar, y por el rol que desempeña dentro del grupo, que por la salud mental de sus miembros significativos (Cita Hurlock, 1987).

La influencia del clima hogareño en la socialización del adolescente se extiende a muchas esferas: la adaptación a las costumbres del grupo, la comunicación con los otros, la participación en actividades juveniles y la simpatía por otros. Landers comenta que si el adolescente proviene de un hogar conflictivo, es indudable que ha desarrollado el hábito de rebelarse contra las normas familiares, hábito que trasladará a las relaciones sociales que entable fuera del hogar (Landers, 1970).

#### DESARROLLO MORAL.

Para Piaget (1932) y Kohlberg (1964), según sus estudios y teorías, la manera en que los niños piensan acerca de los aspectos morales depende tanto de su nivel de desarrollo

intelectual como de su carácter y educación. Definen el "desarrollo moral" como el desarrollo de un sentido individual de la justicia. Lawrence Kohlberg formuló una serie de dilemas morales y un sistema para valorar las respuestas a ellos. Encontró seis etapas en el desarrollo del juicio moral (Cita Papalia, 1988):

*NIVEL I: PREMORAL (De 4 a 10 años).*

En este nivel es fundamental el control externo. Las normas son impuestas por otros y se cumplen tanto para evitar el castigo como para recibir recompensas.

TIPO 1. Orientación hacia el castigo y la obediencia. Los niños obedecen las reglas impuestas por otros para evitar el castigo.

TIPO 2. Hedonismo instrumental ingenuo. Se ajustan a las reglas en función de su propio interés y teniendo en cuenta lo que otros pueden hacer por ellos.

*NIVEL II. LA MORALIDAD DE LA CONFORMIDAD CON EL "ROL" CONVENCIONAL (De 10 a 13 años).*

En esta etapa los niños quieren agradar a los demás. Todavía observan las normas de los demás, pero en cierta medida las han interiorizado. Quieren ser considerados "buenos" por aquellas personas cuya opinión tienen en cuenta. Son capaces de asumir los roles de las figuras de autoridad lo suficientemente bien como para decidir si una acción es "buena" según sus normas.

TIPO 3. Mantenimiento de buenas relaciones, aprobación de los demás. Los niños quieren agradar y ayudar a otros, pueden juzgar las intenciones de los demás y desarrollar sus propias ideas de lo que es ser una buena persona.

**TIPO 4.** Sistema social y conciencia. Las personas están interesadas en cumplir con su deber, en respetar a las autoridades superiores y en mantener el orden social.

**NIVEL III. LA MORALIDAD DE LOS PRINCIPIOS MORALES AUTOACEPTADOS** (De los 13 años hasta la juventud, o nunca).

Este nivel marca el logro de la verdadera moralidad. Por primera vez el individuo reconoce la posibilidad de conflicto entre dos normas socialmente aceptadas y trata de decidir entre ellas. El control del comportamiento es ahora interno tanto en la observación de las normas como en el razonamiento sobre lo que es correcto e incorrecto.

**TIPO 5.** Moralidad de contrato, de los derechos individuales y de la ley aceptada democráticamente. Las personas piensan en términos racionales, valorando el deseo de la mayoría y el bienestar de la sociedad. Generalmente, se dan cuenta de que estos valores se apoyan mejor ciñéndose a la ley. Aunque reconocen que a veces existen conflictos entre la ley y las necesidades humanas, creen que a largo plazo es mejor para la sociedad obedecer las leyes.

**TIPO 6.** Moralidad de los principios éticos universales: Las personas actúan en función de lo que creen correcto, sin tener en cuenta las restricciones legales o las opiniones de los demás. Actúan de acuerdo con normas interiorizadas, sabiendo que se condenarían a sí mismos si no actuasen así.

Aunque los niños empiezan a pensar sobre lo que es correcto y lo incorrecto a edades muy tempranas, Kohlberg sostiene que no

pueden alcanzar las etapas más elevadas de razonamiento moral, al menos hasta la adolescencia y que ciertas personas nunca alcanzan estos niveles. El desarrollo moral depende del desarrollo cognitivo ya que los niños no pueden juzgar la moralidad de la acción de otra persona hasta que no logran situarse en el lugar de las personas que resultarían afectadas por esa acción, incluido el que la realiza (Cita Papalia, 1988).

#### 1.4) SINDROME NORMAL DE LA ADOLESCENCIA.

Al estudiar la adolescencia se debe considerar que el individuo al vivir una etapa fundamental de transición, su personalidad tiene características especiales que nos permiten ubicarlo entre las llamadas personalidades "marginales", en el sentido de la adaptación e integración, debido a que la estabilidad de la personalidad no se logra sin pasar por un cierto grado de conducta "patológica" que se debe considerar inherente a la evolución normal de esta etapa de la vida.

El concepto de normalidad no es fácil de establecer, ya que en general varía en relación con el medio socioeconómico, político y cultural. Sin embargo, en el apartado presente la normalidad será definida como aquella que se establece sobre las pautas de adaptación al medio, lo que significa la capacidad de utilizar los dispositivos existentes para el logro de las satisfacciones básicas del individuo en una interacción permanente que busca modificar lo displacentero o lo inútil a través del logro de sustituciones para el individuo y la comunidad (Aberastury, 1988).

Anna Freud dice que es muy difícil señalar el límite entre lo normal y lo patológico en la adolescencia, y considera que, en realidad, toda la conmovición de este período de la vida debe ser estimada como normal, señalando además que sería *anormal* la presencia de un equilibrio estable durante el proceso adolescente (Freud, A., 1985).

Por lo tanto, la adolescencia, más que una etapa estabilizada, es proceso, desarrollo y en nuestro medio cultural nos muestra períodos de elación, de ensimismamiento, alternando con audacia, timidez, incoordinación, urgencia, desinterés o apatía, que se suceden o son concomitantes con conflictos afectivos, crisis religiosas en las que se puede oscilar del ateísmo anárquico al misticismo fervoroso, intelectualizaciones y postulaciones filosóficas, ascetismo, conductas sexuales dirigidas hacia el heteroeroticismo y hasta la homosexualidad ocasional. Todo esto es denominado "síndrome normal de la adolescencia", el cual se encuentra integrado por la siguiente "sintomatología" (Aberastury, 1988):

1. Búsqueda de sí mismo y de la identidad.
2. Tendencia grupal.
3. Necesidad de intelectualizar y fantasear.
4. Las crisis religiosas.
5. Desubicación temporal.
6. La evolución sexual desde el autoerotismo hasta la heterosexualidad.
7. Actitud social reivindicatoria.

8. Contradicciones sucesivas en todas las manifestaciones de la conducta.

9. Separación progresiva de los padres.

10. Constantes fluctuaciones del humor y del estado de ánimo.

La adolescencia puede ser considerada de muy diferentes maneras y con muchas perspectivas distintas. Difiere de acuerdo con las épocas, las culturas y los medios sociales, por lo que es importante mencionar algunas teorías que enfatizan su atención en esta etapa, entre ellas se tiene a la **Teoría Biogenética**, la cual apoya que las etapas por las que atraviesa el individuo durante su desarrollo son inevitables, universales e independientes del ambiente socio-cultural, mientras que, el **Psicoanálisis** dice que esas etapas están genéticamente determinadas y que son relativamente independientes de factores ambientales. Por otro lado, la **Teoría del Establecimiento de la identidad del YO** afirma que la integración total de ambiciones y aspiraciones vocacionales junto con todas las cualidades adquiridas a través de identificaciones anteriores serán la base para la adquisición de una identidad del YO por parte del individuo, sin embargo, la **Antropología Cultural** afirma que el ambiente social, las instituciones y las pautas específicas del ambiente cultural son las que determinan en qué forma ha de tener lugar el desarrollo del adolescente. Por lo tanto, aunque las diversas teorías parten de enfoques distintos, se puede afirmar que el desarrollo del adolescente puede verse influido por factores biológicos, genéticos y culturales y que esta etapa abarca desde los 12 hasta

aproximadamente los 20 años. En este período se pueden observar cambios biológicos, fisiológicos, psicológicos y sociales característicos, dichos cambios comienzan primero en la mujer (aproximadamente a los 12 años) y dos años más tarde en el hombre. El objetivo principal de esta etapa es la búsqueda de la identidad del adolescente, la cual lo ayudará a entrar al mundo de los adultos. Debido a que la identidad y el autoconcepto son dos aspectos importantes en esta etapa y que tienen relación, cabe mencionar que la identidad va más allá de la definición de sí mismo (autoconcepto) y que el objetivo del presente estudio estuvo dirigido únicamente en éste último aspecto.

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

### EL AUTOCONCEPTO EN EL ADOLESCENTE.

Una característica distintiva del humano es la capacidad de verse a sí mismo como desde afuera. El es, al mismo tiempo, el observador y el observado, el juez y el juzgado, el que evalúa y el evaluado; para el individuo el autoconcepto es probablemente lo más importante del mundo, el problema de la apariencia y de los sentimientos respecto de sí mismo lo absorbe por completo, en especial durante la adolescencia (Rosenberg, 1973).

La adolescencia es considerada generalmente como un período de cambio y también de consolidación del autoconcepto. Existen para ello diversas razones: primero, los importantes cambios físicos que se verifican ocasionan un cambio en la propia imagen corporal; segundo, el desarrollo intelectual durante la adolescencia posibilita un concepto más complejo y sofisticado acerca de sí mismo, que implica un número mayor de dimensiones, abarcando tanto posibilidades como realidades; tercero, parece probable que se produzca cierto desarrollo del autoconcepto debido a la creciente independencia emocional y a la necesidad de adoptar fundamentales decisiones sobre trabajo, valores, comportamiento sexual, elección de amistades, etc. y cuarto, la naturaleza transitoria del período adolescente y en especial los cambios de papel experimentados en dicha época, parecen hallarse asociados con cierta modificación del autoconcepto (Coleman, 1985).

Desde el punto de vista sociológico, el adolescente se encuentra haciendo frente no sólo al conflicto de papeles, sino también a lo que se conoce como ambigüedad de status. La sociedad, en opinión de autores como Rosenberg, no tiene expectativas claramente definidas acerca del individuo durante la adolescencia. Los adultos responden de un modo que debe parecer altamente ambiguo al adolescente, exigiendo en algunas ocasiones la obediencia propia del niño pequeño y esperando, en otras, que el adolescente muestre la confianza en sí mismo y la independencia propia de un adulto (Rosenberg, 1973). De aquí la importancia de describir en el presente capítulo algunas definiciones del autoconcepto, su desarrollo, factores asociados al mismo y los estadios que conforman su construcción. Se abordarán también algunos aspectos relacionados con la importancia que tiene para el autoconcepto el aspecto físico y cómo pueden influir los padres en el autoconcepto de los hijos. Por último se analizan los conceptos del aspecto social y cultural del adolescente.

#### 2.1) DEFINICIONES SOBRE AUTOCONCEPTO.

Para comprender a que se refiere el término autoconcepto diversos autores han tratado definir este concepto como: LECKI (1945), que identifica al autoconcepto como el núcleo de la personalidad. El concepto del YO se define como lo que significa para sí mismo un individuo, como se percibe a sí mismo, su cuerpo, lo que posee, sus éxitos y fracasos, de éste se deriva el autoconcepto que le permite tener una concepción de su autenticidad e integridad personal (Cita Dragastin, 1975).

ROGERS (1950), dice que el autoconcepto es una configuración organizada de percepciones de sí mismo y que es parcialmente consciente; está compuesto por percepciones de las propias habilidades en relación con los otros y el ambiente, también se relaciona con los valores, experiencias y mitos que se persiguen.

FITTS (1965), entiende por autoconcepto al aspecto positivo del sí mismo, o sea, el criterio que una persona tiene de ella misma. Dice que hay tres componentes en el autoconcepto: un componente perceptual, que es la forma de como se percibe cada persona; un componente conceptual, que son los conceptos que la persona tiene de sus propias características; y un componente de actitudes, que incluye sentimientos acerca de sí mismo.

ROSENBERG (1973), define al autoconcepto global como el sentimiento hacia sí mismo, es decir, es la totalidad de los pensamientos individuales y sentimientos con referencia al sí mismo como objeto.

SHAVELSON y STANTON (1976), definen el autoconcepto como la percepción que las personas tienen de ellas mismas. Estas percepciones están conformadas de la experiencia, con una interpretación del ambiente y están específicamente influenciadas por los refuerzos y evaluaciones de las personas significativas para ellas.

Para STAGNER (1976), el autoconcepto es un sentimiento de

adecuación del EGO como habilidad para superar el ambiente.

AUSUBEL y SULLIVAN (1983), determinan que el autoconcepto es una abstracción de las características esenciales y distintivas del sí mismo, estas características establecen una diferencia entre la existencia consciente de un individuo y el ambiente y otros sí mismos.

BENNETT (1984), el autoconcepto es la síntesis de las representaciones mentales de sí mismo en un sistema valorativo.

BYRNE (1984), afirma que el autoconcepto es la percepción de nosotros mismos, es decir, son nuestras actitudes, sentimientos y conocimientos respecto a nuestras capacidades, habilidades, apariencia y aceptabilidad social.

MARKUS y ZAJONE (1985), afirman que el autoconcepto es un producto social y una fuerza social.

ERIKSON (1986), dice que el YO será el sujeto y el SI MISMO el objeto. El YO como instrumento central y organizado se enfrenta durante el curso de su vida con un sí mismo cambiante, que es el resultado de todas las experiencias, sacando así una autodefinición y un reconocimiento social renovado cada vez más realista.

Basado en los autores anteriores, el autoconcepto queda definido como el valor que se atribuye el individuo a sí mismo a

partir de las experiencias vividas y de la aceptación que tiene del medio en el que se desenvuelve.

## 2.2) PERSPECTIVAS TEORICAS DEL AUTOCONCEPTO.

a) El Periodo de Latencia de Sigmund Freud. Freud (cuya principal preocupación fue el desarrollo del sí mismo) denominó la preadolescencia como el periodo de latencia, época de relativa calma sexual entre la turbulencia de la primera infancia y la tempestad de la adolescencia. Por este tiempo, de acuerdo con la teoría de Freud, los jovencitos han resuelto su complejo de Edipo, han adoptado los papeles correspondientes a su sexo, han desarrollado el SUPERVO, el cual controla su inconsciente. Libres del dominio del inconsciente, los niños empiezan a socializarse rápidamente, desarrollan habilidades y aprenden acerca de ellos mismos y de la sociedad (Cita Papalia, 1992). Sin embargo, la idea de Freud de que la latencia es un periodo de asexualidad o falta de interés en el sexo, ha sido considerablemente desacreditada. Por el contrario, muchos investigadores contemporáneos creen que los niños en la preadolescencia esconden su interés sexual porque han aprendido que los adultos lo desapruaban, pero ellos todavía practican juegos sexuales, se masturban y formulan preguntas acerca del sexo (Papalia, 1992).

b) La Crisis: "La Laboriosidad versus la Inferioridad", de Erikson. Erikson también ve la preadolescencia como un tiempo de relativa calma emocional, cuando los niños pueden asistir a sus labores escolares y aprenden las habilidades requeridas por su cultura. La crisis característica de este periodo es la de la

**laboriosidad versus la inferioridad**, y el problema por resolver es la capacidad de un niño para el trabajo productivo. La virtud que desarrolla con éxito la solución de esta crisis es la competencia, una visión del sí mismo como capaz de dominar y de completar tareas. Cuando los niños comparan sus propias habilidades con las de sus compañeros, se forman una idea de lo que son ellos. Erikson cree que si se sienten inadecuados por esa comparación, puede que ellos se devuelvan al estadio más aislado, menos consciente de las herramientas y de la rivalidad familiar del tiempo de Edipo. Si, por otra parte, llegan a ser muy industriosos, pueden descuidar sus relaciones con otra gente (Cita Papalia, 1992).

**c) Teoría del Aprendizaje Social.** Los teóricos del aprendizaje social notan que el autoconcepto y la observación sutiles de los niños en edad escolar los hacen más receptivos a la influencia de la gente a la que ellos admiran o a aquellos que ven como poderosos y gratificantes. Mientras los niños más pequeños responden principalmente a los esfuerzos materiales, en la preadolescencia la aprobación o desaprobación de los padres, profesores y compañeros viene a ser un moldeador poderoso del autoconcepto y del comportamiento (Papalia, 1992).

**d) Teoría del Desarrollo Cognoscitivo.** A causa de que, según Piaget (1928), los niños en edad escolar son menos egocéntricos que los más pequeños, son más capaces de verse ellos mismos desde el ángulo de otras personas y son más sensibles a lo que otros piensan de ellos. Su habilidad creciente para descentrarse los

capacita para tomar más de un punto de vista acerca de ellos mismos. Este cambio permite el crecimiento en el razonamiento moral y la habilidad para considerar las necesidades sociales así como las personales (Cita Papalia, 1992).

e) El Método de Procesamiento de Información (una rama de la teoría cognoscitiva) ve el autoconcepto como un autoesquema o base de las estructuras del conocimiento, el cual organiza y guía el proceso de información acerca de sí mismo. Los niños construyen hipótesis acerca de ellos mismos, examinan y modifican sus propios esquemas, con base en sus experiencias sociales. Los esquemas de sí mismos ayudan a los niños a usar los resultados de su comportamiento pasado para hacer juicios rápidos acerca de cómo actuar en una situación dada y les ayuda a definir el posible yo en el futuro. Los esquemas fuertes y duraderos ("yo soy popular", "yo soy un buen estudiante", "yo soy el corredor más veloz") pueden tomar forma durante la preadolescencia como las muchas habilidades físicas, intelectuales y sociales que los niños desarrollan y que les permiten verse como miembros valiosos de la sociedad (Papalia, 1992).

### 2.3) DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO.

Según William James el "sí mismo" tiene dos caras: el "mí" que es el objeto de los pensamientos acerca de sí mismo y el "yo" que piensa (Cita Papalia, 1992). El contenido del autoconcepto o sentido de "sí mismo" es el conocimiento de lo que se ha sido o hecho; su función es guiar para decidir lo que se va a hacer y ser en el futuro. El autoconcepto, entonces, ayuda al

entendimiento de sí mismo y a controlar y regular el comportamiento. A continuación se mencionará cómo estos dos aspectos complementarios del autoconcepto se desarrollan antes de la preadolescencia y durante ella (Papalia, 1992).

**Comienzos: autorreconocimiento y autodefinición.** El sentido del sí mismo crece lentamente. Comienza con la **autoconciencia**: el darse cuenta gradualmente (comenzando en la infancia) de que se es un ser separado de las otras personas y de otras cosas, con la habilidad para reflexionar sobre sí mismo y sobre las acciones. El autoconocimiento cristaliza en el primer momento de autorreconocimiento, aproximadamente a los 18 meses de edad, cuando los niños que empiezan a caminar se reconocen en el espejo.

El próximo paso es la **autodefinición**: identificación de las características internas y externas que se consideran significativas para describirse a sí mismo. Cerca de los tres años piensan en ellos más en términos externos: cómo parecen, cómo viven, qué hacen.

Solamente a los 6 o 7 años los niños comienzan a definirse ellos mismos en términos psicológicos. Ellos ahora desarrollan un concepto de quiénes son (el YO verdadero) y de cómo quieren ser (el YO ideal). El YO ideal incorpora muchos de los "debes" y "obligaciones" que los niños han de aprender y que les ayudan a controlar sus impulsos para lograr ser considerados "buenos" niños o niñas. Sorprendentemente, una amplia brecha entre el YO

ideal y el real es generalmente un signo de madurez y ajuste social (Papalia, 1992).

**Coordinación de la autorregulación y regulación social.** La mayoría de los teóricos y de los investigadores ven el autoconcepto como un fenómeno social, "el punto de convergencia entre el individuo y la sociedad". La preadolescencia parece ser el tiempo señalado para este encuentro. Los niños observan el espejo de su sociedad e integran la imagen que ven reflejada allí con el cuadro que tienen de ellos mismos.

Las capacidades, actividades y contactos sociales están acompañados por responsabilidades cada vez mayores: hacer tareas, lavar platos, obedecer reglas en el hogar y en la escuela y quizá ayudar a cuidar a los hermanos menores. Los niños empiezan a regular su comportamiento no sólo para conseguir lo que quieren y necesitan, como lo hicieron en la infancia y en los primeros años de la niñez, sino también para responder a las necesidades y deseos de los otros.

A medida que los niños internalizan los estándares de comportamiento y valores de la sociedad, coordinan las exigencias sociales con las personales. Ahora hacen cosas voluntariamente. A medida que se esfuerzan por llegar a ser miembros que funcionen en una sociedad, los niños deben realizar varias tareas importantes que contribuyen al desarrollo de su autoconcepto. Según Markus y Nurius (1984) deben entre otras cosas:

- Ampliar su autoentendimiento para reflejar las percepciones, necesidades y expectativas de la otra gente. Por ejemplo, tienen que aprender qué significa ser amigo o miembro de un equipo.

- Aprender más acerca del funcionamiento de la sociedad, sobre las relaciones complejas, los roles y las reglas.

- Desarrollar estándares de comportamiento que sean personalmente satisfactorios y también incorporar los aceptados por la sociedad.

- Dirigir su propio comportamiento. A medida que los niños se responsabilizan de sus propias acciones, deben creer que necesitan portarse de acuerdo tanto con los estándares personales como con los sociales y deben desarrollar las habilidades y estrategias para hacerlo (Cita Papalia, 1992).

Al considerar el desarrollo del autoconcepto durante la adolescencia, es de importancia considerar la estabilidad. Al respecto, Engel (1959) utilizó un método denominado Técnica Q-sort (también conocida como clasificación Q, se utiliza para controlar la discriminación de los sujetos cuando éstos son confrontados a elegir entre alternativas). Para la comprobación del autoconcepto en su estudio, aplicó dicho test a muchachos y muchachas de 13 y 15 años repitiéndolo cuando los sujetos tenían 15 y 17 años. Los resultados mostraron una relativa estabilidad del autoconcepto entre los 13 y los 15 años, así como entre los 15 y los 17 años, lo cual se demostró mediante correlaciones altamente significativas entre la primera y la segunda aplicación

de la prueba. Sin embargo, Engel demostró también que el 20% de la muestra que manifestaron un autoconcepto negativo, eran significativamente menos estables en la visión que tenían de sí mismos que la mayoría, la cual expresaba una imagen positiva. Otro estudio que apoya dichos resultados es el realizado por Tomé (1972) y Monge (1973), ellos investigaron la estructura del autoconcepto en diferentes estadios durante la adolescencia y a la luz de sus resultados, ambos autores argumentan en contra de la presencia de cualquier cambio o reorganización del autoconcepto durante el período comprendido entre los 12 y los 18 años de edad (Coleman 1985).

Katz y Zigler (1967) presentan datos contradictorios a lo anterior; se hallaban interesados por la discrepancia entre el autoconcepto real y el ideal. Estas dimensiones fueron confirmadas tanto mediante cuestionario como por una lista de adjetivos administrados a 120 muchachos y muchachas de 10, 13 y 16 años de edad. Los resultados mostraron que la disparidad entre ambas dimensiones del autoconcepto aumentaba con la edad, hallándose el mas alto nivel de discrepancia en el grupo de 16 años de edad. Pero estos resultados no apoyan el punto de vista de que la relación entre dos aspectos del autoconcepto permanece estable durante estos años (Cita Coleman, 1985).

Piers y Harris (1964) investigaron el nivel de autoconcepto en muchachos de 9, 12 y 16 años; los de 9 y 16 años presentaban niveles similares de autoconcepto. Mientras que en el grupo de 12 años existía un nivel significativamente más bajo de autoconcepto

que en los otros dos grupos de edad. Carlson (1965) en un diseño longitudinal consideró los niveles de autoconcepto a los 12 años de edad, y luego, de nuevo, a los 18 años. no comprobó diferencia alguna entre ambos. Simmons y cols. (1973), estudiaron también el grado de autoconcepto. Sus resultados parecen indicar un cambio importante entre la edad de 12 y 14 años. Según éstos autores: "El individuo, en las primeras etapas de la adolescencia, se ha convertido, claramente, en más consciente de sí mismo; su propia imagen se ha hecho más fluctuante e inestable, su autoconcepto, en general, ha disminuido ligeramente, sus actitudes con respecto a diversas características específicas que valora en mucho se convierten en menos positivas y ha llegado a creer que sus padres, sus profesores y los compañeros de su mismo sexo le consideran de un modo menos favorable" (Cita Coleman, 1985, pág. 69).

La fuerte motivación del individuo para mantener las actitudes estables es evidente por su fuerte resistencia al cambio de esas actitudes. Allport ofreció una explicación con respecto a esto: "Más allá de guiar las actitudes, el individuo esta confundido y aturdido. Alguna clase de preparación es esencial antes de que él pueda hacer una observación satisfactoria, pasar un juicio apropiado o hacer cualquier respuesta refleja primitiva. Las actitudes determinan para cada individuo lo que ve, lo que oye, lo que piensa y lo que haría, es decir, ellas son las que engendran un significado sobre el mundo; ellas son nuestros métodos para encontrar nuestro camino acerca de un universo ambiguo" (Cita Stagner, 1976, pág. 44).

De lo anterior se deduce que cuanto más elevado sea el nivel de autoconcepto, tanto más probable es que los adolescentes estén mejor adaptados y tengan un autoconcepto más estable. Sin embargo, todos los adolescentes no se desarrollan del mismo modo, por lo que se debe admitir que aquellos que tienen una imagen negativa de sí mismos es menos probable que posean autoconceptos estables que aquellos otros cuya imagen es, por lo general, positiva (Coleman, 1985).

#### 2.4) ESTADIOS DE LA CONSTRUCCION DEL AUTOCONCEPTO.

Los estadios, según Allair (1972), para la construcción del autoconcepto por los que atraviesa el adolescente durante el período de los 12 a los 17 años son dos: Un estadio de **oposición**, de búsqueda, de puesta en tela de juicio, de negación de la estructuración de la infancia, entre los 12 y los 14 años; y un estadio de **construcción**, de nueva estructuración, entre los 15 y los 17. Sin estar en directa dependencia de la pubertad fisiológica, esta evolución no deja de estar en correspondencia con ella.

El medio mismo, familiar o escolar empiezan, a partir de los 15 años, a tratar al joven como a un adulto, como un ser que puede razonar y a quien es posible confiar responsabilidades. En los colegios, tras las dificultades de los primeros años de bachillerato, mejoran al final las relaciones entre profesor y alumno. En la familia, el cambio se advierte por la aparición de

verdaderas conversaciones entre la madre y su hija, y porque ya el padre introduce a su hijo en los problemas y en la filosofía de la vida.

Al final de este período, el adolescente ha hecho ya su elección profesional. Sabe que pronto pasará a un nuevo estadio más comprometido. Aún cuando siga cursando unos estudios, éstos serán ahora más especializados, conformes en principio a sus gustos, más evocadores de una profesión que ya podrá imaginar. De este modo y gracias a un nuevo estadio de libertad en la organización de sus diversiones, la personalidad, al final de la adolescencia, cobra conciencia de sí misma (Allaer, 1972).

## 2.5) FACTORES ASOCIADOS AL DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO.

Rosenberg (1973) pudo demostrar que un bajo nivel de autoconcepto, característica que presentaban de un 20% a un 30% de los individuos de la muestra estudiada, iba asociado con diversos factores. La investigación fue realizada en adolescentes de 17 y 18 años, incluyendo la muestra aproximadamente 5,000 sujetos, pertenecientes a escuelas de Nueva York, seleccionadas al azar. El autoconcepto fue medido con una escala de autoevaluación compuesta por diez reactivos. Se registraba el grado en que los sujetos estaban o no de acuerdo con afirmaciones como: "Me tengo por una persona que vale, al menos tanto como otros". Un bajo nivel de autoconcepto se demostró relacionado con la depresión, la ansiedad y malos resultados escolares. Tanto los adolescentes con bajo nivel de autoconcepto como los que tenían un nivel elevado, eran similares en cuanto a desear el éxito tras

abandonar la escuela, pero el grupo con bajo nivel de autoconcepto tendía más a creer que jamás lograría dicho éxito y tendía a sentir que no poseía las condiciones necesarias para lograrlo. Los adolescentes con un nivel alto de autoconcepto tendían significativamente más, que los de bajo nivel, a considerar las siguientes cualidades como ventajas personales: confianza en sí mismo, ser muy trabajador, capacidad de liderazgo y habilidad para proporcionar una buena impresión. Los adolescentes con bajo nivel de autoconcepto se hallaban caracterizados por un sentimiento de incompetencia en las relaciones personales, se sentían aislados socialmente y creían que los demás no les comprendían ni les respetaban y no eran capaces de fiarse de ellos. Por último, el sentimiento de que los padres se interesaban por sus asuntos estaba significativamente más manifiesto en los que tenían un nivel elevado de autoconcepto.

Secord y Jourard (1953) fueron los primeros en demostrar que la satisfacción con el propio cuerpo se hallaba correlacionada con actitudes positivas hacia el autoconcepto. Gunderson (1956), en un estudio realizado con adolescentes varones mayores mostró que la desviación con respecto a una estatura y un peso ejercía una profunda influencia negativa sobre el autoconcepto. Jourard y Secord (1955) en otro estudio reportaron hallazgos similares en mujeres de 17 a 21 años de edad (Cita Coleman, 1985).

No sólo la imagen del propio cuerpo, la personalidad y el factor familiar constituyen variables que afectan al concepto que

el adolescente tiene acerca de sí mismo, sino que el ambiente social, considerado en sentido amplio, ejerce una influencia adicional. El autoconcepto no sólo se relaciona íntimamente con la adaptación social en general, sino también con su estabilidad (Coleman, 1985).

Desde un punto de vista psicológico, la edad de la adolescencia aparece esencialmente como la edad del desarrollo de la personalidad, de la toma de conciencia y de la autoafirmación. El modo de constituir su YO depende todavía de su medio ambiente y de su actual situación familiar, escolar y social. Depende asimismo de la acción pasada de esos medios que han formado al niño que no quiere ser ya, pero que permanece en el seno mismo de su protesta adolescente. Depende también de ese medio ambiente en su manera de concebir el futuro, en la idea que se forja de su nueva inserción en esos medios y de la evolución que prevé en ellos (Allaer, 1972).

El autoconcepto del individuo deriva en gran medida de evaluaciones reflejas, es decir, de su interpretación de las reacciones de los otros frente a él. Como señala Mead en el proceso de la comunicación el individuo debe "asumir el rol del otro"; en cierta medida, debe intentar verse como lo ven los otros (Mead, 1942). Nuestras actitudes hacia nosotros mismos se hallan muy influidas por las respuestas de los demás hacia nosotros. El autoconcepto surge de evaluaciones reflejas que se basan en la asunción del rol del otro (Cita Muuss, 1984).

El prestigio del niño en su grupo de iguales o la posición del adulto en el mundo ocupacional influyen sobre los sentimientos del individuo hacia sí mismo. Los factores sociales determinan los valores acerca de sí mismo. Nadie se evalúa a sí mismo en abstracto; la evaluación se hace siempre de acuerdo con ciertos criterios. Pero los criterios derivan de las condiciones históricas de cada sociedad en particular y de la importancia que en ella se otorgue. Toda sociedad o grupo tiene sus estándares de excelencia y el autoconcepto se hace dentro del marco de esos estándares particulares (Rosenberg, 1973).

Las clases sociales son subgrupos culturales que comparten ciertas normas entre las que existe un sistema algo complejo de relaciones familiares que implican la intimidad del padre con sus hijos e hijas; estas normas pueden influir sobre el autoconcepto del niño. En el mundo adulto, el logro ocupacional, las situaciones de dominio o sumisión, el poder o la impotencia, el prestigio o desprestigio, pueden influir sobre el autoconcepto; en el mundo adolescente, la gloria derivada del logro ocupacional del padre puede ser menos importante. Esto no quiere decir que los logros no tengan significación para el adolescente. Por el contrario, una exitosa actuación escolar o las relaciones interpersonales satisfactorias se hallan relacionadas con el autoconcepto. Pero en tales casos se trata de los propios logros del adolescente, mientras que su clase, su religión y su nacionalidad le son asignadas por la sociedad; no dependen de él en absoluto.

La desemejanza cultural real puede producir rechazo. Es característica de los grupos culturales la tendencia a sentirse unidos sobre la base de normas, valores, intereses, actitudes, perspectivas y metas comunes. La facilidad de comunicación y un sentido de solidaridad surgen directamente de dicha semejanza de pensamiento y sentimientos. La dificultad de que un individuo sea aceptado en un grupo no deriva sólo del hecho de que se le considere socialmente diferente en virtud de su pertenencia a otro grupo sino que además es diferente en lo que respecta a intereses, valores, rasgos de personalidad, quizá porque ha recibido de sus padres y parientes los valores característicos de su grupo de pertenencia (Rosenberg, 1973).

El adolescente, en su deseo de romper con su infancia, tiene a veces la impresión de que su ambiente escolar o familiar se oponen a ello y pretenden mantenerle en la situación de infancia. Advierte también que esos mismos medios esperan de él una madurez; tiene conciencia del desarrollo de su personalidad mediante el aumento de sus capacidades intelectuales, en un marco incontestable de integración social, en una cierta disciplina de pensamiento y de acción puesta por los adultos; en su inconsciente, acepta como conformes a sus aspiraciones la energía y la competencia, posibilidades de futuro, que el medio le exige como prueba de personalidad. En el terreno consciente, va en pos de la originalidad de su personalidad. Quiere ser él. Desea construir un personaje que sea realmente el suyo, que no se parezca a los demás o que se asemeje a un tipo particular. Su

relación con el adulto es en este punto muy compleja. No rechaza una ayuda, pero a condición de que no se presente como tal. A esa edad es normal que intente conocerse a partir de la impresión que se causa. Busca preferentemente entre sus iguales los apoyos necesarios y se alía con los camaradas, con los miembros de la banda, para alcanzar a su lado una seguridad mayor sobre la solidez de sus gustos comunes. La elección entre muchos da la impresión de libertad, sin la angustia y la responsabilidad inherentes a la elección verdaderamente personal (Allaer, 1972).

En el momento en que el adolescente se busca a sí mismo, primero siente la tentación de oponerse y se atreve a lo que se ha dado en llamar "crisis de oposición" (primer estadio de la construcción del autoconcepto). Esta crisis es un fenómeno de negación, de estructuración para una nueva estructuración. Cuanto más apegado haya estado a alguien durante la infancia, tanto más se opondrá a él. Porque, al atacar a la persona, se está atacando a la parte de sí mismo que quiere dejar de ser. Es normal que la familia sea especialmente objeto de esa crisis de oposición, por ser precisamente el medio ambiente más íntimo, el que lleva más dentro de él. Y no solamente porque esa autoridad sea la que se ejerce de más cerca y con mayor frecuencia, sino también y sobre todo porque en ella se ha forjado esa personalidad de niño de la que quiere desprenderse. Esta oposición está en función del medio ambiente y de la manera de acoger las originalidades del adolescente. La adolescencia se inicia con la oposición, prosigue con la preocupación por ser original y concluye con el equilibrio de la personalidad en la profundización del propio mundo

interior (Allaer, 1972).

La identidad social del individuo consiste en las categorías de grupos y status social por las cuales el individuo es reconocido y clasificado en la sociedad. Eso incluye la raza, la religión, el sexo, el origen nacional, la edad y la ocupación. Muchas de estas categorías son ajenas al control voluntario y representan los aspectos más firmes del autoconcepto. Pero su significado para el individuo, frecuentemente, dependería de su desenvolvimiento en un contexto particular. Considerando los aspectos de la identidad social como la religión, la raza y la clase, se concuerda en evaluar las categorías como más alta o más baja, mejor o peor, en la sociedad. Aunque los hechos sugieren que si los grupos son evaluados diferenciadamente en la sociedad, el contexto disonante tendría efectos dañinos sobre el autoconcepto de los miembros del grupo de status más bajo y también puede tener efectos dañinos sobre los miembros del grupo de status más alto (Dragastin, 1975).

La valoración de las habilidades del individuo y quizá de su valor general dependería en parte de las habilidades de aquellos que lo rodean. Festinger (1954) anotó: "Existe en el organismo humano un conductor para evaluar sus opiniones y sus habilidades...la gente evalúa sus opiniones y habilidades en comparación, respectivamente, con las opiniones y habilidades de los otros". Para la gente joven, al menos, esos otros son comúnmente aquellos de su ambiente inmediato (Cita Dragastin, 1975).

El individuo requiere la confirmación de sus autohipótesis en la acción de los otros hacia él. Por ejemplo: si una persona se considera agradable, se espera que otros actúen ante ella como si les agradara; si se ve a sí misma como inteligente, otros mostrarían algo con respecto a su inteligencia. En general, otros deben comportarse hacia el individuo de un modo acorde a su apariencia. Aunque el individuo está obligado a definirse él mismo en términos de categorías reconocidas socialmente, esto no dice nada acerca de si él se identifica o no con ellas. Es necesario tomar en cuenta el hecho que en el contexto disonante, el individuo está más expuesto a predisponerse. Yinger (1961) anota que cuando la predisposición es fuerte, hay presión para escapar del grupo, tendencias hacia el auto-odio y conflictos intragrupales. Al mismo tiempo, la predisposición puede conducir a la gente a aumentar su grupo de identificación. Por lo tanto, como el ambiente social es un factor importante en el desarrollo de la personalidad y la conducta social y son ambas un asunto de experiencia inmediata, se tiene que aún el mismo ambiente social afectaría a diferentes personas de diferente modo. Una razón es que el ambiente puede ser consistente para unos y disonante para otros (Cita Dragastin, 1975).

Diferentes tipos de contextos disonantes han sido distinguidos: el contexto de identidad social (religión, raza y clase social); el contexto de competencia, tales como experiencia y habilidad y el contexto de valores, referente a rasgos o status del individuo para la valoración o desvaloración de aquellos

rasgos o status en su ambiente. Cada uno de estos pueden tener efectos sobre el autoconcepto. La estabilidad del autoconcepto e identificación de grupo pueden también ser afectados por contextos de identidad social.

El contexto disonante tiene efectos dañinos sobre el autoconcepto del individuo si aquel rasgo o status es devaluado en la sociedad o en el grupo inmediato (Dragastin, 1975).

**2.6) ¿Qué importancia tiene, para el autoconcepto, el aspecto físico?**

La apariencia física puede influir en la personalidad. Es sabido que las ideas acerca de lo que es físicamente atractivo han variado a lo largo de la historia y de una cultura a otra; por ejemplo, hoy el ideal de belleza tiende a consistir en ser bronceado, delgado y atlético, pero no siempre ha sido así, ni es probable que siga siéndolo en el futuro. Sin embargo, en cada época y cultura prevalecen determinados "ideales", y que considera que quien los realiza, confía en sí mismo y es aceptado por los demás.

Una persona que los demás consideran atractiva tiende a desarrollar seguridad en sí misma y a sentirse cómoda en el trato social, mientras que otra persona menos atractiva puede faltarle algo de ese mismo apoyo y aceptación que brindan los demás (Aracil, 1991).

**2.7) ¿Cómo influyen los padres en el autoconcepto y el afán**

COPIA DE LA ORIGINAL  
DEL INSTITUTO VENEZOLANO  
DE INVESTIGACIONES PSICOLÓGICAS  
Y PEDAGÓGICAS  
CARRACAS, VENEZUELA

### **de logro del adolescente?**

Es muy importante que los padres fomenten en sus hijos el autoconcepto, que los hará sentir amados y seguros; las metas propuestas a los hijos deben ser congruentes y alcanzables, y no seguidas sin tregua por otras más arduas. Hay que dejar que los niños sientan satisfacción cuando han hecho algo bien, y no permitir que crean ser una continua decepción para sus padres o que se sientan obligados a convertirse en una especie de "máquina de alcanzar logros".

Los niños que dudan de sí mismos suelen desconfiar de los demás, son susceptibles y sospechan la traición, se fuerzan a triunfar, a ser los mejores, pero difícilmente logran relacionarse con los demás pues temen su deslealtad. Al llegar a la adolescencia se debe considerar que ésta es una edad tempestuosa y de rebeldía, en la que se tiende a rechazar, aunque sea por corto tiempo, las normas de los padres y los maestros. Son años de experimentación y de búsqueda de la autonomía y de la confianza en sí mismo; años en que hay que adaptarse a un cuerpo que aún está desarrollándose. La presión ejercida por los compañeros hace difícil resistirse a ciertas tentaciones, como el alcohol y el tabaco. Es importante que los padres contribuyan a que sus hijos pasen por esta edad con desahogo y comprensión; que los ayuden a no caer en hábitos nocivos, a alimentarse adecuadamente; además, deben ser tolerantes con ellos ya que la rebeldía suele ser un intento de consolidar la individualidad y la autonomía, y no tanto un franco rechazo a los valores paternos. Los padres harán bien si ofrecen su apoyo a los hijos

en una etapa en que sobre estos últimos pesan mucho las presiones y exigencias de la vida adulta (Ang, 1990).

Cuando los adolescentes tienen escaso autoconcepto, generalmente es porque sus padres son indiferentes a sus logros y sus fracasos. La falta de directrices y metas claras hace que los hijos pierdan iniciativa, se formen una imagen de sí mismos desfavorable y se desalienten ante los desafíos de la vida e incluso ante la perspectiva de entablar nuevas amistades.

El afán de logro del adolescente depende en gran medida de lo que sus padres esperan de él. Si éstos le proponen metas difíciles pero alcanzables y le demuestran amor y apoyo, lo más probable es que el hijo se sienta bastante seguro y que confíe en lograr aquello a lo que aspira. En cambio, si los padres son demasiado críticos y le exigen imposibles, es probable que trate de pasar por alto los desafíos por miedo al fracaso (Aracil, 1991).

La extrema indiferencia de los padres determina, por lo general, un bajo autoconcepto en el hijo y parece ser aún más perjudicial que las reacciones de castigo. Puede ocurrir que el niño tenga un autoconcepto más alto que el de los hijos de madres indiferentes, aún cuando la madre se interese por el hijo sólo lo suficiente como para castigarlo o regañarlo e incluso en los casos que es tan descortés con sus amigos que resulta desagradable, el niño posee un autoconcepto más alto que el de los hijos de madres indiferentes (Rosenberg, 1973).

En general, dicha carencia de interés por el niño está acompañada por la falta de cariño, por la incapacidad para tratarlo con respeto y para estimularlo, por una tendencia a considerarlo una molestia y a tratarlo con irritación, impaciencia y enojo. Pero cualquiera sean las otras clases de conducta de los padres que puedan manifestarse en estos indicadores, es probable que éstos últimos reflejen al menos la idea de que el niño es importante para alguien, que los otros lo consideran valioso, lo estiman y se interesan por él. Este sentimiento de ser importante para el otro, es quizás especial para el desarrollo de un sentimiento del autoconcepto (Rosenberg, 1973).

#### 2.8) EL ASPECTO SOCIAL Y CULTURAL EN EL ADOLESCENTE.

Lo primordial para un verdadero entendimiento de los procesos del hombre y sus sociedades es el conocimiento de los valores tradicionales, creencias prevalentes y estructuras sociales tales como: la familia y la comunidad. A partir de las bases de la sociedad y de su dinámica, se explica y son predecibles el desarrollo individual y la evolución de los sistemas sociales (Díaz-Guerrero, 1986). Ningún individuo o sistema social puede ser identificado de manera aislada; el individuo se convierte en persona a medida que actúa dentro de su ecosistema cultural, mediante su estilo peculiar de confrontación, canaliza sus necesidades biológicas, psicológicas y aprende selectivamente (Díaz-Guerrero, 1992).

En 1986, Anastasi se refiere al origen de los rasgos como aquellos que se estructuran progresivamente a través de las experiencias de los individuos, permitiendo la emergencia de ciertas diferencias culturales. Respecto al mecanismo de estructuración de los mismos, considera: "que la conducta que es positiva o negativamente reforzada durante la vida del individuo, modela la formación de manojos conductuales o rasgos", por lo que, las tradiciones respecto a valores, creencias, pensamientos y acciones establecen las formas adecuadas y aceptables de enfrentarse a los problemas de la sociedad, la manera de ser de los individuos y sus roles (Cita Díaz-Guerrero, 1992).

Durante la adolescencia, la posición social del adolescente no conduce a roles bien definidos y, a menudo, las situaciones son contradictorias, unas veces se considerará al adolescente como un adulto que tiene que dar pruebas de responsabilidad, otras se limitará su independencia o se le considerará incapaz para tomar sus decisiones. Esta etapa es un período durante el cual se producen cambios importantes a nivel de los roles que progresivamente deben ir asumiendo. La interpretación social sugiere que las dificultades adaptativas en que eventualmente se encuentran los adolescentes pueden proceder no sólo de la evolución de una problemática individual (interpretación psicoanalítica) sino también de las influencias y de las interacciones sociales (conflicto de roles). Pero hay que señalar también que la eventual conjunción en la adolescencia entre la dificultad para adoptar una identidad propia, la debilidad del Yo

y algunas influencias sociales desestructurantes pueden conducir a situaciones, a veces, dramáticas. Si la adolescencia es un periodo de cuestionamientos de las antiguas identificaciones, de fragilidad del Yo, de labilidad de las referencias, el individuo puede encontrarse en la imposibilidad psicológica de evaluar su adhesión a una ideología que, en cierto sentido, aporta la seguridad de un sistema bien organizado. En consecuencia, sería posible considerar el desarrollo en la adolescencia como el momento de conclusión de una socialización que diferencia a los individuos de manera cualitativa y no cuantitativa, según sus maneras de situarse en relación al funcionamiento social y a la reproducción social (Lehalle, 1986).

Los tiempos de la adolescencia, es decir, los periodos durante los cuales se realiza el paso de la niñez a la edad adulta son extremadamente variables. En términos generales Ariane Deluz (1984), distinguió tres modos a través de los cuales las sociedades resolvían este problema: El primero consiste en confiar a los niños del grupo a otros hogares domésticos; el segundo consiste en destinarlos a una institución extrafamiliar y ponerlos bajo la dirección de educadores y jefes, y el tercero consiste en alentar y autorizar a los jóvenes para que formen grupos de iguales liberados del control de los adultos (Cita Mannoni et al, 1989).

Por otra parte, en toda relación social se tiende a modificar el comportamiento en forma recíproca, por lo que, la expresión del rostro, el estado emocional y la actitud que

adoptamos expresan siempre algo que la experiencia nos permite comprender. En nuestros contactos sociales cotidianos, tienen lugar numerosos hechos, en donde por ejemplo, el dar y el recibir dependen en gran medida de los aspectos positivos que están implicados en cada situación, estos hechos generalmente son conocidos como "influencia social" (Ang, 1995). Cuando se aprende información nueva, aprendemos los sentimientos, pensamientos y acciones que están en relación con ella. En la medida en que seamos recompensados por ellas, el aprendizaje perdurará. Sin embargo, cuando existe incoherencia entre dos estados de conciencia, hace que las personas se sientan incómodas. En consecuencia, cambian o bien sus pensamientos o bien sus acciones con tal de ser coherentes (Papalia, 1992).

El tema crucial en la relación entre actitudes y comportamiento es que tanto lo que hacemos como lo que decimos que creemos, están sujetos a otras influencias. Tenemos ciertos arquetipos idealizados del tipo de personas que queremos ser y las actitudes que expresamos frecuentemente se adaptan a ellos, incluso cuando no actuamos de la manera en que creemos que deberíamos hacerlo (Papalia, 1992). Por lo que, cada quien tiene sus experiencias, hábitos, cultura, así como un modo propio de percibir los estímulos sociales, determinado sexo, una edad y muchas otras variables que hacen de cada persona un individuo único (Ang, 1995).

Kramer (1977) escribe: los caminos en los cuales uno es identificado en la sociedad (así como donde uno es

localizado en la estructura social) afecta la forma en la cual uno mismo se identifica. Por lo tanto, parece lógico que grupos de status bajo o minoritarios son probablemente juzgados como un grupo menos positivo que los miembros de los grupos de status alto o mayoritarios. Un sentimiento global de autoconcepto es ampliamente reconocido como un aspecto central del funcionamiento y bienestar psicológico (Cita Verkuyten, 1995).

La teoría de las provisiones sociales (Buhrmester, 1985), anota que los individuos no sólo reciben lo básico del apoyo social necesariamente por salud y bienestar, sino que lo buscan activamente fuera y desarrollan distintas predilecciones considerando los orígenes preferenciales de suministro. Cuando el beneficio positivo no está disponible desde una pareja social, los individuos lo buscarán fuera activamente desde otros (Cita Hoffman et al, 1993). La importancia de las orientaciones sociales o preferencias en el estudio de la formación del autoconcepto durante la adolescencia está apoyada exteriormente por los resultados que indican una correlación positiva entre el autoconcepto y los sentimientos de los adolescentes para confiar en sus relaciones con los padres y semejantes (Hoffman et al, 1993).

El ambiente social influye en el desarrollo adolescente no solamente por sus efectos en los padres, sino también directamente por su estructura social (Orr y Dinur, 1995). Rosenber y Pearlring (1978) especulan que el autoconcepto está construido en parte desde la información ganada por la valoración

del éxito propio, la apreciación de otros y las comparaciones sociales (Cita Orr y Dinur, 1995).

De lo anterior se deduce que la formación del autoconcepto puede estar influida por variados factores, como son: la estructura social y las experiencias del individuo, de ahí que cada uno de ellos no puede ser ignorado para su estudio. Debido a esto, diversos autores se han interesado en construir instrumentos de evaluación acerca de las actitudes y rasgos del individuo y de la forma en como se percibe a sí mismo.

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

#### MEDICION Y EVALUACION DEL AUTOCONCEPTO.

Uno de los objetivos del estudio del autoconcepto ha sido la creación de métodos para la estimación de la personalidad, que han concentrado su atención en el modo como el individuo se ve a sí mismo y ve a los demás. Estas técnicas reflejan la influencia de la psicología fenomenológica que atiende fundamentalmente a la forma en que el individuo percibe los acontecimientos. El estudio de la descripción que de sí mismo hace el individuo se originó principalmente en un marco clínico, sin embargo, en las últimas tres décadas se ha orientado a conocer su aplicabilidad a la investigación en general.

Se han elaborado una gran variedad de técnicas de evaluación basadas en comparaciones entre el concepto que el individuo tiene de sí mismo y sus conceptos del hombre medio, del ideal u otras categorías similares como el concepto social, es decir, la estimación del individuo como cree que lo ven los demás. Estos procedimientos de evaluación han intentado describir y probar hipótesis acerca del conflicto sobre la investigación de su autoconcepto.

Allport (1928), desarrolló la prueba de dominancia-sumisión, la cual incluye algunos aspectos de la medición del autoconcepto, aunque el propósito primordial era medir la conducta socialmente afirmativa. Refiere que las personas con bajo autoconcepto tienden a proyectar sus ideas en los demás y a suponer que éstos

tienen una pobre opinión de ellos. Bernreuter (1933), incluyó en su inventario de la personalidad una medida derivada de la prueba de dominancia-sumisión, a la que dió el nombre de "dominio"; encontró que estaba relacionada, negativamente con la introversión y la inestabilidad emocional. Stagner propuso una escala con un conjunto de preguntas que supuestamente medían la persistencia. Al entrevistar a sus sujetos concluyó que quienes se clasificaban a sí mismos como muy persistentes realmente eran presuntuosos. El trabajo de Maslow (1939) trajo orden a esta rama al destacar la necesidad de separar la conducta de dominio, del sentimiento de dominio concluyendo que éste es virtualmente idéntico al autoconcepto (Cita Stagner, 1976).

Sin embargo, también se ha considerado que la medida de las actitudes no puede ser aislada cuando se quiere evaluar el autoconcepto, debido a que éstas se componen de **tres elementos: lo que piensa** (componente cognitivo), **lo que siente** (componente emocional) y **su tendencia a manifestar los pensamientos y emociones** (componente conductual). De ahí que los científicos sociales las midan haciendo una serie de preguntas sobre creencias, a través de entrevistas o cuestionarios, como por ejemplo las escalas tipo Likert que contienen una lista de afirmaciones y la calificación de la actitud de la persona es la suma de todas sus valoraciones. También las escalas de diferencial semántico consideran el significado que tiene una palabra o concepto para un individuo, debido a que se le pide al sujeto que valore el concepto en términos de un conjunto de dimensiones (Papalia, 1992).

La fiabilidad de estos autoinformes plantea problemas, porque el modo en que se formula una pregunta afecta a la respuesta dada (Papalia, 1988).

Durante los últimos años se han estado utilizando una gran variedad de instrumentos para medir la autoimagen, por lo que surgió la necesidad de disponer de una escala que fuera sencilla para el sujeto. La Escala de Autoconcepto de Tennessee fué desarrollada para satisfacer esta necesidad, puesto que el estudio de la imagen que tiene de sí mismo el individuo es importante para comprender el comportamiento humano. También se pensó que una escala adecuada para medir el autoconcepto proporcionaría el lazo que ligaría los descubrimientos que se han realizado a través de las investigaciones y del trabajo clínico (Fitts, 1965).

Se ha demostrado que la imagen que el individuo tiene de sí mismo es de gran influencia en su comportamiento y está directamente relacionada con su personalidad y con el estado de salud mental. Las personas que se ven a sí mismas como indeseables o "malas", actúan de acuerdo con esa idea. Las personas que tienen un concepto poco realista de sí mismas, enfocan la vida y a otras personas también en forma poco realista. Aquellas que tienen autoconceptos desviados actúan en forma desviada. Así pues, el conocimiento de cómo la persona se percibe a sí misma, es muy útil en la práctica clínica y la investigación, dado que provee un marco de referencia a partir

del cual es posible elaborar hipótesis respecto de la conducta que exhibirá la persona en un momento dado (Serra, 1991).

El autor William H. Fitts, empezó a trabajar en el desarrollo de la Escala de autoconcepto con el Departamento de Salud Mental de Tennessee en 1955. El propósito original era desarrollar un instrumento de investigación que pudiera contribuir al difícil problema del criterio de investigación en Salud Mental (Serra, 1991).

En el desarrollo original de la Escala, el primer paso fue compilar un conjunto de reactivos autodescriptivos, para lo cual se consideraron otros instrumentos que medían autoconcepto, incluyendo los desarrollados por Balester (1956), Engel (1956) y Taylor (1953). Los reactivos se derivaron de autodescripciones escritas por pacientes y no-pacientes. Se desarrollo un sistema fenomenológico para clasificar los reactivos sobre la base de un esquema bidimensional 3x5 (3 renglones y 5 columnas) empleado en la hoja de puntajes. En esta parte de la escala se incluyeron 90 reactivos, divididos por igual en positivos y negativos y 10 reactivos se integraron de una Escala llamada de Autocrítica (Cita Serra, 1991).

Una vez redactados los reactivos, se contrataron siete psicólogos clínicos como jueces para clasificarlos de acuerdo al esquema 3x5. También juzgaron cada uno de los reactivos en cuanto a si era positivo o negativo en su contenido. Los 90 reactivos que finalmente se utilizaron fueron aquellos en los que hubo un

perfecto acuerdo por parte de los jueces.

El objetivo de clasificar los reactivos de acuerdo a un agrupamiento de 3x5 fue para construir las puntuaciones de hileras y columnas de la Escala de Tennessee, los cuales fueron desarrollados usando el proceso intuitivo que frecuentemente se ha considerado efectivo en la construcción de inventarios de personalidad.

El estudio más profundo de los reactivos originales indicó que éstos también variaban considerablemente en terminos de un marco de referencia más externo. Aún dentro de la misma categoría de hilera, las afirmaciones pueden variar ampliamente en cuanto a su contenido. Por ejemplo: con la Hilera 1 (lo que yo soy), las afirmaciones se refieren a lo que yo soy física, moral, socialmente, etc. En consecuencia el conjunto de reactivos fue ordenado de nuevo de acuerdo a estas categorías verticales, que son las cinco puntuaciones columna de la hoja de puntajes. Así, el conjunto total de reactivos se encuentra dividido de dos maneras, verticalmente en columnas (marco externo de referencia), y horizontalmente en hileras (marco interno de referencia), correspondiendo cada reactivo y cada celdilla a dos puntuaciones diferentes.

Seis escalas fueron desarrolladas usando la aproximación externa (criterio del grupo) similar a la usada en el desarrollo de los perfiles de las escalas del MMPI. Las escalas empíricas se derivaron de un análisis de respuestas a los reactivos de los

siguientes grupos: normativo (n=626), psicóticos (n=100), neuróticos (n= 100), desórdenes de la personalidad (n=100), defensivos (n=100; pacientes psiquiátricos cuya puntuación total estuvo por encima del promedio para la norma del grupo) y personalidad integrada (n=75).

Las respuestas de los reactivos comparados para esos grupos fueron analizados por la prueba  $\chi^2$ . Aquellos reactivos que difirieron de un grupo a los otros fueron usados para conformar una escala específica para aquel grupo. La escala para el desajuste general esta compuesta por reactivos que difieren de pacientes psiquiátricos a no-pacientes pero no hacen diferencias de un grupo de pacientes a otro (Gale y Fitts, 1991).

La escala de autocrítica fue desarrollada a partir de los criterios de construcción de la escala "L" del MMPI, para detectar la voluntad de admitir la debilidad común, mientras que, la escala defensiva-positiva fue desarrollada empíricamente para identificar pacientes psiquiátricos quienes presentaban una impresión favorable.

Stanwyck y Garrison llevaron a cabo un estudio para la detección de la simulación y el rango de respuestas sobre la Escala de Tennessee. Administraron la Escala de Tennessee a dos muestras de estudiantes, graduados y no-graduados. La muestra incluyó a hombres y mujeres inscritos en cursos de educación en una universidad del Sudeste. La primera muestra de 232 estudiantes sirvió como una muestra derivada; la segunda muestra

servió como una muestra para la validez. A través de una serie de funciones discriminantes se analizaron los reactivos individualmente para discriminar entre grupos. Los autores concluyen que solamente nueve reactivos resultaron en una clasificación exacta (norma vs simulación efectiva) de 78.6% en la muestra derivada y 75.3% en la muestra para la validez (Cita Gale y Fitts, 1991).

En relación a las diferencias por sexo, las normas de la Escala de Tennessee no han sido tradicionalmente separadas entre las categorías de hombres y mujeres, debido a que los resultados originales de Fitts (1965) sobre diferencias sexuales no son significativos. Sin embargo, Sharpley y Hattie (1983) reportaron diferencias significativas entre estudiantes universitarios, hombres y mujeres, en Australia en doce de las puntuaciones de la Escala de Tennessee. En una muestra de 495 adolescentes solamente 5 de 29 puntuaciones de la Escala de Tennessee lograron el nivel 0.05 de significancia (nivel 0.0017 por corrección de la prueba t múltiple sobre la misma muestra) y efectos del rango del tamaño aproximadamente 0.50 para psicosis, de 0.34 para lo autosocial, 0.35 para identidad, 0.40 para moral-ético y 0.38 para desórdenes de personalidad. Los hombres obtuvieron puntuaciones más bajas en el autoconcepto o puntuaciones mayores en las desviaciones, excepto en la escala externa del Yo-físico sobre la cual obtuvieron puntuaciones más altas que las mujeres. La conclusión de estas investigaciones es la verificación adicional de estudios y no la variabilidad de muestras normativas grandes separadas por el sexo (Cita Gale y Fitts, 1991).

Por otro lado, Martin (1984), llevó a cabo un estudio en una muestra de 39 hombres y 30 mujeres adolescentes no-pacientes. En los resultados el autor reporta que no se identificaron en ninguna de las 29 puntuaciones del perfil de la Escala de Tennessee diferencias significativas al nivel de 0.05 (Cita Gale y Fitts, 1991).

En cuanto a las diferencias transculturales, Mahler (1976), contrastó muestras de Japoneses quienes han interpretado la Escala de Tennessee con normas americanas utilizando la forma de orientación. La autora concluye que si existen diferencias significativas en 9 de las 16 escalas de la prueba de Tennessee. Además, Mahler refiere que los americanos responden claramente con más respuestas extremas (1:completamente falso y 5:totalmente verdadero) que los japoneses, especialmente sobre las preguntas de identidad individual, probablemente porque en la cultura japonesa, el individuo recibe menos énfasis como una unidad de la sociedad (Cita Gale y Fitts, 1991).

Gale y Fitts (1991), llevaron a cabo investigaciones en las cuales consideraron el tiempo que tarda un sujeto en contestar la prueba por ejemplo, con un grupo de 570 no-pacientes, el tiempo promedio tomado para completar la escala fué 12.4 minutos (SD=5.54); mientras que, con un grupo de 300 pacientes psiquiátricos, el tiempo promedio fué 15.7 minutos (SD=5.03). La

diferencia del promedio fué significativamente superior al nivel 0.0001. Los autores concluyen que la mayoría de las personas responden la escala completa en menos de 20 minutos, especialmente aquellos sujetos que poseen un nivel de educación alto, inteligencia promedio y habilidad de lectura para manejar esta tarea. Sin embargo, en pacientes psiquiátricos encontraron que éstos requirieron mas tiempo que los no-pacientes. Reportan que esto fue particularmente observado en pacientes quienes eran exageradamente compulsivos, paranoides o depresivos (Gale y Fitts, 1991).

Los datos psicométricos de la escala de autoconcepto de Tennessee se obtuvieron a partir de un grupo de estandarización de 626 sujetos, del cual se desarrollaron las normas. La muestra incluyó gente de varias partes del país y sus edades fluctuaban entre los 12 y los 68 años. Había aproximadamente el mismo número de ambos sexos, personas negras y blancas, representantes de todos los niveles sociales, económicos e intelectuales y niveles educativos desde sexto grado hasta personas que tenían un doctorado. Las normas están basadas principalmente en un número mayor de estudiantes preparatorianos y personas blancas en rangos de edad de 12 a 30 años.

Los datos normativos para las puntuaciones se reportan en la siguiente tabla, que también incluye los datos de confiabilidad sobre estas puntuaciones.

**MEDIAS, DESVIACIONES ESTANDAR Y COEFICIENTES DE  
CONFIABILIDAD**

(n=626).

SUBESCALA	MEDIA	DESV. ESTANDAR	CONFIABILIDAD
AUTOCRITICA	35.54	6.70	.75
PUNTAJE TOTAL	345.57	30.70	.92
IDENTIDAD	127.10	9.96	.91
AUTOSATISFACCION	103.67	13.79	.88
CONDUCTA	115.01	11.22	.88
YO FISICO	71.78	7.67	.87
YO ETICO MORAL	70.33	8.70	.80
YO PERSONAL	64.55	7.41	.85
YO FAMILIAR	70.83	8.43	.89
YO SOCIAL	68.14	7.86	.90
VARIABILIDAD TOTAL	48.53	12.42	.67
DISTRIBUCION TOTAL	120.44	24.19	.89

La confiabilidad de la prueba se obtuvo a través del método test-retest en un estudio realizado en 60 estudiantes de preparatoria en un período de dos semanas, obteniendo correlaciones que van de 0.67 a 0.92 en cada uno de los factores evaluados en la escala. Otros estudios han demostrado también que las características distintivas de los perfiles individuales se encuentran presentes para la mayoría de las personas un año o tiempo después (Serra, 1991).

Diversos autores, entre ellos, Bryan y Petrangelo (1989); Auletta y DeRosa (1991); Paik (1992); Evans, et al (1993) y Post y McCoard (1994), han utilizado esta escala para la evaluación del autoconcepto en relación a variables como: orientación sexual, niveles de retardo mental, embarazo, psicopatología de jóvenes encarcelados y necesidades de los adolescentes que huyen, en los cuales se han encontrado que dicho instrumento tiene un alto grado de validez y confiabilidad. Debido a esto y a que es un instrumento simple para el sujeto, ampliamente aplicable y multidimensional en la descripción del autoconcepto (Serra, 1991), será utilizado en el presente estudio, ya que el propósito es investigar la percepción del autoconcepto y saber si ésta difiere entre el sexo o la edad, ubicando aquellos factores que presentan diferencias en una o ambas variables.

## C A P I T U L O   I V .

### M E T O D O .

#### 4.1) JUSTIFICACION Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

En diversos estudios se ha considerado a la adolescencia como una etapa de cambios, los cuales aunque ya están identificados y son característicos, influyen de diferente forma en el comportamiento de cada uno de los individuos. Debido a esto es importante para la psicología el estudio de esta etapa de desarrollo y de los diversos factores que influyen en ella (Muuss, 1984; Aberastury, 1988; Papalia, 1988, 1992).

Con base en las conceptualizaciones de los teóricos que han estudiado esta etapa se ha propuesto que uno de los objetivos principales de ella es la búsqueda de identidad del adolescente, la cual lo ayudará a entrar al mundo de los adultos. Así mismo, el autoconcepto se define como la síntesis de las representaciones mentales de sí mismo en un sistema valorativo (Bennett, 1984), de ahí la importancia de investigar este aspecto durante el desarrollo del adolescente.

En México, la población adolescente ha ido en aumento por lo que los problemas que conlleva dicha etapa también han aumentado, pudiendo producir alteraciones emocionales en los jóvenes. Es importante, por lo tanto, conocer las causas que generan o agudizan la respuesta del adolescente ya que la intervención oportuna para ayudar al adolescente a superar esta etapa podría propiciar una mejor adaptación de su autoconcepto por lo que para

**esta investigación se plantean las siguientes preguntas problema:**

**¿Cuál es la percepción del autoconcepto que tiene un grupo de adolescentes de nivel bachillerato?**

**¿Difiere la percepción del autoconcepto del adolescente dependiendo del sexo y de la edad?.**

En base a lo anterior, el objetivo de esta investigación fue conocer cuál es la percepción del autoconcepto que tiene un grupo de adolescentes de nivel bachillerato del sistema C.C.H. U.N.A.M. de la Ciudad de México.

#### **4.2) HIPOTESIS CONCEPTUAL.**

De qué manera difiere la percepción del autoconcepto medido a través de los factores que evalúa la escala de autoconcepto de Tennessee de un grupo de adolescentes de nivel medio superior dependiendo de su sexo y de su edad.

#### **4.3) HIPOTESIS ESPECIFICAS.**

1) **Ho:** No Existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del autoconcepto medido a través de los factores de la escala de autoconcepto de Tennessee en un grupo de adolescentes de nivel bachillerato del sistema C.C.H. UNAM.

**Hi:** Existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del autoconcepto medido a través de los factores de la escala de autoconcepto de Tennessee en un grupo de

**adolescentes de nivel bachillerato del sistema C.C.H. UNAM.**

2) **Ho:** No Existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del autoconcepto medido a través de los factores de la escala de autoconcepto de Tennessee en un grupo de adolescentes de nivel bachillerato del sistema C.C.H. UNAM, dependiendo de su sexo.

**Hi:** Existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del autoconcepto medido a través de los factores de la escala de autoconcepto de Tennessee en un grupo de adolescentes de nivel bachillerato del sistema C.C.H. UNAM, dependiendo de su sexo.

3) **Ho:** No Existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del autoconcepto medido a través de los factores de la escala de autoconcepto de Tennessee en un grupo de adolescentes de nivel bachillerato del sistema C.C.H. UNAM, dependiendo de su edad.

**Hi:** Existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del autoconcepto medido a través de los factores de la escala de autoconcepto de Tennessee en un grupo de adolescentes de nivel bachillerato del sistema C.C.H. UNAM, dependiendo de su edad.

#### **4.4) VARIABLES.**

**Variable independiente:** Autoconcepto del adolescente evaluado por la Escala de Autoconcepto de Tennessee.

**Variables dependientes:** las respuestas de los sujetos a la

**Escala de Autoconcepto de Tennessee.**

**Variables atributivas:** sexo y edad.

#### **4.5) DEFINICION DE VARIABLES.**

**Variable independiente.**

**Autoconcepto del adolescente evaluado por la Escala de Autoconcepto de Tennessee:** Que se refiere al aspecto positivo del sí mismo, es decir, es el criterio que una persona tiene de ella misma. Consta de tres componentes: el perceptual (forma de como se percibe cada persona), el conceptual (conceptos que la persona tiene de sus propias características) y el de actitudes (sentimientos acerca de sí mismo) (Fitts, 1965).

**Variable dependiente.**

**Respuestas de los sujetos a la Escala de Autoconcepto de Tennessee:** Contestaciones dadas a 100 afirmaciones autodescriptivas que la persona usa para describir la imagen que tiene de sí mismo, permitiendo a través de ellas una descripción de su comportamiento, el cual esta directamente relacionado con su personalidad.

**Variables atributivas.**

**SEXO:** Distinción fundamental de los organismos de una especie determinada que los divide en los que producen óvulos (hembras) y los que producen esperma (machos) (Warren, 1989).

**EDAD:** Período transcurrido desde el nacimiento hasta una fecha o tiempo determinado (Warren, 1989).

#### **4.6) MUESTRA.**

##### **Población.**

La presente investigación se llevó a cabo con un grupo de estudiantes que ingresaron a nivel bachillerato del sistema C.C.H. UNAM del Plantel Oriente de la Cd. de México.

La selección de la muestra se llevó a cabo, primero, a través de un muestreo aleatorio considerando a todos aquellos sujetos que solicitaron su examen médico de primer ingreso (el cual consiste en una valoración médica y psicológica en la que se aplica la escala de autoconcepto de Tennessee para detectar a aquellos alumnos con posibles problemas), posteriormente, se eligieron, a través de un muestreo por cuotas, a los sujetos que participaron en esta investigación a partir de los siguientes criterios:

- Tener una edad de entre los 14 y los 16 años.
- Haber completado la Escala de Autoconcepto de Tennessee
- Pertenecer al tercer o cuarto turno.

El instrumento se aplicó a un total de 500 alumnos de los cuales 178 cumplieron los requisitos antes mencionados quedando la muestra constituida de la siguiente manera: 90 mujeres y 88 hombres, mientras que, de acuerdo a la edad se distribuyó como sigue: 40 alumnos de 14 años, 76 alumnos de 15 años y 62 alumnos de 16 años.

#### **4.7) DISEÑO.**

Se utilizó un DISEÑO DE UNA SOLA MUESTRA, el cual indica que se trabajó con una sola muestra extraída de una población determinada. Este diseño se utiliza principalmente en estudios descriptivos, cuando se quieren conocer algunos aspectos relativos a una población (Pick, 1995).

#### **4.8) TIPO DE ESTUDIO.**

Se llevó a cabo un ESTUDIO DE CAMPO, el cual trata de investigar un determinado grupo de personas para conocer su estructura y sus relaciones sociales, en este caso, su percepción del autoconcepto. La principal característica de este tipo de estudio consiste en que se realiza en el medio natural que rodea al individuo. Además, también fue un ESTUDIO EXPLORATORIO, debido a que a través de éste se obtiene un mayor conocimiento del fenómeno en cuestión (percepción del autoconcepto) pretendiendo describir el fenómeno tal como se presenta en la realidad (Pick, 1995).

#### **4.9) INSTRUMENTO.**

Se utilizó la Escala de Autoconcepto de Tennessee debido a que dicha escala fue desarrollada para medir el autoconcepto, además de ser sencilla para el sujeto, ampliamente aplicable y multidimensional en la descripción del mismo.

La Escala consiste en 100 afirmaciones autodescriptivas a las que el examinado debe responder en una escala tipo Likert de cinco puntos: completamente falso (1), casi totalmente falso (2),

parte falso y parte verdadero (3), casi totalmente verdadero (4) y totalmente verdadero (5). A través de las respuestas del sujeto se conforma un cuadro o retrato del concepto que la persona tiene de sí misma. Se encuentra disponible en dos formas, una para Orientación y otra forma Clínica e Investigación. Ambas formas usan el mismo folleto y los mismos reactivos. Las diferencias entre las formas se contran en la calificación y en los perfiles. La forma para Orientación se califica más rápida y fácilmente, pues incluye menos variables y puntuaciones; es apropiada para la autointerpretación y retroalimentación al paciente; es menos sofisticada en psicometría y psicopatología.

La escala no tiene límite de tiempo, es simplemente la medida del mismo que la persona requiere para contestarla. Sin embargo, desde el punto de vista clínico, podría decirse que la puntuación del tiempo es útil como en casos en los cuales el sujeto comienza a ser defensivo o precavido y emplea mucho tiempo en formar una respuesta deseable socialmente para cada reactivo.

#### a) APLICACION.

Esta prueba se autoadministra y se aplica tanto en forma individual como en forma grupal. Puede usarse en personas desde los 12 años que tengan un nivel de lectura por lo menos de sexto grado. Es aplicable tanto a personas que presentan un adecuado ajuste psicológico como a pacientes psicóticos. La mayoría de las personas contestan la Escala en 10 o 20 minutos. No requiere más instrucciones que las que están indicadas en la cubierta del folleto. Sin embargo, es conveniente hacer notar un punto que

requiere la atención especial del examinador. La hoja de reactivos está organizada de tal forma que el sujeto responda en forma alternada a los reactivos en la hoja de respuestas. Para la administración del instrumento, se requiere: el folleto con los reactivos, la hoja de respuestas y un lápiz o bolígrafo. Los reactivos deben de ser contestados en su totalidad ya que de lo contrario, las puntuaciones se verían alteradas.

b) CALIFICACION.

El PUNTAJE DE AUTOCRITICA es la suman de las respuestas dadas a los reactivos de la columna de autocrítica, el resultado obtenido corresponde a la puntuación de dicho factor.

Las PUNTUACIONES POSITIVAS POR HILERA son las sumas de las respuestas dadas a los reactivos por hilera, de tal manera que se obtienen tres resultados, los cuales corresponden a las puntuaciones de los factores: identidad, autosatisfacción y conducta.

Las PUNTUACIONES POSITIVAS POR COLUMNA son las sumas de las respuestas dadas a los reactivos por columna, de tal manera que se obtienen cinco resultados, los cuales corresponden a las puntuaciones de los factores: yo físico, yo ético moral, yo personal, yo familiar y yo social.

El PUNTAJE TOTAL es la suma de las tres puntuaciones obtenidas en los factores: identidad, autosatisfacción y conducta.

Otra forma de obtener el puntaje total es sumar las cinco puntuaciones de los factores: yo físico, yo ético moral, yo personal, yo familiar y yo social. Para corroborar el puntaje total, ambas sumas, es decir, la de las hileras y la de las columnas debe ser igual.

Para la **VARIABILIDAD TOTAL** se debe obtener la suma del rango de variabilidad por hileras y por columnas, para finalmente sumar ambos resultados y llegar a la puntuación de variabilidad total.

**DISTRIBUCION TOTAL** se refiere a la suma de los reactivos que fueron contestados con cada una de las cinco opciones: completamente falso (1), casi totalmente falso (2), parte falso y parte verdadero (3), casi totalmente verdadero (4) y totalmente verdadero (5).

Posteriormente el resultado obtenido de los reactivos contestados con las opciones completamente falso (1) y totalmente verdadero (5), se duplican, luego se suman con el resultado obtenido de los reactivos contestados con las opciones casi totalmente falso (2) y casi totalmente verdadero (4).

La suma total de las cuatro opciones corresponde a la puntuación de distribución total.

Finalmente, se grafica en la hoja de perfil y se interpreta.

**c) INTERPRETACION.**

La interpretación del perfil se lleva a cabo a partir del análisis de la puntuación de la media de cada uno de los factores obtenidos ( $\bar{X}=50$ ). Para identificar un nivel de autoconcepto normal se obtienen valores en rangos de entre 40 y 60 puntos.

**A) PUNTAJE DE AUTOCRITICA.**

Esta Escala está compuesta por 10 reactivos tomados de la Escala "L" del M.M.P.I., todos ellos son afirmaciones ligeramente derogatorias que la mayoría de la gente acepta como ciertas con respecto a ellas mismas.

Las personas que niegan la mayoría de estas afirmaciones, son generalmente defensivas y están realizando un esfuerzo deliberado para presentar una imagen favorable de sí mismas.

Las PUNTUACIONES ALTAS generalmente indican una apertura normal y saludable y una capacidad para la autocrítica.

Las PUNTUACIONES EXTREMADAMENTE ALTAS (Sobre el percentil 99) indican que la persona puede sentir que no tiene defensas y recursos para la solución de problemas y puede, de hecho, encontrarse patológicamente indefenso.

Las PUNTUACIONES BAJAS indican defensividad y sugieren que las puntuaciones positivas pueden estar artificialmente elevadas a causa de esta defensividad.

**B) PUNTAJE TOTAL.**

Refleja el nivel total de autoconcepto. Una PUNTUACION ALTA, indica que la persona se siente satisfecha de sí misma y confiada de su persona.

Las PUNTUACIONES BAJAS, reflejan insatisfacción personal, falta de confianza en sí mismo y generalmente las personas se muestran ansiosas y depresivas.

**C) PUNTUACIONES POSITIVAS.**

En el análisis del conjunto de reactivos, las afirmaciones comunican tres mensajes primarios:

1. Esto es lo que yo soy.
2. Esto es como yo me siento conmigo mismo.
3. Esto es lo que yo hago.

Sobre la base de estos tres tipos de afirmaciones se formaron tres categorías horizontales (hileras). Estas puntuaciones reflejan el marco interno de referencia dentro del cual la persona se describe así misma y se refieren a los factores: identidad, autosatisfacción y conducta. Por otro lado, las categorías verticales (columnas) reflejan el marco externo de referencia a partir del cual se evalúa la persona y se refieren a los factores: yo físico, yo ético moral, yo personal, yo familiar y yo social.

**IDENTIDAD.** Estos son los reactivos "lo que yo soy". Aquí la persona se describe con base en la percepción que tiene de sí mismo.

**AUTOSATISFACCION.** Esta puntuación viene resultando de aquellos reactivos en los que la persona describe cómo se siente con respecto al "sí mismo" que percibe.

**CONDUCTA.** Esta puntuación proviene de aquellos reactivos que dicen "esto es lo que yo hago", o "esta es la manera en la que yo actúo". Entonces esta puntuación mide la percepción de la persona respecto de su propia conducta.

**YO FISICO.** Aquí la persona presenta su visión sobre su cuerpo, su estado de salud, su apariencia física, habilidades y sexualidad.

**YO ETICO-MORAL.** Esta puntuación describe al yo desde un marco de referencia Etico-Moral, su valía moral, sentimientos de ser personas "buenas" o "malas" y su satisfacción en la realización de lo que creen correcto, valoran el deseo de la mayoría y el bienestar de la sociedad.

**YO PERSONAL.** Esta puntuación refleja el sentido que la persona tiene de su valor personal, su sentimiento de adecuación como persona y la evaluación de su personalidad independientemente de su cuerpo o de sus relaciones con otros.

**YO FAMILIAR.** Esta puntuación refleja los propios sentimientos de adecuación, méritos y valor como miembro de una familia. Se refiere a la percepción que la persona tiene de sí misma en relación a las personas que identifica como de su familia.

**YO SOCIAL.** Esta es otra categoría del "yo como se percibe en relación a otros" perteneciendo a los "otros" en un sentido más general. Refleja el sentido de adecuación y valor de la persona en su interacción social con otras personas en general.

Las personas con PUNTUACIONES ALTAS, tienden a estar contentas consigo mismas, sienten que son personas dignas y valiosas, tienen confianza en sí mismas y actúan en función de lo que creen correcto.

Las PUNTUACIONES EXTREMADAMENTE ALTAS (Generalmente sobre el percentil 99), son anormales y suelen encontrarse en personas perturbadas como los esquizofrénicos o paranoides, quienes como grupo muestran muchas puntuaciones extremas, tanto altas como bajas.

Las personas con PUNTUACIONES BAJAS dudan de su propio valor, se ven a ellas mismas como indeseables, con frecuencia se sienten ansiosas, deprimidas e infelices; tienen poca confianza en sí mismas.

#### D) PUNTAJE DE VARIABILIDAD TOTAL.

El puntaje de variabilidad proporciona una medida simple de la cantidad de inconsistencia, de una área de auto percepción a otra. Esta representa el monto total de variabilidad para todo el registro.

Las PUNTUACIONES ALTAS indican que la persona en general posee una pobre integración de su autoconcepto. Las personas con altas puntuaciones tienden a encasillar ciertas áreas de su autoimagen y a visualizarlas como muy separadas del resto del yo.

Las personas bien integradas generalmente obtienen una puntuación por debajo de la media, pero por encima del primer percentil.

Las PUNTUACIONES BAJAS indican una variabilidad baja que puede ser considerada como rigidez, si es extremadamente baja (por abajo del primer percentil).

#### E) PUNTAJE DE DISTRIBUCION TOTAL.

Refleja la forma en como el sujeto distribuye sus respuestas entre las cinco opciones que se le presentan para contestar a los reactivos. Se puede interpretar como la certeza o seguridad respecto de la manera en como se percibe a sí mismo.

Una PUNTUACION ALTA, indica que la persona está muy definida y segura en lo que dice sobre sí misma, mientras que una PUNTUACION BAJA significa todo lo contrario. También a veces se encuentran bajas puntuaciones en personas que asumen actitudes de defensa y reserva.

Las PUNTUACIONES EXTREMAS en esta variable, EN CUALQUIER DIRECCION, son poco deseables y generalmente se obtienen en personas perturbadas. Por ejemplo: a menudo los pacientes esquizofrénicos usan casi exclusivamente respuestas de totalmente verdadero (5) y completamente falso (1), dando lugar a puntuaciones de distribución muy altas. Otros pacientes perturbados son extremadamente inseguros y desconfiados en sus autodescripciones, con predominancia de las respuestas: casi

totalmente falso (2), parte falso y parte verdadero (3) y casi totalmente verdadero (4), dando lugar a puntuaciones de distribución muy bajas (Serra, 1991).

#### 4.10) PROCEDIMIENTO.

1.- La muestra quedó conformada por 178 estudiantes de nivel bachillerato de primer ingreso, 90 mujeres y 88 hombres, con un rango de edad de 14 a 16 años, que están inscritos en el C.C.H. Plantel Oriente U.N.A.M., en el tercer y cuarto turnos.

2.- La muestra se obtuvo de la siguiente forma:

a) Se habló con el Personal de Servicios Médicos del Plantel, solicitando su colaboración y agradeciéndola de antemano, para la aplicación de una ficha de datos generales y de la escala de autoconcepto de Tennessee durante la aplicación del Examen Médico de Primer Ingreso (EMPI), se les explicó que se trataba de una investigación, que con dicho instrumento evaluaría el autoconcepto de los muchachos y muchachas de primer ingreso y que sólo se requerían 30 minutos de su participación.

b) La aplicación de la Escala de Autoconcepto de Tennessee y la ficha de datos generales se llevó a cabo en las instalaciones del plantel de la siguiente manera:

- Conforme entraban, se les entregaban tres cuestionarios, de los cuales uno era el examen médico, otro una ficha de identificación y el tercero era la escala de autoconcepto de Tennessee, además, se les daba una hoja de respuestas para el protocolo del Tennessee a cada uno de los alumnos. Una vez

habiendo entregado todos los cuestionarios, se les explicaban las instrucciones.

- Primeramente se les explicó la forma de llenar la hoja de respuestas, diciendo: "En su hoja de respuestas encontrarán un rectángulo dividido en varias partes, ahí colocarán los siguientes datos: 1. nombre, 2. sexo, 3. edad y 4. fecha de aplicación. En esta misma hoja, se darán cuenta que está organizada de tal forma que ustedes respondan en forma alternada a las preguntas. Por favor tengan cuidado y sigan el orden, según el número de pregunta".

- Después, se leyeron las instrucciones para el llenado del cuestionario, impresas en la primera hoja del protocolo: "EN LAS HOJAS SIGUIENTES ENCONTRARAS UNA SERIE DE AFIRMACIONES EN LAS CUALES TE DESCRIBES A TI MISMO, TAL COMO TU TE VES. CONTESTA COMO SI TU TE ESTUVIERAS DESCRIBIENDO A TI MISMO Y NO ANTE NINGUNA OTRA PERSONA. NO OMITAS NINGUNA AFIRMACION. LEE CADA AFIRMACION CUIDADOSAMENTE Y DESPUES ESCOGE UNA DE LAS 5 RESPUESTAS (1. COMPLETAMENTE FALSO, 2. CASI TOTALMENTE FALSO, 3. PARTE FALSO Y PARTE VERDADERO, 4. CASI TOTALMENTE VERDADERO Y 5. TOTALMENTE VERDADERO). EN LA HOJA DE RESPUESTAS ENCIERRA EN UN CIRCULO EL NUMERO DE LA RESPUESTA QUE ESGOGISTE, CUIDANDO NO EQUIVOCARSE EN EL NUMERO DE LA RESPUESTA, YA QUE EL NUMERO DE LAS PREGUNTAS NO VA EN FORMA PROGRESIVA; SI DESEAS CAMBIAR LA RESPUESTA DESPUES DE HABER HECHO EL CIRCULO, NO BORRES, ESCRIBE UNA "X" SOBRE LA RESPUESTA MARCADA Y DESPUES MARCA EL CIRCULO EN LA RESPUESTA QUE DESEAS. ESCRIBE SOLAMENTE EN LA HOJA DE RESPUESTAS. NO RAYES LA HOJA DE AFIRMACIONES O PREGUNTAS."

c) Por último, se preguntaron dudas, y cuando ya no las hubo, se indicó que podían comenzar colocando la hora de iniciación.

3.- La aplicación se llevó a cabo durante tres días, una vez habiendo concluido las aplicaciones, se procedió a revisar cada uno de los cuestionarios, separando aquellos que estaban incompletos, los que no pertenecían al tercer o cuarto turno y los que no correspondían a las edades indicadas, por lo tanto de las 500 aplicaciones realizadas sólo 178 cumplieron con los criterios requeridos para la presente investigación quedando distribuida de la siguiente manera: por sexo, 90 mujeres y 88 hombres, y por edad, 28 mujeres y 34 hombres de 16 años, 42 mujeres y 34 hombres de 15 años y 20 mujeres y 20 hombres de 14 años.

4.- Se calificó cada uno de los cuestionarios de acuerdo a las normas establecidas para la Escala de Autoconcepto de Tennessee.

#### 4.11) ANALISIS DE DATOS.

En el análisis de los datos se obtuvieron las siguientes pruebas estadísticas:

Primero se analizaron los datos a través de medidas de tendencia central como frecuencias y porcentaje de las variables sexo y edad para conocer como se distribuía la muestra.

Como segundo análisis se obtuvieron las puntuaciones de la media y desviación estándar de cada uno de los factores evaluados a través de la escala de autoconcepto de Tennessee para obtener el perfil del grupo de la muestra total por sexo y por edad (14, 15 y 16) y poder interpretar cualitativamente las diferencias.

En el tercer análisis se compararon las calificaciones obtenidas por los sujetos de esta investigación con las calificaciones normalizadas a través de la prueba estadística t de Student, para conocer las diferencias del grupo con respecto a la media teórica.

Así mismo, se analizaron los datos para la variable sexo a través de la t de Student para conocer las diferencias entre los hombres y las mujeres del grupo.

Finalmente, se obtuvo la prueba estadística (ANOVA) análisis de varianza para obtener las diferencias por edad (14, 15 y 16 años).

## CAPITULO V .

### ANALISIS DE RESULTADOS .

Los resultados de la presente investigación se obtuvieron a través del paquete estadístico SPSS (Programa estadístico para Ciencias Sociales) (Nie y Jenkins, 1985). Primero se hizo un análisis descriptivo de los datos para las variables sexo y edad, obteniendo las frecuencias y porcentajes de la muestra total. Posteriormente, se obtuvieron medidas de tendencia central y de dispersión, para cada uno de los factores medidos por la escala de autoconcepto de Tennessee para ver la distribución de las puntuaciones obtenidas bajo la curva normal. Como tercer análisis se obtuvo la prueba estadística t de Student para comparar las puntuaciones de la media de la muestra total y por sexo. Finalmente, se obtuvo un análisis de varianza (ANOVA) para comparar las puntuaciones de la media por edad.

#### 5.1) FRECUENCIAS Y PORCENTAJES.

Para conocer como se distribuan los datos se obtuvieron las frecuencias y porcentajes para la variable sexo obteniendo los siguientes resultados:

Tabla 1. Frecuencia y porcentaje en relación al total de la muestra por sexo (n=178).

SEXO	FRECUENCIA	PORCENTAJE
MASCULINO	88	49.4
FEMENINO	90	50.6

En la tabla anterior se observa que de los 178 sujetos que integraron la muestra de esta investigación 88 (49.4%) fueron hombres y 90 (50.6%) mujeres.

Así mismo, se obtuvieron las frecuencias y porcentajes para la variable edad, encontrándose los siguientes resultados:

Tabla 2. Frecuencia y porcentaje en relación al total de la muestra por edad (n=178).

TABLA 2		
EDAD	FRECUENCIA	PORCENTAJE
14	40	22.5
15	76	42.7
16	62	34.8

En esta tabla se observa que el rango de edad fue de 14 a 16 años, en donde el porcentaje mayor corresponde a los sujetos de 15 años (42.7%) y el menor para los sujetos de 14 años (22.54) obteniendo una media del grupo de  $\bar{X}=15.12$ .

#### 5.2) PUNTUACION DE LA MEDIA Y DESVIACION ESTANDAR.

Como segundo análisis se obtuvieron medidas de tendencia central de la muestra total como puntuaciones de la media y desviación estándar de cada uno de los factores medidos por la escala de autoconcepto de Tennessee, convirtiéndose éstos valores a calificación normalizada para obtener los perfiles del grupo e interpretar los datos cualitativamente.

En la tabla tres se reportan los resultados de la puntuación de la media, desviación estándar y puntuación T normalizada de la muestra total de cada uno de los factores de la escala de autoconcepto de Tennessee obteniendo los siguientes resultados:

Tabla 3. Puntuaciones de la media, desviación estándar y puntuación T normalizada de cada uno de los factores de la escala de autoconcepto de Tennessee de la muestra total (n=178).

TABLA 3

FACTOR	MEDIA	D. S.	P. T N.
AUTOCRITICA	32.19	6.40	45
PUNTAJE TOTAL	333.71	36.60	44
IDENTIDAD	121.13	12.51	43
AUTOSATISFACCION	103.61	14.59	49
CONDUCTA	108.96	14.78	44
YO FISICO	68.06	9.94	44
YO ETICO MORAL	55.55	9.19	41
YO PERSONAL	68.82	9.11	54
YO FAMILIAR	67.82	8.40	45
YO SOCIAL	63.45	9.07	43
VARIABILIDAD TOTAL	52.66	12.30	52
DISTRIBUCION TOTAL	122.82	31.22	51

D. S. = Desviación estándar

P. T N. = Puntuación T normalizada

Al analizar las puntuaciones de la media a partir de la puntuación T normalizada del instrumento se observa que en los factores que evalúa la escala de autoconcepto de Tennessee, los más elevados corresponden a: Yo personal ( $\bar{X}$ =68.82, T=54); Variabilidad total ( $\bar{X}$ =52.66, T=52) y Distribución total ( $\bar{X}$ =122.82, T=51) (Gráfica 1).

En la tabla cuatro se muestran los resultados de la puntuación de la media, desviación estándar y puntuación T normalizada, de la muestra por sexo de cada uno de los factores medidos por la escala de autoconcepto de Tennessee con los siguientes resultados:

Tabla 4. Puntuación de la media, desviación estándar y puntuación T normalizada de cada uno de los factores medidos por la escala de autoconcepto de Tennessee por sexo.

Tabla 4

FACTOR	HOMBRES n=44			MUJERES n=36		
	MEDIA	D. S.	P. T. N.	MEDIA	D. S.	P. T. N.
AUTOCRITICA	32.56	6.62	45	31.83	6.19	44
PUNTAJE TOTAL	332.30	37.60	44	335.10	35.54	45
IDENTIDAD	120.27	12.33	42	121.97	12.70	44
AUTOSATISFACCION	102.67	14.69	47	104.54	14.52	50
CONDUCTA	109.36	15.03	44	108.57	14.60	43
YO FISICO	68.89	8.91	44	67.24	8.94	43
YO ETICO MORAL	63.95	9.34	40	67.12	8.82	45
YO PERSONAL	68.72	9.27	54	68.92	9.00	55
YO FAMILIAR	67.33	8.42	45	68.30	8.40	46
YO SOCIAL	65.39	9.42	45	63.51	8.76	43
VARIABILIDAD TOTAL	51.09	12.93	52	54.21	11.50	55
DISTRIBUCION TOTAL	118.93	31.65	48	126.62	30.50	52

D. S.= Desviación estándar

P. T. N.= Puntuación T normalizada

En la tabla cuatro se observa que de los factores que evalúa la escala de autoconcepto de Tennessee la puntuación normalizada más elevada en hombres corresponde a los factores: yo personal  $\bar{X}=68.72$ ,  $T=54$ ) y variabilidad total ( $\bar{X}=51.09$ ,  $T=52$ ), mientras que, para las mujeres fueron: autosatisfacción ( $\bar{X}=104.54$ ,  $T=50$ ); yo personal ( $\bar{X}=68.92$ ,  $T=55$ ); variabilidad total ( $\bar{X}=54.21$ ,  $T=55$ ) y

distribución total ( $\bar{X}$ =126.62, T=52) (Gráfica 2).

En la tabla cinco se muestran los resultados de la puntuación de la media, desviación estándar para cada uno de los rangos de edad (14, 15 y 16); así mismo, la puntuación T normalizada de cada uno de los factores medidos por la escala de autoconcepto de Tennessee obteniendo los siguientes resultados:

Tabla 5. Puntuación de la media, desviación estándar y puntuación T normalizada de cada uno de los factores medidos por la escala de autoconcepto de Tennessee por edad.

TABLA 5

FACTOR	14 AÑOS n=48				15 AÑOS n=76				16 AÑOS n=62			
	ME DIA	D. S.	P.	T. N.	ME DIA	D. S.	P.	T. N.	ME DIA	D. S.	P.	T. N.
AUTOCRITICA	31.45	7.19	44		32.39	6.18	45		32.43	6.19	45	
PUNTAJE TOTAL	338.02	36.27	47		335.93	37.73	46		328.22	35.29	43	
IDENTIDAD	124.15	12.25	47		121.75	12.25	43		118.43	12.65	40	
AUTOSATISFACCION	103.90	13.37	49		104.30	15.30	50		102.59	14.53	48	
CONDUCTA	109.87	16.87	45		109.88	14.59	45		107.19	13.59	42	
YO FISICO	69.32	8.81	45		68.50	9.42	44		66.71	8.38	42	
YO ETICO MORAL	65.57	8.24	41		66.72	9.74	43		64.11	9.02	40	
YO PERSONAL	70.02	9.76	56		68.86	9.16	54		68.00	8.67	54	
YO FAMILLAR	68.86	7.41	46		68.14	8.85	46		66.79	8.46	44	
YO SOCIAL	64.30	8.91	44		63.69	6.41	43		62.61	9.98	41	
VARIABILIDAD TOTAL	53.75	13.79	54		52.13	11.61	52		52.62	12.60	52	
DISTRIBUCION TOTAL	128.52	30.53	53		121.46	30.84	50		120.74	31.18	50	

D. S. = Desviación estándar

P. T. N. = Puntuación T normalizada

En la tabla cinco se observa que en el grupo de jóvenes de 14 años la puntuación normalizada más elevada fue para los factores: yo personal ( $\bar{X}$ =70.02, T=56); variabilidad total ( $\bar{X}$ =53.75, T=54) y distribución total ( $\bar{X}$ =128.62, T=53). Los jóvenes de 15 años obtuvieron una puntuación normalizada mayor en

los factores: autosatisfacción ( $\bar{X}$ =104.30, T=50); yo personal ( $\bar{X}$ =68.86, T=54), variabilidad total ( $\bar{X}$ =52.13, T=52) y distribución total ( $\bar{X}$ =121.46, T=50), mientras que, los jóvenes de 16 años obtuvieron una puntuación normalizada más elevada en los factores: yo personal ( $\bar{X}$ =68.00, T=54), variabilidad total ( $\bar{X}$ =52.62, T=52) y distribución total ( $\bar{X}$ =120.74, T=50) (Gráfica 3).

### 5.3) PRUEBA t DE STUDENT.

Como tercer análisis se realizó la prueba estadística t de Student, con la finalidad de conocer si existían diferencias significativas entre la puntuación de la media de la muestra total y la muestra normalizada en cada uno de los factores medidos por la escala de autoconcepto de Tennessee. Se estableció para esta investigación un nivel de significancia al 0.05.

En la tabla seis se muestran los resultados de la puntuación de la media, desviación estándar y valores t de la muestra total y de la muestra normalizada de cada uno de los factores evaluados por la escala de autoconcepto de Tennessee obteniendo los siguientes resultados:

Tabla 6. Diferencias entre la puntuación de la media de cada uno de los factores medidos por la escala de autoconcepto de Tennessee entre la muestra total y la muestra normalizada

mediante la prueba t de Student.

TABLA 6  
 MUESTRA DE INVESTIGACION  
 n=178  
 MUESTRA NORMATIVA  
 n=626

FACTOR	MEDIA	D. S.	MEDIA	D. S.	t	P
AUTOCRITICA	32.19	6.40	35.54	6.70	5.94	*
PUNTAJE TOTAL	333.71	36.60	345.57	30.70	4.35	*
IDENTIDAD	121.13	12.51	127.10	9.96	6.64	*
AUTOSATISFACCION	103.61	14.59	103.67	13.79	0.05	
CONDUCTA	106.96	14.78	115.01	11.22	5.89	*
YO FISICO	85.06	8.94	71.78	7.67	5.50	*
YO ETICO MORAL	85.55	9.19	70.33	8.70	6.39	*
YO PERSONAL	68.82	9.11	64.55	7.41	6.43	*
YO FAMILIAR	67.82	8.40	70.03	8.43	4.21	*
YO SOCIAL	63.45	9.07	68.14	7.86	6.78	*
VARIABILIDAD TOTAL	52.66	13.30	48.53	12.42	3.92	*
DISTRIBUCION TOTAL	122.82	31.22	120.44	24.19	1.08	

\* nivel de significancia  $p=0.05$  ( $t = \geq 1.96$ )

En la tabla seis se muestra que en la mayoría de los factores, como son: autocrítica ( $t=5.94$ ,  $p=0.05$ ); puntaje total ( $t=4.35$ ,  $p=0.05$ ); identidad ( $t=6.64$ ,  $p=0.05$ ); conducta ( $t=5.89$ ,  $p=0.05$ ); yo físico ( $t=5.50$ ,  $p=0.05$ ); yo ético moral ( $t=6.39$ ,  $p=0.05$ ); yo personal ( $t=6.43$ ,  $p=0.05$ ); yo familiar ( $t=4.21$ ,  $p=0.05$ ); yo social ( $t=6.78$ ,  $p=0.05$ ); y variabilidad total ( $t=3.92$ ,  $p=0.05$ ), se encontraron diferencias estadísticamente significativas al nivel de significancia del 0.05.

Además, también se realizó esta prueba estadística para conocer si existían diferencias significativas por sexo entre las puntuaciones de cada uno de los factores medidos por la escala de autoconcepto de Tennessee, estableciendo un nivel de probabilidad al 0.05.

En la tabla siete se muestran los resultados de la puntuación de la media, desviación estándar y valores t por sexo, de cada uno de los factores medidos por la escala de autoconcepto de Tennessee obteniendo los siguientes resultados:

Tabla 7. Diferencias entre la puntuación de la media de cada uno de los factores medidos por la escala de autoconcepto de Tennessee por sexo mediante la prueba t de Student.

TABLA 7

FACTOR	HOMBRES n=88		MUJERES n=98		t	F
	MEDIA	D. S.	MEDIA	D. S.		
AUTOCRITICA	32.56	6.62	31.83	6.19	0.76	
PUNTAJE TOTAL	332.30	37.80	335.10	35.54	0.51	
IDENTIDAD	120.27	12.53	121.97	12.70	0.91	
AUTOSATISFACCION	101.87	14.69	104.54	14.52	0.86	
CONDUCTA	109.36	15.03	108.57	14.60	0.35	
YO FISICO	68.89	8.91	67.24	8.94	1.33	
YO ETICO MORAL	63.95	9.34	67.12	8.82	2.33	0.02 *
YO PERSONAL	68.72	9.27	68.93	9.00	0.14	
YO FAMILIAR	67.33	8.42	68.30	8.40	0.77	
YO SOCIAL	65.39	9.42	63.51	8.76	1.08	
VARIABILIDAD TOTAL	51.05	12.95	54.21	11.50	1.70	
DISTRIBUCION TOTAL	118.93	31.65	126.62	30.50	1.65	

\* nivel de significancia  $p < 0.05$  ( $t = > 1.96$ )

En la tabla siete se muestra que solamente en el factor Yo ético moral ( $t=2.33$ ,  $p=0.02$ ) se encontraron diferencias estadísticamente significativas al nivel de significancia del 0.05.

#### 5.4) ANALISIS DE VARIANZA (ANOVA).

Por otro lado, se analizaron los datos a través de la prueba estadística ANOVA (análisis de varianza) para conocer las diferencias entre las puntuaciones de la media para la variable

edad de cada uno de los factores medidos por la escala de autoconcepto de Tennessee, estableciendo un nivel de significancia del 0.05.

En la tabla ocho se reportan las puntuaciones de la media, la desviación estándar y los valores F para la variable edad de cada uno de los factores medidos por la escala de autoconcepto de Tennessee con los siguientes resultados:

Tabla 8. Análisis de varianza (ANOVA) de cada uno de los factores medidos por la escala de autoconcepto de Tennessee, por edad.

FACTOR	14 AÑOS n=48		TABLA 8 15 AÑOS n=76		16 AÑOS n=62		F	F
	MEDIA	D. S.	MEDIA	D. S.	MEDIA	D. S.		
AUTOCRITICA	31.45	7.19	32.39	6.18	32.43	6.19	6.67	0.002 *
PUNTAJE TOTAL	336.02	36.27	335.93	37.73	328.22	35.29	3.70	0.02 *
IDENTIDAD	124.15	12.25	121.75	12.25	119.43	12.65	4.39	6.01 *
AUTOSATISFACCION	103.90	13.37	104.30	15.30	102.59	14.63	2.27	
CONDUCTA	109.97	16.87	109.80	14.59	107.19	13.59	2.58	
YO FISICO	69.32	8.81	68.50	9.42	66.71	8.30	3.61	0.03 *
YO ETICO MORAL	65.57	8.24	66.72	9.74	64.11	9.02	4.01	0.02 *
YO PERSONAL	70.02	9.76	68.86	9.15	68.00	8.67	3.75	0.02 *
YO FAMILIAR	68.80	7.41	69.14	8.85	66.79	8.46	2.22	
YO SOCIAL	84.30	8.91	83.69	8.41	82.81	9.96	1.53	
VARIABILIDAD TOTAL	53.75	13.79	52.13	11.61	52.62	12.60	1.12	
DISTRIBUCION TOTAL	128.62	30.53	121.46	30.84	126.74	31.16	0.95	

\* nivel de significancia p=0.05

En la tabla anterior, se observa que sí existen diferencias estadísticamente significativas al nivel de probabilidad del 0.05 en algunos de los factores medidos a través de la escala de autoconcepto de Tennessee como: autocrítica (F=6.67, p=0.002); puntaje total (F=3.70, p=0.02); identidad (F=4.39, p=0.01); yo

físico ( $F=3.51$ ,  $p=0.03$ ); y ético moral ( $F=4.01$ ,  $p=0.02$ ) y yo personal ( $F=3.75$ ,  $p=0.02$ ).

A través del análisis estadístico de los datos se puede concluir que sí existen diferencias estadísticamente significativas en algunos de los factores evaluados con la escala de autoconcepto de Tennessee, especialmente estas diferencias se observaron en la variable edad.

## CAPITULO VI.

### DISCUSION Y CONCLUSIONES.

Con base en el análisis de resultados obtenido en la presente investigación se encontro que a partir de la hipótesis planteada que dice: "No existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del autoconcepto medido a través de los factores de la escala de autoconcepto de Tennessee en un grupo de adolescentes de nivel bachillerato del sistema C.C.H. UNAM".

Se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, debido a que si se encontraron diferencias estadísticamente significativas al nivel de significancia del 0.05 en la mayoría de los factores tales como: autocrítica, identidad, conducta, yo físico, yo ético moral, yo personal, yo familiar y yo social.

Se observa que el grupo de adolescentes mexicanos de la muestra de investigación obtiene puntuaciones más elevadas en el factor yo personal que la muestra normativa, esto sugiere que los jóvenes mexicanos de la muestra tienden a sentirse conformes consigo mismos, se sienten dignos y valiosos y tienen confianza en ellos mismos. En términos personales se observa una elevada valoración de sí mismos con sentimientos de adecuación personal positivos. Cabe mencionar que, tienden a describirse como jóvenes capaces de criticarse, con confianza en sí mismos. Es posible que busquen definir su propia identidad a través de modelos externos

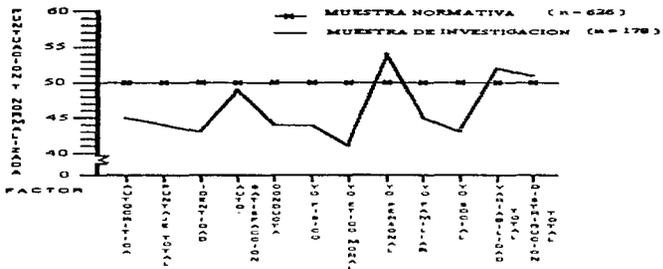
como: vestimentas, modismos en el lenguaje y actitudes especiales, que les permite sentirse satisfechos consigo mismos. En relación a su comportamiento, éste fluctúa entre un impulso al desprendimiento (independencia) y la tendencia a permanecer ligado (dependencia), aunque intentan mantener una línea de conducta permanente y absoluta. Es posible que su aspecto físico, al encontrarse cambiando, lleva a que los adolescentes se adapten nuevamente a sí mismos y a que renuncien a su aspecto de niños, sin embargo, lo relevante y en lo que se encuentran más ocupados es en el poder conocerse y saber que tipo de personas son, por lo que huyen del mundo exterior buscando refugio en sí mismos sin importarles su entorno, es decir, ni las leyes ni las reglas que rigen el mundo exterior, aunque se observa que toman en cuenta el no entrar en conflictos graves consigo mismo, con su ambiente y con la sociedad.

Como señala Aberastury (1988), quien refiere que este período en el cual se encuentra refugiado en su mundo interno lo denomina AUTISMO ADOLESCENTE. Durante él, el adolescente rompe en gran parte con sus conexiones con el mundo externo y se refugia en su mundo interno que es seguro y conocido.

Por lo tanto, se puede observar que este grupo de adolescentes con respecto a sus relaciones familiares se observa que aún se encuentran buscando el refugio y protección de los padres, aunque su relación con ellos sea de rechazo y hostilidad

hacia los mismos, existiendo el placer y el afán de alcanzar su nuevo status. Sus relaciones con las personas que los rodean tienden a no ser tan importantes ya que como se menciono, el adolescente está más ocupado en conocerse que en conocer a los demás, por lo tanto, actúa con cierta torpeza en la comprensión de lo que sucede a su alrededor. Como se puede observar, el adolescente se encuentra centrado en el conocimiento de si mismo sin considerar relevante su entorno social o sus relaciones con otros, pero si el hecho de sentirse satisfecho consigo mismo.

Lo anterior se corrobora en el estudio realizado por Sacristán (1976), en el cual se concluyó que existe una serie de factores sociales implícitos en el proceso de aprendizaje, como son: status socioeconómico, la imagen que el grupo tiene de cada uno de sus miembros y del autoconcepto personal, en donde las evaluaciones, comentarios y estímulos espontáneos e informales que recibe el alumno cotidianamente por parte de los otros, son el punto de partida del autoconcepto personal. Por lo tanto, los alumnos con un nivel de rendimiento aceptable tienen un autoconcepto más elevado y son mejor acogidos por sus compañeros, teniendo una autoimagen más adecuada de si mismos y pudiendo ser más estables a través del tiempo (Gráfica 1).



**GRAFICA 1. PUNTUACION T NORMALIZADA POR CADA UNO DE LOS FACTORES MEDIDOS POR LA ESCALA DE AUTOCONCEPTO DE TENNESSEE DE LA MUESTRA DE INVESTIGACION Y DE LA MUESTRA NORMATIVA.**

En relación a la segunda hipótesis, en la cual se plantea: "No existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del autoconcepto medido a través de los factores de la escala de autoconcepto de Tennessee en un grupo de adolescentes de nivel bachillerato del sistema C.C.H UNAM, dependiendo de su sexo".

Se acepta la hipótesis nula debido a que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas a un nivel de significancia del 0.05 en los factores: autocrítica, identidad, autosatisfacción, conducta, yo físico, yo personal, yo familiar y yo social. Sin embargo, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna en relación al factor yo ético moral, debido

a que en este factor si se encontraron diferencias estadísticamente significativas al nivel de 0.05.

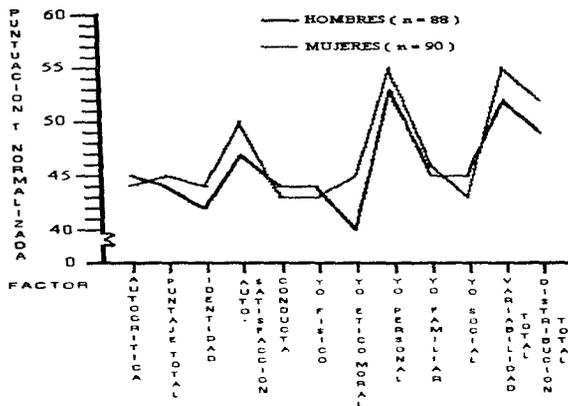
Se observa, no obstante, que las mujeres de la muestra tienden a obtener puntuaciones más elevadas que los hombres, por lo tanto tienden a sentirse con mayor confianza en sí mismas y con sentimientos de ser personas positivas. Su identidad tiende a observarse más definida sin refugiarse tanto en ídolos u otras figuras representativas; se encuentran más satisfechas consigo mismas, aunque su conducta tiende a estar más sometida debido al contexto cultural que conlleva el rol femenino. Su apariencia física tiende a estar más influida por ideales, por lo que obtienen puntuaciones menores que los hombres. Además, se perciben a sí mismas como personas moralistas debido a que pueden actuar de acuerdo a normas interiorizadas de lo que creen correcto, sin tener en cuenta las restricciones legales o las opiniones de los demás. Se encuentran centradas en sí mismas intentando conocerse y definirse. En sus relaciones como miembros de una familia, tienden a ser más sometidas y menos rebeldes, aunque sin dejar de mostrar la tendencia al desprendimiento, huyendo o alejándose de los padres. Establecen relaciones sociales, pero dichas relaciones son poco relevantes, tienden a mostrarse seguras de lo que piensan y dicen de sí mismas (Gráfica 2).

Esto se corrobora en el estudio realizado por Téllez y Vázquez (1992), en el cual se concluyó que las mujeres se perciben más honestas y leales, comparadas con los hombres,

además de que se perciben como más accesibles, agradables y tratables.

Por otro lado, los hombres de la muestra tienden a obtener puntuaciones menores, en comparación con las mujeres, con excepción de los factores: autocritica, conducta, yo fisico y yo social. Esto sugiere que tienden a ser mas autocriticos, presentar mayores conflictos por su forma de actuar, tendiendo a comportarse en contra de las normas morales establecidas, se centran más en su apariencia fisica y tienden a relacionarse fácilmente con las personas que los rodean, pero se encuentran menos satisfechos de si mismos. También cabe mencionar que se encuentran centrados en si mismos intentando conocerse, su identidad esta aun menos definida que la de las mujeres y en cuanto a sus relaciones familiares se observa que los hombres presentan menor apego hacia los padres y se muestran un tanto inseguros de lo que piensan y dicen de si mismos (Gráfica 2).

Esto se corrobora con el estudio realizado por Sharpley y Hattie (1983), en donde reportaron diferencias significativas entre estudiantes universitarios de Australia; en este estudio concluyeron que los hombres obtienen puntuaciones mas bajas en la mayoría de los factores, excepto en el factor yo fisico, sobre el cual obtienen puntuaciones más altas que las mujeres.



GRAFICA 2. PUNTUACION T NORMALIZADA POR CADA UNO DE LOS FACTORES MEDIDOS POR LA ESCALA DE AUTOCONCEPTO DE TENNESSEE POR SEXO.

En relación a la tercera hipótesis, que dice: "No existen diferencias estadísticamente significativas en la percepción del autoconcepto medido a través de los factores de la escala de autoconcepto de Tennessee en un grupo de adolescentes de nivel bachillerato del sistema C.C.H. UNAM, dependiendo de su edad".

Se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, debido a que sí se encontraron diferencias

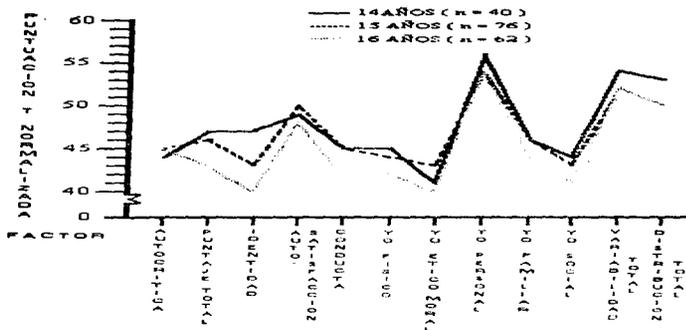
estadísticamente significativas a un nivel de significancia del 0.05 en la mayoría de los factores, como son: autocrítica, identidad, yo físico, yo ético moral y yo personal.

Se observa que el grupo de adolescentes de 14 años de la muestra son jóvenes con poca capacidad de autocrítica, sin embargo, se encuentran muy satisfechos consigo mismos, mostrando una identidad más definida, en comparación con los de 15 y 16 años y una conducta tendiente a ser permanente. Su apariencia física juega un papel relevante para sí mismos, tienden a cuestionarse sobre las reglas morales pero sin que esto interfiera en su conocimiento de sí mismos. Son jóvenes que tienden a estar más preocupados por conocerse y definirse. En sus relaciones familiares se observa que se encuentran aún apegados a los padres, por lo que evitan conflictos, tienden a pasar más tiempo con sus semejantes que con cualquier otra persona. Son jóvenes seguros de lo que piensan y dicen de sí mismos (Gráfica 3).

Los jóvenes de 15 años de la muestra poseen capacidad de autocrítica, aunque se encuentren menos conformes consigo mismos que los de 14 años. Su percepción de sí mismos se encuentra aún menos definida, quizá buscan asumir diversos modelos de identidad para definirse a sí mismos como personas. Tienden a sentirse satisfechos en su forma de actuar y a mantener una conducta permanente. Ya no enfatizan los aspectos de su apariencia física, no es tan relevante por lo que no le atribuyen mucha importancia.

Como ya se ha mencionado son jóvenes preocupados en definirse y saber quiénes son y cómo son, por lo que aunque entablan relaciones sociales, éstas no son importantes. En cuanto a sus relaciones como miembros de una familia, aún se encuentran apegados a las normas de la misma, sin que ello interfiera en su aceptación de sí mismo ni provoque conflictos graves. Tienden a sentirse menos seguros de lo que piensan de sí mismos en comparación con los de 14 años (Gráfica 3).

Los adolescentes de 16 años de la muestra tienden a poseer capacidad de autocrítica, son jóvenes inconformes con la percepción de sí mismos por lo que se tienen menos confianza, provocando una identidad parcial y transitoria, tienden a sentirse no satisfechos consigo mismos, mostrando mayores conflictos relacionados con su comportamiento, su apariencia física les resulta poco importante. También son jóvenes quienes dedican la mayor parte de su tiempo en conocerse y en definir su valor como personas. En cuanto a su adecuación como miembro de una familia tienden a manifestar una nueva relación con los padres por lo que ya no es tan apegada como los jóvenes de 14 a 15 años. Sus relaciones sociales se encuentran basadas en las situaciones que se presentan más adecuadas en el momento. Son jóvenes que no muestran mucha seguridad en sí mismos (Gráfica 3).



**GRAFICA 3. PUNTUACION T NORMALIZADA POR CADA UNO DE LOS FACTORES MEDIDOS POR LA ESCALA DE AUTOCONCEPTO DE TENNESSEE POR EDAD.**

En esta investigación se pretendió conocer la percepción del autoconcepto que tiene un grupo de adolescentes de nivel bachillerato del sistema S.C.H. UNAM de la Ciudad de México, en el cual se observó, a través del análisis de resultados, que si se encuentran diferencias en algunos factores medidos por la escala de autoconcepto de Tennessee. A partir de esas diferencias se realiza un análisis cualitativo en el cual se observa que en relación a las puntuaciones normalizadas los factores más elevados son: yo personal, variabilidad total y distribución total, por lo que los jóvenes mexicanos de la muestra se encuentran centrados en conocerse ellos mismos, sintiéndose

definidos y seguros sobre lo que dicen y piensan. Son jóvenes que debido a la etapa en que se encuentran, su objetivo primordial es el conocimiento de sí mismo, se orientan principalmente hacia aspectos internos, dado que no se preocupan por otras personas, por lo que pudieran mostrar poca integración, están orientados únicamente a sentirse satisfechos consigo mismos.

#### CONCLUSION.

En conclusión, a través del análisis realizado, se puede decir en relación al sexo, que sólo el factor yo ético moral mostró diferencias, éstos resultados se corroboran con los estudios de Gale y Fitts (1991), quienes reportan que las normas de la escala de Tennessee no han sido tradicionalmente separadas entre las categorías de hombres y mujeres. No obstante los resultados originales de Fitts (1965), sobre diferencias sexuales con la escala de Tennessee no fueron significativas. Sin embargo, algunos otros autores como Sharpley y Hattie (1983); Bryan y Petrangelo (1968) y Verkuyten (1995), sugieren que si existen diferencias en la forma de integrar el autoconcepto entre los hombres y las mujeres. Como se muestra en las investigaciones realizadas por Gilligan (1982), en donde ha estudiado a las mujeres en varios contextos y ha llegado a la conclusión de que se definen a si mismas en términos de sus relaciones con otras personas. Se juzgan a través de sus responsabilidades y a través de su habilidad de cuidar de los demás como a si mismas. Logran la identidad a través del esfuerzo cooperativo y no a través de la lucha de competencia (Cita Papalia, 1992).

Por otro lado, se han encontrado diferencias de acuerdo al sexo, pero desde el punto de vista transcultural en donde los hombres tienden, en general, a mostrar una mejor estabilidad en su autoconcepto en relación al yo físico que las mujeres. Globalmente el autoconcepto tiende a ser menor en las mujeres que en los hombres, pero esto depende en mucho de los valores y actitudes que cada grupo étnico posee (Orr y Dinur, 1995).

Al realizar el análisis cualitativo por sexo, se observa que los factores más elevados para las mujeres de la muestra son: autosatisfacción, yo personal, variabilidad total y distribución total, mientras que, para los hombres son: yo personal, variabilidad total y distribución total. Esto nos sugiere que las mujeres se encuentran centradas en el conocimiento de sí mismas, mostrando poca integración y sintiéndose seguras de lo que piensan y dicen sobre sí mismas igual que los hombres, sin embargo, ellas se sienten más satisfechas consigo mismas.

En el análisis cualitativo por edad, se encuentra que los factores más elevados para los jóvenes de 14 años de la muestra son: yo personal, variabilidad total y distribución total; para los jóvenes de 15 años son: autosatisfacción, yo personal, variabilidad total y distribución total y para los jóvenes de 16 años son: yo personal, variabilidad total y distribución total. Como se observa, los factores más elevados tienden a coincidir para los tres grupos de edad a excepción del factor

autosatisfacción que sólo se eleva en el grupo de 15 años. Esto sugiere que los sujetos se desconciertan ante los cambios temporales provocando el cuestionamiento de que tipo de personas han sido hasta ahora y en quiénes se están convirtiendo. Esto se ve reflejado en la elevación de la puntuación del factor yo personal que describe a los sujetos con cierta confusión e intolerancia hacia los demás. También existe poca integración en ellos, sin embargo, se sienten seguros de lo que dicen y piensan acerca de sí mismos.

Se observa que el grupo de jóvenes de 16 años de la muestra son los que tienen menor aceptación y confianza en ellos mismos, como los resultados mostrados en el estudio realizado por Katz y Zigler (1967) en el cual concluyen que las diferencias entre el autoconcepto real y el ideal aumentan con la edad, hallándose el nivel más alto de diferencias en el grupo de 16 años.

No obstante, los resultados de algunos estudios interesados en encontrar diferencias en el autoconcepto en diferentes edades, llevados a cabo por autores como Carlson (1965) y Tomé y Monge (1973) argumentan en contra de la presencia de cualquier cambio o reorganización del autoconcepto en el periodo comprendido entre los 12 y los 18 años. Sin embargo, algunos otros autores como Allaer (1972) y Simmons y cols. (1975) sugieren que si existen diferencias en el autoconcepto entre las edades.

La diversidad de respuestas que el adolescente puede dar ante una situación determinada conlleva a que el estudio de esta etapa de desarrollo sea considerada importante. Una de las observaciones que llama la atención en esta investigación es que en la muestra estudiada, al ser comparada con la muestra normativa, se encuentre, en la mayoría de los factores, puntuaciones menores a las puntuaciones de la media teórica y que aunque las puntuaciones obtenidas por la muestra estudiada caen dentro del rango considerado "normal", tienden a ubicarse por debajo de la media; esto sugiere que sería adecuado llevar a cabo el proceso de estandarización de la prueba con población mexicana, considerando diversas variables como sexo, edad, escolaridad, para que de este manera, se pudieran obtener resultados más precisos cuando se utiliza esta escala en población mexicana.

Al llevar a cabo el análisis por sexo, se observó que globalmente, las mujeres obtienen puntuaciones mayores que los hombres, lo cual sugiere que este grupo posee un mayor autoconcepto que los hombres, sin embargo, el factor yo ético moral, que fue en el único que se encontraron diferencias, se observa que las adolescentes definen su autoconcepto en términos de cooperación, encontrándose que a largo plazo son más estables que el grupo de los hombres. No obstante ellos tienden a definir su autoconcepto en términos de su físico y de sus propias

acciones, es decir, buscan principalmente obtener un beneficio propio.

En relación a la edad, se observa que los jóvenes de 14 años son los que tienen un autoconcepto más elevado, por lo que tienden a orientarse más hacia sí mismos, tienden a mostrarse amistosos y extrovertidos en sus relaciones interpersonales y a ser cooperativos, tienden a desviarse de las normas fijadas por el grupo, poseen amistades numerosas variadas y selectivas y confían en sí mismos.

En cuanto a los jóvenes de 15 años, se observa que la percepción de su autoconcepto esta orientada, principalmente, a comprenderse a sí mismo, además de buscar el apoyo de los demás, tienden a ser perfeccionistas, defienden su posición ante el grupo, su conciencia de sí mismo cambia constantemente, les gusta la vida colectiva y las actividades cooperativas, conoce sus propias limitaciones y tiende a dudar de sus aptitudes potenciales y de su responsabilidad.

Finalmente, se observa que los jóvenes de 16 años son los que poseen un autoconcepto más bajo, son jóvenes intolerantes con el mundo en general, carecen de amistades con las cuales compartan un interés común, el apego y la lealtad a la familia se ha debilitado provocando en él una experiencia social escasa.

Por lo tanto, dependiendo de la edad y de la etapa en la que se encuentran, dentro de la misma adolescencia, se observa que la respuesta del adolescente tiende a ser diferente, aunque, finalmente sus respuestas están orientadas a obtener satisfacción para llegar a ser más autocríticos.

## CAPITULO VII.

### ALCANCES Y LIMITACIONES.

Durante la realización del presente estudio se corroboró que la forma en que responde el adolescente puede variar dependiendo del sexo y la edad, dado que son sujetos que se encuentran en la etapa adolescente y que atraviesan por una serie de situaciones problemáticas, desde aquellas relacionadas con cambios físicos hasta las que tienen que ver con su interacción social, las cuales, si no son solucionadas adecuada o guiadas satisfactoriamente provocan en el adolescente mayor confusión en su intento por definirse. De ahí, la importancia de que en este estudio se analizara la percepción que tiene de su autoconcepto, un grupo de adolescentes, medida a través de los factores de la Escala de autoconcepto de Tennessee, para observar aquellos en los que el sujeto presentaba mayor conflictiva. Por lo que, el investigar este aspecto puede permitir un conocimiento de la problemática del adolescente en relación a la integración de su autoconcepto y así poder proponer formas de intervención y orientación, para lograr una mejor adaptación.

Este estudio permitió, por lo tanto, identificar las diferencias que se pueden dar en relación al sexo, en este sentido se observó que sólo en algunas investigaciones se enfatiza con precisión estas diferencias, de ahí la relevancia de que para este estudio se considerara este aspecto. Dado que estas diferencias podrían deberse a efectos transculturales como lo señalan Evans, Copus, Sullenberger y Hodgkinson (1993), quienes refieren que las diferencias se deben principalmente a la cultura

y origen del grupo estudiado.

Las diferencias encontradas en esta investigación entre los hombres y las mujeres adolescentes permiten, por lo tanto, plantear futuras investigaciones en donde se pudiera determinar cuál es la percepción del autoconcepto de los jóvenes mexicanos.

En relación a las diferencias por edad, se pudo observar que muchas de las investigaciones se orientaban a explicar que la adolescencia es un continuo en el desarrollo, sin considerar que la edad puede ser una variable que pudiera influir en los resultados. Las diferencias encontradas en este estudio permiten enfatizar que la forma en que integra su autoconcepto el adolescente puede ser diferente, dado que, desde la teoría se señala la existencia de algunas etapas como las propuestas por Blos (1990) y Anna Freud (1985), en donde marcan que existen diferentes fases de desarrollo, en las cuales se hace referencia a una edad cronológica. Este estudio puede dar pauta a que en posteriores investigaciones sea considerada esta variable para determinar si la respuesta del adolescente en relación a su autoconcepto puede variar de acuerdo a la edad que presenta.

Por otro lado, esta investigación se puede considerar como un avance para que a futuro, se llevara a cabo un estudio de adaptación del instrumento a población mexicana, debido a que no se encontraron normas para esta población. Lo importante de los resultados obtenidos en este trabajo es que se analizaron variables que generalmente son consideradas en un procedimiento

de adaptación de instrumentos (Anastasi, 1967; Kerlinger, 1994). Aún cuando existen normas recientes en estudios realizados por Sherman (1983) y Komatz (1984) (Cita Gale y Fitts, 1991), éstas no han sido probadas en población mexicana, por lo que es importante que se realicen más investigaciones, dado que, es uno de los instrumentos que en psicología clínica se utiliza para evaluar el autoconcepto.

Algunas de las limitaciones encontradas durante la realización de este estudio fueron:

- Tener mayor conocimiento sobre la currícula existente en la escolaridad que se pretenda medir, es decir, conocer cuáles son los criterios utilizados para la asignación de los alumnos en los turnos existentes, para poder proponer diferencias entre ellos.
- Lograr un control mayor de las variables a utilizar, así como de las variables extrañas que pudieran influir en las respuestas que da el adolescente ante el o los instrumentos aplicados.
- Manejar un rango mayor de edades, dentro de la misma adolescencia, para poder hacer una comparación cualitativa dentro de ellas.
- Hacer una comparación entre los jóvenes de nuevo ingreso con los jóvenes que están por egresar.
- Manejar una muestra más homogénea en relación al rango de edad a evaluar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

1. Aberastury, A. (1978). Adolescencia. Ed. Kargieman. Argentina.
2. Aberastury, A. (1988). La adolescencia normal. Ed. Paidós. México.
3. Allaer, C. (1972). La adolescencia. Ed. Herder. España.
4. Anastasi, A. (1967). Differential psychology. Ed. MacMillan. New York.
5. Ang, G. (1990). La mejor forma de estar en forma. Ed. Reader's Digest. México.
6. Ang, G. (1995). Vida y Psicología. Ed. Reader's Digest. México.
7. Aracil, E. (1991). Los porqués de la mente humana. Ed. Reader's Digest. México.
8. Aranda, A. y García, F. (1987). Estudio correlacional entre autoconcepto y rendimiento escolar en alumnos de nivel licenciatura de la U.P.I.T.C.S.A. Tesis. México. U.N.A.M.
9. Auletta, R. y DeRosa, A. (1991). Self-concepts of adolescent siblings of children with mental retardation. Perceptual and motor skills. Vol. 73(1):211-214.
10. Ausubel, D. y Sullivan, E. (1983). El desarrollo infantil. Ed. Paidós. Barcelona.
11. Baker, D. y Piburn, M. (1991). Process skills acquisition, cognitive growth and attitude change of ninth grade students in a scientific literacy course. Journal of research in science teaching. Vol. 28(5):423-436.
12. Ballesteros, U. (1980). La adolescencia. Ed. Patria. México.
13. Bennett, Ch. C. (1984). Know thyself. Professional psychology: research and practice. Vol. 15(2):271-283.
14. Blos, P. (1990). Psicoanálisis de la adolescencia. Ed. Joaquín Mortiz. México.
15. Brooks, F. (1981). Psicología de la adolescencia. Ed. Kapelusz. Argentina.
16. Bryan, A. y Petrangelo, G. (1989). Self-concept and sex role orientation in adolescence. Journal of sex education and therapy. Vol. 15(1):17-29.
17. Byrne, B. (1984). The general academic self-concept

nomological network: a review of construct validation research. Review of educational research. Vol. 54:427-456.

18. Coleman, J. (1985). Psicología de la adolescencia. Ed. Morata. España.

19. Díaz Guerrero, R. (1965). Sociocultural premises, attitudes and cross-cultural research. International journal of psychology. Vol. 2:79-87.

20. Díaz Guerrero, R. (1986). El ecosistema sociocultural y la calidad de la vida. Ed. Trillas. México.

21. Díaz Guerrero, R. (1992). El Desarrollo de la Personalidad. Investigación psicológica. Vol. 2(1):81-99.

22. Downie, N. y Heath, R. (1986). Métodos estadísticos aplicados. 5o. Ed. Harla. México.

23. Dragastin, S. (1975). Adolescence in the life cycle. Psychological change and social context. Ed. Hemisphere Publishing Corporation. USA.

24. Erikson, E. (1976). Infancia y sociedad. Ed. Paidós. Buenos Aires.

25. Erikson, E. (1986). Sociedad y adolescencia. Ed. Siglo XXI. México.

26. Evans, R. y Copus, G., et al. (1993). Self-concept comparisons of English and American delinquents. International journal of offender therapy and comparative criminology. Vol. 37(4):297-313.

27. Fitts, W. (1965). Tennessee self-concept scale: manual. Nashville Tennessee: counselor recordings and test.

28. Freud, A. (1985). Psicoanálisis del desarrollo del niño y del adolescente. Paidós. España.

29. Freud, A. (1992). El Yo y los mecanismos de defensa. Ed. Paidós. México.

30. Frias, M. y Terrazas, N. (1991). Estudio correlativo entre la escala Tennessee de autoconcepto y el diferencial semántico de Jorge La Rosa. Tesis. México. U.N.A.M.

31. Gale, H. y Fitts, W. (1991). Tennessee self-concept scale. Ed. Wps. U.S.A.

32. Gibson-Ainette, I.; Templer, D. y Brown, R. (1988). Adolescent female prostitutes. Archives of sexual behavior. Vol. 17(5):431-438.

33. Gómez Pérez-Mitre, G. (1981). Autoestima: expectativas

de éxito o de fracaso en la realización de una tarea, Revista de la asociación Latinoamericana de psicología social. Vol. 1:135-156.

34. Haynes, N.; Hamilton-Lee, M. y Comer, J. (1988). Differences in self-concept among high, average and low achieving high school sophomores. The journal of social psychology. Vol. 128: 259-264.

35. Hazelworth, M. y Wilson, B. (1990). The effects of an outdoor adventure camp experience on self-concept. Journal of environmental-education. Vol. 21(4):33-37.

36. Hoffman, M.; Levy, R. y Ushpiz, V. (1993). Moderating effects of adolescent social orientation on the relation between social support and self-esteem. Journal of youth and adolescence. Vol. 22(1):23-31.

37. Horrocks. (1984). Psicología de la adolescencia. Ed. Trillas, México.

38. Hurlock, E. (1987). Psicología de la adolescencia. Ed. Paidós. México.

39. Jacka, B. (1983). The effect on achievement on interaction between self-concept and instructional method. The journal of experimental education. Vol. 51:172-176.

40. Jensen, J. y Taber S. (1994). Adolescence terminable and interminable: When does adolescence end?. Journal of youth and adolescence. Vol. 23(5):517-537.

41. Kerlinger, F. (1994). Investigación del comportamiento. Mc Graw Hill. México.

42. Landers, D. (1970). Sibling-sex-status and ordinal position effects of females' sport participation and interests. Journal of social psychology. Vol. 80:247-248.

43. Larson, R.; Hecker, B. y Norem, J. (1985). Students' experience with research projects: pains, enjoyment and success. High school journal. Vol. 69(1):61-69.

44. Lehalle, H. (1986). Psicología de los adolescentes. Ed. Crítica. España.

45. Leung, K. y Lau, S. (1985). Effects of self-concept and perceived disapproval of delinquent behavior in school children. Journal of youth and adolescence. Vol. 18:345-359.

46. Mannoni, O. et al (1989). La Crisis de la adolescencia. Ed. Gedisa. México.

47. Markus, H. y Zajone, R. (1985). The cognitive perspective in social psychology. The handbook of social

Psychology, Vol. 1:137-230.

48. Materska, M.; Garot, M. y Ehrlich, S. (1987). Les desorganisations de la representation de soi a l'entree au college. (Disorganizations in self-representation of children entering junior high school). European journal of psychology of education, Vol. 1(4):61-77.

49. Muuss, R. (1984). Teorias de la adolescencia. Ed. Paidós. México.

50. Mwanwenda, T. y Mwanwenda, B. (1987). Self-concept and academic achievement in Botswana primary school-leaving examinations. Perceptual and motor skills, Vol. 65:71-75.

51. Nie, H. N., Jenkins, C. S. (1985). Statisticals packages for social sciences. Versión 4. Ed. McGraw Hill. USA.

52. Orr, E. y Dinur, B. (1995). Social setting effects on gender differences in self-esteem: Kibbutz and urban adolescents. Journal of youth and adolescence, Vol. 24(1):3-27.

53. Paik, S. (1992). Self-concept of pregnant teenagers. Journal of health and social policy, Vol. 3(3):93-111.

54. Papalia, D. (1988). Psicología. Ed. McGraw Hill. México.

55. Papalia, D. (1992). Desarrollo humano. Ed. McGraw Hill. Colombia.

56. Paterson, J.; Pryor, J. y Field, J. (1995). Adolescent attachment to parents and friends in relation to aspects of self-esteem. Journal of youth and adolescence, Vol. 24(3):365-376.

57. Piaget, J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. Human development, Vol. 15:1-12.

58. Pick, S. y López, F. (1995). Cómo investigar en ciencias sociales. Trillas. México.

59. Politino, V. y Smith, S. (1989). Attitude toward physical activity and self-concept of emotionally disturbed and normal children. Adapted physical activity quarterly, Vol. 6(4):371-378.

60. Post, P. y McCoard, D. (1994). Needs and self-concept of runaway adolescents. School counselor, Vol. 41(3):212-219.

61. Powers, S. y Sánchez, V. (1982). Correlates of self-esteem of Mexican American adolescents. Psychological reports, Vol. 51:771-774.

62. Roger, C.; Smith, M. y Coleman, J. (1978). Social comparison in the classroom: the relationship between academic

achievement and self-concept. Journal of educational psychology. Vol. 70:50-57.

63. Rosales, L. (1980). Gran diccionario enciclopédico ilustrado. Tomo I, IV. Ed. Reader's Digest. México.

64. Rosenberg, M. (1973). La autoimagen del adolescente y la sociedad. Ed. Paidós. Argentina.

65. Sacristan, J. (1976). Autoconcepto, socialización y rendimiento escolar. Madrid. Servicios de publicaciones del ministerio de educación y ciencia.

66. Schamaker, J.; Small, L. y Wood, J. (1986). Self-concept, Academic achievement and athletic participation. Perceptual and motor skills. Vol. 62:387-390.

67. Scherz, Z.; Michman, M. y Tamir, P. (1986). Attitudes of university candidates towards learning activities aimed at preparation for science studies. Research in science and technological education. Vol. 4(2):183-194.

68. Serra, C. y Mendoza, A. (1991). Escala de autoconcepto de tennessee. Programa de publicaciones de material didáctico. Ed. Depto. de publicaciones, Facultad de Psicología, U.N.A.M. México.

69. Shavelson, R. y Stanton, G. (1976). Self-concept: validation of construct interpretation. Review of educational research. Vol. 46:407-441.

70. Shavelson, R. y Bolus, R. (1982). Self-concept: the interplay of theory and methods. Journal of educational psychology. Vol. 74:3-17.

71. Song, H. y Hattie, J. (1984). Home environment, self-concept and academic achievement: a causal modeling approach. Journal of educational psychology. Vol. 76:1269-1281.

72. Stagner, R. (1976). Psicología de la personalidad. Ed. Trillas. México.

73. Taylor, H.; Boss, M.; Bedard, R. y Thibault, C. (1990). Variables related to the transition of youth from school to work. Canadian journal of counselling. Vol. 24(3):153-164.

74. Téllez, C. y Vázquez, I. (1992). El autoconcepto y su influencia en el rendimiento académico en un grupo de adolescentes. Tesis. México. U.V.M.

75. Vázquez, P. (1983). El autoconcepto en adolescentes hijos de madres solteras y hogar desintegrado. Tesis. México. U.N.A.M.

76. Verkuyten, M. (1995). Self-esteem, self-concept

stability, and aspects of ethnic identity among minority and majority youth in the Netherlands. Journal of youth and adolescence. Vol. 24(2):155-175.

77. Warren, H. (1989). Diccionario de psicología. Ed. Fondo de Cultura Económica. México.

78. Watkins, D. y Gutiérrez, M. (1990). Casual relationship among self-concept, attributions and achievement in Filipino students. The journal of social psychology. Vol. 130:625-631.