



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES DE ZARAGOZA

CARRERA DE PSICOLOGÍA

**“EL AUTOCONCEPTO FAMILIAR Y FÍSICO EN ALUMNOS DE UNA ESCUELA
SECUNDARIA TÉCNICA DEL DISTRITO FEDERAL”**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A:
ANEL MIRIAM NIEVA ROMÁN

JURADO DE EXAMEN

TUTOR: MTRO. JOSÉ ALBERTO MONROY ROMERO
COMITÉ: LIC. JORGE ARTURO MANRIQUE URRUTIA

MTRO. EDGAR PÉREZ ORTEGA

MTRO. JORGE HUMBERTO ARZATE AGUILAR

MTRO. RIGOBERTO FERNÁNDEZ LIMA



MÉXICO, D. F.,

AGOSTO 2015



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.

Agradecimientos:

“TODA BUENA DÁDIVA Y TODO DON PERFECTO DESCIENDE DE LO ALTO,

DEL PADRE DE LAS LUCES”

Santiago 1:17a.

Primeramente quiero agradecer al Dios Todo Poderoso que acomodó todos los momentos, situaciones, circunstancias y dispuso todo lo necesario para concluir la elaboración del presente trabajo. La Gloria para Él!!!!!!

También quiero expresar mi agradecimiento a mi esposo Marco Antonio Villagomez Hernández, a mis hijos Marco Antonio Villagomez Nieva y Christian Kurk Villagomez Nieva, que han sido mi mayor motor y mi más grande motivo de inspiración en la superación personal día con día.

Así mismo agradezco a mis padres Aarón Nieva Aguilar y Genoveva Román Tinoco que siempre me motivaron y me instaron a prepararme académica y profesionalmente mi mayor reconocimiento y admiración por ser los mejores padres.

Con Amor y sincero agradecimiento.

Anel Miriam Nieva Román.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1.	
AUTOCONCEPTO	4
1.1 DEFINICIÓN DE AUTOCONCEPTO	4
1.2 DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO	9
1.3 ELEMENTOS QUE INFLUYEN EN EL DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO	11
1.3.1 ASPECTO FÍSICO O YO CORPORAL	11
1.3.2 RENDIMIENTO PREVIO	12
1.3.3 ASPECTO SOCIAL	12
1.3.4 ASPECTO ACADÉMICO	12
1.3.5 CONTEXTO FAMILIAR	13
1.4 MODELOS TEÓRICOS DE LA ESTRUCTURA DE AUTOCONCEPTO	15
1.4.1 ENFOQUE UNIDIMENSIONAL DEL AUTOCONCEPTO	16
1.4.2 MODELO MULTIDIMENSIONAL DEL AUTOCONCEPTO	17
1.4.3 EL MODELO MULTIDIMENSIONAL DEL AUTOCONCEPTO EN EL ANÁLISIS TRANSCULTURAL	23
1.5 EL AUTOCONCEPTO VISTO DESDE DIFERENTES CORRIENTES PSICOLÓGICAS	25
1.5.1 PSICOANÁLISIS	25
1.5.2 CONDUCTISMO	27
1.5.3 PSICOLOGÍA HUMANISTA	30
1.5.4 PSICOLOGÍA COGNITIVA	33
1.6 VARIABLES RELACIONADAS	36
1.6.1 AUTOESTIMA	36
1.6.2 AUTOIMAGEN	37
1.6.3 AUTOIDENTIDAD	39
1.7 INVESTIGACIONES INTERNACIONALES	40
1.8 INVESTIGACIONES NACIONALES	45
CAPÍTULO 2	
MÉTODO	49
JUSTIFICACIÓN	49
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	50
OBJETIVO	50
HIPÓTESIS	50

VARIABLES	50
MUESTREO	51
TIPO DE ESTUDIO	51
TIPO DE DISEÑO	51
INSTRUMENTO	51
PROCEDIMIENTO	53
RESULTADOS	54
DISCUSIÓN.....	57
CONCLUSIONES.....	60
LIMITACIONES.....	62
SUGERENCIAS	63
REFERENCIAS	
ANEXOS	

INTRODUCCIÓN

El autoconcepto juega un papel decisivo y central en el desarrollo de la personalidad, tal como lo destacan las principales teorías psicológicas; un autoconcepto positivo está en la base del buen funcionamiento personal, social y profesional dependiendo de él, en buena medida, la satisfacción personal, el sentirse bien consigo mismo. De ahí que el logro de un equilibrio socioafectivo en el adolescente a partir de una imagen ajustada y positiva de sí mismo figure entre las finalidades tanto de la Educación Primaria como de la Educación Secundaria Obligatoria (SEP, 2011). De ahí también que lograr un autoconcepto positivo sea uno de los objetivos más pretendidos en numerosos programas de intervención psicológica (educativa, clínica, comunitaria) para los que se demandan estrategias y recursos que permitan su mejora.

El autoconcepto figura, de otro lado, entre los temas que más han interesado siempre a la psicología, desde sus mismos inicios como disciplina científica hasta nuestros días. Ahora bien, a mediados de los años setenta del siglo XX se produce un notable cambio en la forma de entenderlo al ser reemplazada una visión unidimensional por una concepción jerárquica y multidimensional del mismo; entre los numerosos modelos que se avienen a esta concepción destaca el propuesto por Shavelson, Hubner y Stanton (1976). Señala la aceptación generalizada de esta concepción ha conllevado la revisión de lo anteriormente afirmado y ha abierto nuevas vías de investigación. Una de las premisas de esta nueva concepción que más interés (no sólo teórico sino también psicotécnico, clínico y educativo) suscita es que la modificabilidad del autoconcepto se incrementa en las dimensiones más específicas y concretas del mismo (cuyo número e identidad siguen siendo objeto de discusión).

Motivo por el cual, en el desarrollo y formación del autoconcepto intervienen a lo largo de la vida diversos elementos que se relacionan entre sí para influenciar y cambiar el autoconcepto de las personas; de los cuales se puede resaltar a la familiar.

La familia, es el primer tejido social que enseña al niño y posteriormente al adolescente las bases de la vida humana, dadas en una dinámica de interacciones reciprocas basadas en la comunicación. De esta manera, en la familia se realizan encuentros y desencuentros, amores y desamores, atracciones y rechazos que permiten la formación y construcción del ser único personal de cada uno. Además, es el espacio vital donde el niño recibe las primeras estimulaciones, sensoriales, afectivas, lingüísticas, sociales, etc. que le convierten cuando es adolescente en un miembro activo de su comunidad, e incorporan a las pautas culturales de su entorno (Candel, Olmedilla & Blas, 2008).

Es por esto que De Narvaez (2002), dice que, todo lo que los padres dicen o hacen influye en el concepto que los adolescentes se forman de ellos mismos. De tal manera que si durante mucho tiempo se califica a los hijos como feos y poco atractivos, o por el contrario, guapos y atractivos muy probablemente crecerá asumiendo esto como cierto y generando actitudes según estos conceptos.

De acuerdo a lo antes dicho, en la formación del autoconcepto existe una retroalimentación por las percepciones físicas que tiene el individuo con base en las evaluaciones que las personas significativas de su entorno hacen de el por ejemplo: el cónyuge, los amigos, los compañeros de trabajo, entre otros, llegando incluso a desarrollar las características que otros les asignan por ejemplo: si a alguna persona sus amigos o conocidos la consideran físicamente delgada , no es necesariamente que lo sea pero conforme estas personas que son significativas para el individuo lo digan es probable que llegue a desarrollar esta característica (Hurlock, 1978).

Motivo por el cual, en el presente trabajo se tienen el objetivo de conocer qué tipo de relación existe entre el autoconcepto familiar y físico en adolescentes de una Escuela Secundaria Técnica del DF pues se tiene el supuesto de que el autoconcepto familiar está influenciando al autoconcepto físico; esto porque si el adolescente percibe que por el trato y lugar que obtiene de su familia se siente con confianza y apoyo, de tal manera que la imagen física (autoconcepto físico), que proyecta dentro y fuera de su familia, va a ser positiva.

Para lo cual, se llevó a cabo un primer capítulo en el cual se expresa la investigación documental respecto al autoconcepto, de tal manera que se habla de la definición de dicho concepto, para después abordar el desarrollo del mismo, así como los elementos que influyen en el mencionado desarrollo del autoconcepto, después se exponen los modelos teóricos y corrientes psicológicas que explican la estructura del autoconcepto; también, se explican las variables relacionadas con dicha temática y finalmente se citan algunas de las investigaciones referentes al autoconcepto que se han realizado en los últimos años.

Después, se realizó un segundo capítulo en el cual se expone toda la metodología que se llevó a cabo para poder alcanzar el objetivo del presente estudio, para así pasar al tercer capítulo que contiene los resultados de los análisis estadísticos planteados y la discusión de los mismos, se describen las Conclusiones a las que se llegó con el estudio realizado, así como las limitaciones y sugerencias que se creen pertinentes para realizar futuras investigaciones respecto al autoconcepto.

CAPÍTULO 1. AUTOCONCEPTO

En el presente capítulo se hablará de la definición de autoconcepto, para después abordar el desarrollo del mismo, así como los elementos que influyen en el mencionado desarrollo del tema, después se expondrán los modelos teóricos y corrientes psicológicas que explican la estructura del autoconcepto; también, se explicaran las variables relacionadas con dicha temática y finalmente se citaran algunas de las investigaciones referentes al autoconcepto que se han realizado en los últimos años.

1.1 Definición de Autoconcepto

Por autoconcepto se entiende, el modo en que la persona se define a sí misma, y se asume que este conocimiento de uno mismo influye en el desarrollo social y emocional, en el desarrollo cognitivo, en la construcción del conocimiento y especialmente en la utilización de estrategias dirigidas a un objetivo (Bullock y Lutkenhaus, 1988). Autores como Alexander (1989) consideran que el autoconcepto desarrollado en los seres humanos nos hace únicos como especie, y que la conciencia de nuestro “yo” ha promovido, tanto la cognición como la organización social de nuestra especie.

En este apartado se pretende mostrar la evolución de la concepción del autoconcepto, ya que se realizará una mirada retrospectiva respecto a los orígenes del concepto, sus postulados iniciales y las relaciones con otros constructos.

Históricamente, se tiene en Psicología una amplia gama de aproximaciones a toda la problemática del Yo, teorías, orígenes, formas de evaluar, entre otras. En Estados Unidos, las primeras formulaciones teóricas respecto al Yo se remontan a principios del 1900 y tienen a William James en su obra “Principios de Psicología” y su distinción entre el “yo” (el sujeto que conoce) y el “mí” (el yo como objeto, como lo conocido), a James, se le considera uno de los precursores más importantes de lo que hoy conocemos como autoconcepto y autoestima (Palacios, 2003). El modelo clásico postulado por James, con un fuerte componente introspectivo e intuitivo; establece la base de muchos modelos del autoconcepto actuales. Entre

sus contribuciones más importantes cabe destacar su concepción multidimensional del autoconcepto, con sus componentes material, social, espiritual y el “puro ego” (Elexpuru, Garma, Marroquín y Villa, 1992).

Dicho autor, además de diferenciar dos aspectos fundamentales del self o “yo”, el “yo-sujeto” y el “yo-objeto”, propuso una estructura multidimensional para el concepto de sí mismo, y de puso de relieve su naturaleza típicamente social (Burns, 1982). Estas ideas son compartidas posteriormente por Mead (1934), quien además concibe que varios “yo” se pueden desarrollar en función de las diferentes experiencias sociales, estos postulados posibilitarían la aceptación de que el autoconcepto puede, de alguna manera, influenciar y ser influenciado por el contexto social en que son analizados y al cual están sometidos los individuos (Fernandes, Bartholomeu, Marín, Boulhoca y Fernandes, 2005).

También, se encuentran los planteamientos de Mead (1934), que es considerado el precursor del interaccionismo simbólico, el planteo que el yo, es una construcción social. Cooley, por ejemplo plantea la idea de “el yo como espejo” (las personas significativas para el niño/a constituyen el espejo en el que se mira para tomar conciencia de la visión que de él tienen los demás, visión que luego incorporará como la propia forma de verse así mismo) (Palacios, 2003).

En Europa, las primeras aportaciones son realizadas por Freud, para quien el “yo” constituía la instancia psíquica encargada de resolver los conflictos entre los deseos internos profundos y las imposiciones externas, que ocurrían durante el desarrollo humano, para dicho autor, este “yo” se desarrollaba progresivamente hasta la vida adulta. Wallon, propone que el yo “es una bipartición íntima” de las relaciones con el otro, con el que en un principio está confundido en una simbiosis de “sociabilidad sincrética” de la que progresivamente se irá diferenciando hasta lograr su independencia. Por otra parte está Vigotski, el cual señala que la individualidad “se refracta a través del prisma de las relaciones con otras personas”, esto tendrá relación con el énfasis en la interacción humana y los procesos de socialización como factores determinantes en el desarrollo de la conciencia de quienes somos y la diferenciación que logramos del contexto

(Palacios, 2003, pág. 231). Se observa por lo tanto, que se plantean una serie de postulados que señalan una visión del desarrollo del “yo” intrapsíquico, pero también con un desarrollo influenciado fuertemente por procesos sociales a lo largo del desarrollo humano. Posteriormente en los años 50, el “sí mismo” cobra una importancia fundamental en la denominada psicología humanista, Rogers (1951, 1959), situó al sí mismo como un constructo central en la teoría de la personalidad y de la orientación y consejería psicológica. Desde su psicoterapia centrada en el cliente planteo estrategias para modificar la autoconceptualización del individuo para permitirle un desarrollo autónomo y pleno.

Sin embargo, estos postulados fueron perdiendo preponderancia, fundamentalmente por el predominio de la teoría conductista en Estados Unidos y por el peso en Europa de la visión Piagetiana respecto al desarrollo individual egocéntrico de niños y niñas.

En los años de 1970, vuelve a aparecer el “yo” como objeto de análisis en psicología, pero esta vez los investigadores centran su acento en el desarrollo de pruebas o instrumentos de medida que permitan objetivar el constructo entregando indicadores de comparación, más que un desarrollo de nuevas teorías respecto al mismo.

En esta nueva etapa histórica, se busca indagar en dos cuestiones fundamentales: por una parte el surgimiento y desarrollo de la conciencia del yo (autoconcepto) y por otra, la valoración otorgada por el individuo a sus características y capacidades personales (autoestima).

Por otra parte, si bien existen planteamientos respecto a la posibilidad de considerar al autoconcepto como un constructo con múltiples dimensiones, hasta principios de los ochenta predomina una visión del autoconcepto como un constructo unidimensional, es decir, un único autoconcepto que serviría para justificar las diferentes conductas humanas en diferentes contextos, entre los principales representantes de estas teoría unidimensionales tenemos a Rosenberg y Coopersmith.

En el año 1976, Shavelson, Hubner y Stanton, plantean que existiría un autoconcepto global, pero a su vez dimensiones específicas que explicarían los diversos comportamientos de las personas en las diferentes situaciones. Posteriormente, Herbert Marsh a principios de los años 80, profundiza en los postulados de este modelo y agrega que en el ámbito académico además existirían dimensiones más específicas que explicarían los comportamientos y los resultados de los individuos en diversas materias.

A pesar de la importancia del tema, los avances en la teoría, investigación y medición del mencionado autoconcepto fueron muy lentos, particularmente durante el apogeo de los estudios centrados en el análisis de la conducta. Es solamente las últimas décadas que han resurgido importantes cuestiones e investigaciones referidas al tema, aunque no son muchas las publicaciones acerca del autoconcepto en un periodo largo de tiempo (Marsh, 2005).

En la actualidad, los estudios que se han realizado han llevado a un consenso bastante general para definir el autoconcepto como la percepción y valoración coherente que una persona hace de sí misma en tres dimensiones básicas: cognitiva, afectiva y comportamental (Burns, 1990). “También hay coincidencia para considerar que el autoconcepto se construye a través de las experiencias y de las relaciones con el entorno, siendo muy relevantes tanto las respuestas del uno mismo, como las de las de personas significativas” (L’Ecuyer, 1985, Ballester, March y Orte, 2006, pág. 7). Por ejemplo, autores relevantes en la materia como Harter (1990), definen el autoconcepto como las percepciones que tiene el individuo sobre sí mismo, y Kalish (1983) considera que el autoconcepto se puede definir como la imagen que cada sujeto tiene de su persona, reflejando sus experiencias y los modos en que estas experiencias se interpretan (Amezcu y Pichardo, 2000).

La mayoría de los autores asocia el término autoconcepto a los aspectos cognitivos del conocimiento de uno mismo, y utilizan la denominación de autoestima para los aspectos evaluativo-afectivos. Sin embargo la distinción no es siempre fácil.

Así, Cardenal y Fierro (2003) han definido el autoconcepto como un conjunto de juicios, tanto descriptivos como evaluativos acerca de uno mismo, y consideran que el autoconcepto expresa el modo en que la persona se representa, conoce y valora a ella misma. Como señalan Garaigordobil y Durá (2006), aunque a menudo se utilizan de manera equivalente autoconcepto y autoestima, ésta en rigor constituye el elemento valorativo del autoconcepto, del autoconocimiento.

Para otros autores la diferenciación entre autoconcepto y autoestima se encuentra en la concepción de “dimensiones” frente a la de un “constructo global”. Así para algunas perspectivas el autoconcepto se refiere a la percepción de uno mismo en dominios específicos, mientras que la autoestima es el elemento global del autoconcepto, también denominado autoestima global (Marsh y Craven, 2002). Asociado a estos constructos también aparece la autoeficacia, elemento que juega un papel central en la teoría de Bandura (1982, 1989, 1997), este concepto también es definido como una evaluación, pero más específica, se refiere a la confianza personal respecto a las habilidades propias. El sujeto evalúa la efectividad de sus acciones, y la compara con la eficacia percibida en los otros, a la vez que recibe información de los demás acerca de su propia competencia. Aunque Bandura lo plantea en términos de una perspectiva, de una sensación más o menos optimista sobre las propias competencias, y se ha aplicado particularmente a los procesos afectivos y sociales, hay que decir que la distinción entre lo que es social, afectivo y cognitivo no está tan clara, de forma que autoconcepto y autoeficacia pueden solaparse con cierta facilidad.

De acuerdo a todo lo dicho anteriormente, en este trabajo se tomara la definición de García y Musito (2001), que dice que es la actividad reflexiva de la satisfacción personal del individuo de sí mismo, la eficacia de su propio funcionamiento y de la actividad evaluativa de aprobación que siente hacia sí mismo; dicen que es el concepto que tiene el individuo de sí mismo como ser físico, social y espiritual; es la totalidad de los pensamientos y sentimientos de un individuo que hace referencia a sí mismo como un objeto. Se toma esta definición ya que engloba varias de las características que se han investigado a lo largo del tiempo, como lo

son la conciencia y reflexión del yo, aspectos sociales y cognitivos en la formación del autoconcepto, auto conceptualización, autoevaluación, entre otras.

1.2 Desarrollo del autoconcepto

En cuanto al desarrollo del autoconcepto Arraez (1998), explica que conforme el individuo va cambiando a lo largo de las etapas de su vida, también lo hace el autoconcepto. Los dos factores responsables de estos cambios, son los factores ambientales y los cambios en el desarrollo cognitivo; el mencionado autor, dice que con la edad se producen cambios en el predominio de determinadas dimensiones dentro del mismo.

Damon y Hart (1986, en Arraez, 1998), afirman que de acuerdo con varias investigaciones existen cuatro esquemas o dimensiones de sí mismo: El sí mismo activo (actividades y capacidades); El sí mismo físico (cualidades corporales y materiales); El sí mismo social (relaciones sociales) y El sí mismo psicológico (procesos cognitivos, emocionales y pensamientos).

Estos autores señalan que el sí mismo físico domina en la primera infancia; el sí mismo activo en la segunda infancia; el social en la preadolescencia; y el psicológico, el final de la adolescencia y comienzo de la edad adulta.

L'Ecuyer en 1985 (citado por Arraez, 1998) ha sistematizado un modelo de seis etapas del desarrollo del autoconcepto a lo largo del ciclo vital:

1.- Emergencia del sí mismo (0-2 años): Desde un principio el niño interactúa con el medio ambiente, primeramente sin conciencia de su existencia como una realidad separada y diferenciada de su madre, conforme pasa el tiempo va aprendiendo a conocer los límites de su cuerpo. Aparece la diferencia yo/ no yo y el desarrollo de la imagen corporal.

2.- La afirmación de sí mismo (2-5 años): En esta fase se consolida y afirma el sí mismo. Con la aparición del lenguaje le permite al niño utilizar los pronombres personales y posesivos (yo, mi, mío) con que va surgiendo una conciencia más clara de sí mismo frente a los otros. Es también la etapa de oposición y negativismo que son una prueba de la conciencia del sí.

- 3.- La expansión del sí mismo (5-12 años):** A esta edad comienza la escolaridad, la cual es muy importante en la formación del autoconcepto, porque el niño experimenta muchas situaciones nuevas. Los cambios que se presentan en esta etapa son: el aumento en el número de categorías que el niño utiliza para describirse, el desarrollo de nuevos contenidos psicológicos dentro de las mismas categorías.
- 4.- Diferenciación del sí mismo (de 10-12 años a 15 -18 años):** Durante esta etapa suceden numerosas fluctuaciones y diferenciaciones a nivel corporal, de percepciones de sí mismo e intereses, aspiraciones, cualidades, defectos, capacidades y aptitudes. Todo esto obliga al adolescente a reformular constantemente su autoconcepto hasta cristalizar en una autoimagen estable y segura. Esta imagen sin ser inmutable, será la que básicamente acompaña al individuo a lo largo de su vida, en esta etapa se tiende a la conquista de la independencia.
- 5.- La madurez del sí mismo (de 20 a 60 años):** En esta etapa el autoconcepto no solo evoluciona sino que puede variar y reformularse, influidos por diferentes acontecimientos por ejemplo: el trabajo, el matrimonio, la maternidad o paternidad, el divorcio, el estado de salud, la sexualidad, el estatus económico, entre muchos otros. Hasta los 39 o 40 años hay un interés por los aspectos sociales y a partir de los 50- 60 años aumenta la tendencia a centrar su atención en los procesos interiores.
- 6.- El concepto de sí mismo en personas de la tercera edad (60 años en adelante):** Decir que en esta etapa hay un deterioro generalizado, es poco realista, si bien es cierto que algunas destrezas cognitivas empeoran por ejemplo: la memoria o la atención, otras pueden mejorar. En esta etapa el adulto mayor pasa por acontecimientos muy fuertes como: la muerte del cónyuge, el retiro, cambios significativos en la salud y esto provoca una redefinición del autoconcepto y puede convertirse ya sea en positivo y negativo.

En resumen el autoconcepto surge en los primeros años y está en una constante evolución a lo largo de nuestra vida, estos cambios son cualitativos y cuantitativos.

Las dimensiones que lo constituyen y el grado de importancia que tienen cambian al pasar de los años.

1.3 Elementos que influyen en el desarrollo del autoconcepto

Como se ha mencionado anteriormente, en el desarrollo y formación del autoconcepto intervienen a lo largo de la vida diversos elementos que se relacionan entre sí para influenciar y cambiar el autoconcepto de las personas; a continuación se describen algunos de los más importantes.

1.3.1 Aspecto físico o yo corporal

Graciano (1997), menciona que independientemente de la edad que tenga el individuo el cuerpo es importante, ya que a través de él se va adquiriendo un sentimiento definido de sí mismo y además, es un medio de comunicación con otras personas para el establecimiento de las relaciones interpersonales, ya que es el primero que se observa cuando se da el contacto con los demás; de tal manera que son el conjunto de características físicas las que influye en cómo se percibe a los demás. Para Hurlock (1978), la manera en la cual la persona perciba y acepte su cuerpo influye en que no tenga temor de ser rechazado, ni se sienta inseguro e inferior ante los demás y no muestre vergüenza de exhibirlo.

De tal manera que en la formación del autoconcepto existe una retroalimentación por las percepciones físicas que tiene el individuo en base a las evaluaciones que las personas significativas de su entorno hacen de el por ejemplo: el cónyuge, los amigos, los compañeros de trabajo, entre otros, llegando incluso a desarrollar las características que otros les asignan por ejemplo: si a alguna persona sus amigos o conocidos la consideran físicamente delgada , no es necesariamente que lo sea pero conforme estas personas que son significativas para el individuo lo digan es probable que llegue a desarrollar esta característica (Craig, 2001).

1.3.2 Rendimiento previo

El rendimiento previo afecta al autoconcepto, porque las percepciones que tenga el individuo sobre sus capacidades se basan en los éxitos o fracaso que haya tenido en alguna tarea, cambian su motivación hacia esta. De esta forma el éxito en una tarea fácil aumenta la experiencia de éxito y a su vez aumenta la intención de evitar el fracaso; por otro lado la experiencia de fracaso devalúa la estimación de los éxitos en el desempeño de las tareas y el valor motivacional del fracaso permanece constante. Dentro de las experiencias de éxito y fracaso es importante también el grado de control que la persona le atribuye a dichas experiencias, de forma que las causas percibidas sobre el éxito y el fracaso influyen en las expectativas, los afectos, las motivaciones y por lo tanto su comportamiento, mientras que la interpretación de las causas del éxito influyen en el autoconcepto (Oñate, 1989).

1.3.3 Aspecto social

Cooley, Mead y otros interaccionistas simbólicos insistían en que el concepto que una persona tiene de su Self surge solo de la interacción con otros y refleja las características, expectativas y evaluaciones que dan a la persona. (Oñate, 1989.)

También, dicen que el Yo, es producto de la interacción de una persona con otras. “Mi concepto de mí mismo es mediado por el otro”, el yo de la persona se desarrolla en relación con las reacciones de otras personas hacia ella, y tiende a reaccionar consigo mismo.

1.3.4 Aspecto académico

La escuela es un medio que ayuda al niño a adquirir confianza en sí mismo e incrementar su independencia respecto a sus padres. Se ha observado que los profesores con un buen autoconcepto son más reforzadores, dan seguridad a los niños, están mayormente satisfechos con su rendimiento escolar, desarrollan un clima emocional positivo y sus alumnos se aprecian más contentos en la sala de clases. Mientras que los profesores con baja autoestima, tienden a tener miedo de perder autoridad, por lo tanto usan una disciplina represiva y sus alumnos son

menos creativos, no saben trabajar solos, presentan estados de ánimo tensos e irritables y dependen del control que el adulto ejerce sobre ellos (Mussen, 1975).

1.3.5 Contexto familiar

En la familia es donde el niño adquiere sus primeras experiencias, iniciándose en la relación que establece con su madre, misma que influye notablemente en la manera en que se relaciona con terceros. Tal vínculo puede proporcionarle confianza, seguridad o bien, desconfianza y temor. La familia, es el primer tejido social que enseña al niño las bases de la vida humana, dadas en una dinámica de interacciones recíprocas basadas en la comunicación. De esta manera, en la familia se realizan encuentros y desencuentros, amores y desamores, atracciones y rechazos que permiten la formación y construcción del ser único personal de cada uno. Además, es el espacio vital donde el niño recibe las primeras estimulaciones, sensoriales, afectivas, lingüísticas, sociales, etc. que le convierten en un miembro activo de su comunidad, e incorporan a las pautas culturales de su entorno. (Candel, Olmedilla & Blas, 2008).

La familia es un entorno de intimidad donde ideas, afectos y sentimientos se aprenden e intercambian. En ella la comprensión, el afecto, la serenidad, el amor, son gratificadas (Musitu, 2002). La familia significa para la mayoría de personas el ámbito más valorado, ya que actúa como una red de relaciones y fuentes de apoyo, además de que contribuye al ajuste psicosocial del individuo (Gracia y Musitu, 2000). La familia busca, así, llegar a convertirse en un espacio idóneo para la comunicación, la relación, la estabilidad y el desarrollo de identidad individual; además, la familia desempeña las funciones de procrear, de socializar, de sostener económicamente, de cuidar emocionalmente a los hijos y, por supuesto, de la crianza. Con estas tareas proporciona a sus miembros confort, tranquilidad, seguridad y salud. Esto, para Eguiluz (2003), se desempeña en tres niveles de interacción: biológico, psicológico y social. A nivel biológico, su función es perpetuar la especie; a nivel psicológico, su función es crear los vínculos interrelacionales para la satisfacción de necesidades individuales; a nivel social, su

función es la de transmitir las creencias, valores, costumbres y habilidades del individuo que contribuyen a su desarrollo.

Todas estas funciones de la familia, no pueden surgir de la nada, los integrantes de la familia deben de tener una forma de convivencia que por lo regular se basa o se rige por algunas reglas familiares; que son indispensables para un buen funcionamiento de la mencionada familia.

Todo sistema debe organizarse jerárquicamente, para lo cual es preciso que elabore las reglas que regularán su funcionamiento y defina quienes tendrán más estatus y poder y quienes ocuparán un nivel secundario. La existencia de un orden jerárquico es inevitable en cualquier tipo de organización.

La jerarquía más elemental, de acuerdo con Garaigordobil y Durá (2006), se refieren al límite generacional, es decir, aquel en el que los padres son los que ejercen el estatus y disciplina de los hijos. Dentro de la organización familiar la jerarquía es sostenida por todos sus integrantes. Los miembros de mayor estatus serán acreedores del respeto de los demás a través de sus acciones de liderazgo y protección. Sin embargo, si llegase a existir confusión o poca claridad acerca de la posición de mayor estatus, los miembros de estatus inferior tenderán a pugnar por ese poder y a tratar de imponer su propia jerarquía.

Para que dichas reglas, funcionen dentro de la familia se debe de tener bien definidos los sistemas jerárquicos que existen dentro de la familia. Como se mencionó anteriormente, la familia es un sistema jerárquicamente organizado, que se diferencia y desempeña sus tareas a través de los subsistemas que la componen: el conyugal, el parental y el fraterno. En cada uno de estos, el individuo posee diferentes habilidades, niveles de poder y diferentes formas de relación con otros, en función del rol desempeñado: como padre, como esposo, como hijo, como hermano (García y Musitu, 2000).

Los mencionados subsistemas familiares, influyen en el desarrollo de los integrantes de la familia y en la forma en que se siguen las mencionadas reglas

familiares. También, dicho desarrollo se ve influenciado por las diferentes formas de organización de cada familia.

Romero (2004), ha identificado gran variedad de formas familiares en diversas sociedades del mundo. También en las sociedades contemporáneas, los fenómenos antes expuestos evidencian una evolución interna del modelo familiar donde se hace evidente la emergencia de nuevos modelos de organización familiares. Dicho autor proporciona una clasificación del sistema familiar puede realizarse atendiendo diferentes criterios: 1) Numerosidad (familia nuclear, extensa); 2) Tipo de matrimonio (monogámico y poligámico); 3) Residencia (patrilocal, neolocal); 4) Autoridad (patriarcal, matriarcal, igualitaria); 5) Descendencia y herencia; 6) Sistema de parentesco. Atendiendo al sujeto de estudio, conviene destacar las modalidades familiares en base al criterio de numerosidad.

1.4 Modelos teóricos de la estructura de autoconcepto

El autoconcepto ha sido descrito a través de cuatro modelos diferentes: nomotético, jerárquico, taxonómica y compensatorios (Byrne, 1984).

1. El modelo nomotético, que de acuerdo a Soares y Soares (1983), promueve la idea de un autoconcepto general que guía el comportamiento, en lugar de múltiples dimensiones del autoconcepto que se aplican en diferentes contextos.
2. Por el contrario, el modelo jerárquico, se basa en gran medida en los planteamientos de Shavelson, Hubner y Stanton, (1976), quienes representan el autoconcepto de manera multidimensional. En este modelo, dominios específicos del autoconcepto, por ejemplo autoconcepto académico, y autoconcepto físico, están bajo un autoconcepto más amplio, general. En esta jerarquía este autoconcepto general, definido como la autopercepción de sí mismo, se cree que es más estable que los dominios específicos del autoconcepto, que son más dependientes del contexto (Moritz, Read, Clark, Callahan y Albaugh, 2009).

3. Estrechamente relacionado con el modelo jerárquico se encuentra el modelo taxonómico del autoconcepto. Según este modelo, el autoconcepto también es multidimensional, pero aquí las dimensiones son conceptualizadas de manera independientes unas a otras (Soares y Soares, 1983).
4. Por último, se debe de señalar el modelo compensatorio. Éste también es multidimensional y apoya la idea de un autoconcepto general (Strein, 1993). Pero a diferencia de los otros modelos, el modelo compensatorio sugiere que los componentes están inversamente relacionados, en lugar de relacionados proporcionalmente o no relacionados. Es decir, una persona puede tener un bajo autoconcepto en un dominio, pero compensar con un alto autoconcepto en otro dominio (Moritz, Read, Clark, Callahan y Albaugh, 2009).

A continuación se presenta la revisión de los principales trabajos sobre la adecuación y pertinencia de las dos principales orientaciones en este ámbito, el enfoque unidimensional y el multidimensional.

1.4.1 Enfoque Unidimensional del autoconcepto

Como se refirió, históricamente, el estudio del autoconcepto estaba dominado por una perspectiva unidimensional, en la cual este constructo era típicamente representado por un único puntaje que hacía referencia al autoconcepto general, autoconcepto total, autoconcepto global o, en ocasiones, autoestima global.

Los enfoques unidimensionales del autoconcepto sugieren que este constructo es consistente en los diferentes dominios de la conducta humana. Esto implica, por ejemplo, que, en las intervenciones académicas, el autoconcepto general es la variable estable predictora de dominios específicos. Esta orientación es evidente entre los investigadores más destacados desde la década de 1960 a mediados de la década de 1980, quienes centran su atención en los aspectos comunes, más que en las diferentes respuestas de los individuos, planteando una única dimensión, como la medida por Rosenberg (1963) o la defendida por Coopersmith (1967).

De la misma manera, García, Musitu y Veiga (2006), argumentan que el autoconcepto era una construcción unidimensional, que las posibles dimensiones del autoconcepto estaban dominadas fuertemente por un factor general. Éste podría ser diferenciado adecuadamente y debía ser el centro del estudio.

Basado en sus observaciones con el “Inventario de Self-Esteem” –un instrumento que pretende ser unidimensional y llegó a ser utilizado ampliamente– Coopersmith (1967) sostuvo que los niños y preadolescentes hacen poca distinción acerca de su mérito en diferentes áreas de experiencia o, si se realizan esas distinciones, se realizan en el contexto de la evaluación general, por lo que lo importante es el mérito general que los niños/as logren construir. En esta línea, Marx y Winne (1978), después de una investigación sobre los tres instrumentos del autoconcepto que lideraron este período llegaron a la conclusión de que “el autoconcepto parecía más un concepto unitario que dividido en distintos dominios”. Apoyando esta tesis, los resultados de Byrne (1984) señalan la incapacidad para lograr la validez discriminante entre las dimensiones supuestas del autoconcepto. Sin embargo, como señala O’Mara, (2008, pág. 18) “estos resultados se deben probablemente a las dificultades derivadas de una limitada medida de las mismas, más que una falta real de diferencias entre las distintas dimensiones del constructo”.

1.4.2 Modelo multidimensional del autoconcepto

Frente a estos estudios de la teoría y medición del autoconcepto, analizaremos la propuesta de Shavelson, Hubner y Stanton (1976), sobre un enfoque multidimensional y jerárquico del autoconcepto, fundamental para el desarrollo de las investigaciones posteriores respecto a este constructo (Marsh y Hattie, 1996). Éstas, muestran que la propuesta jerárquica es consistente y que estos componentes específicos del autoconcepto (social, académico, físico y emocional), son altamente diferenciables (Marsh y Craven, 1997). En donde, por multidimensionalidad se entiende que el autoconcepto presenta diversos constructos o aspectos relacionados, pero distinguibles. De esta forma, las

diversas dimensiones suelen aparecer como factores en escalas revisadas mediante análisis factorial.

Fitts (1972), fue uno de los primeros autores que describió empíricamente el autoconcepto como un constructo multidimensional; dicho autor le atribuyó tres componentes internos (identidad, autosatisfacción y conducta) y cinco externos (físico, moral, personal, familiar y social). Posteriormente el modelo de Shavelson, Hubner y Stanton (1976), fue un hito en el renacimiento de las investigaciones en autoconcepto. Estos autores, señalaron importantes deficiencias en los estudios del autoconcepto, referidas a problemas de definición, medición e interpretación. Sin embargo, a diferencia de otras publicaciones más pesimistas del estado de las investigaciones en autoconcepto, dichos autores, desarrollaron un enfoque constructivo, cuyos objetivos fueron:

- a).- desarrollar de una definición del autoconcepto a partir de las definiciones existentes,
- b).- revisar algunas fases en la validación de una interpretación del constructo con puntajes de un test,
- c).- aplicar estas fases en el análisis de cinco instrumentos de medición del autoconcepto.

En cuanto a la definición teórica del autoconcepto, los autores pusieron su énfasis en la red de contenidos nomológicos existente entre las diferentes dimensiones del autoconcepto. Por ejemplo, dividieron el autoconcepto en componentes académicos y social, dentro de ellos los dominios académicos y los subdominios social y físico son los más estudiados (Marsh, 2005).

Shavelson, Hubner y Stanton (1976), definen siete características básicas del autoconcepto:

- 1).- Está organizado o estructurado, esto significa que las personas categorizan la información que reciben acerca del mundo y de sí mismos, en donde utilizan estas categorías para representarse a sí mismos.

- 2).- Es multidimensional, está compuesto por dimensiones las cuales en particular reflejan a la personas y el sistema de categorías adoptado por un individuo en particular o por un grupo de individuos.
- 3).- Su estructura es jerárquica, con la percepción de la conducta personal en situaciones específicas que está en la base de la jerarquía, inferencias acerca de diversos dominios (Ejemplo: social, físico y académico), en la mitad de la estructura jerárquica y el autoconcepto global en la cima.
- 4).- El autoconcepto global es estable, el autoconcepto incrementa en la medida que se asciende en la jerarquía de los dominios.
- 5).- El autoconcepto incrementaría su multidimensionalidad en la medida que se avanza de la infancia a la adultez.
- 6).- Tiene un carácter descriptivo y uno evaluativo, de cómo los individuos se describirían a sí mismos. Esta evaluación sería en algunas circunstancias ideal, una reflexión personal, relativa a la comparación con los pares, las expectativas de otros.

También existirían diferencias con las dimensiones específicas del autoconcepto.

- 7).- Es diferenciable de otros constructos con los cuales está relacionado teóricamente (habilidades académicas, autocontrol, habilidades sociales, físicas, entre otros).

Además, como ya se ha señalado; el autoconcepto global, podría dividirse en autoconcepto académico y autoconcepto no académico. El primero está dividido en áreas particulares tales como matemáticas, inglés, lenguaje y el segundo en tres áreas básicas, social, emocional y físico, cada una dividida en otras habilidades específicas (Marsh, 2005).

Al tratarse de un constructo multidimensional incluiría aspectos como la relación alumno-escuela, la aceptación social, el atractivo físico, las habilidades sociales y físicas (García, Musitu y Veiga, 2006). Al destacarse el aspecto fundamentalmente multidimensional y jerárquico del autoconcepto, es posible relacionar el constructo

con diversos factores que pueden encontrarse diferencialmente relacionados con diferentes áreas del comportamiento humano.

En cuanto al soporte empírico del modelo, se confirma tanto la diversidad de factores o dimensiones del autoconcepto, como la relación existente entre ellos y la posibilidad, por tanto, de factores de segundo orden de carácter más general (Bagozzi y Heatherton, 1994).

Como podemos observar, este enfoque permite establecer relaciones entre las distintas dimensiones y otras variables como: valores, rendimiento académico, habilidades sociales, adaptación académica/laboral/social, autoeficacia, bienestar psicológico, bienestar social. Esta integración de la perspectiva unidimensional y la multidimensional es muy importante en los entornos educativos actuales. Por ejemplo, los logros académicos, la persistencia, los cursos de selección, y las aspiraciones de educación a largo plazo están relacionados sistemáticamente con el autoconcepto académico, pero no se asocian (incluso se obtienen correlaciones negativas) con el autoconcepto no académico (Autoconcepto social y físico) y con la autoestima global (Hattie, 1992).

Shavelson y colaboradores señalaron que el autoconcepto no es la única entidad dentro de la persona, ni la más importante, pero este constructo hipotético tiene una potencial utilidad en la explicación y predicción de la conducta de las personas.

A manera de síntesis se podría afirmar que, Shavelson, Hubner y Stanton (1976) postulan un único y global componente de autoconcepto en el vértice de la jerarquía, y un segundo nivel dividido en autoconcepto académico y no académico.

En esta concepción se proponía, que en el autoconcepto existe una ordenación jerárquica, aunque resultaba complicado especificar la particular forma de esta estructura de orden elevado.

Para dar cuenta de este patrón aparentemente paradójico de las relaciones, Marsh (2007), propuso un modelo basado en el marco de referencia interna o externa en el autoconcepto, modelo I/E.

De acuerdo con esta propuesta, los estudiantes al comparar sus niveles de capacidad académica utilizan dos marcos de referencia diferentes pero conectados entre sí: procesos de comparación interna y externa. En el marco de referencia externa, los estudiantes realizan comparaciones sociales, es decir, comparan sus logros con los de sus compañeros de clase o con la información relacionada. La información proporcionada por esta comparación externa se utiliza para construir el autoconcepto académico. Por ejemplo, si su evaluación verbal es mayor que los niveles de sus compañeros de clase su autoconcepto verbal será también superior. Sería razonable suponer que estos procesos de comparación social conducirán desarrollar el autoconcepto en dominios específicos.

Los procesos o dimensiones internas (Móller y Koller, 2001), han sido utilizados para explicar la especificidad de dominios del autoconcepto académico y las bajas correlaciones observadas entre el autoconcepto verbal y el matemático. Según este marco de referencia interna, los estudiantes evalúan sus logros en cualquier tema dado, en relación con sus propios logros en los otros ámbitos. De esta manera, los estudiantes talentosos pueden desarrollar un autoconcepto promedio, aunque su rendimiento esté muy por encima de sus pares.

Para comprender las relaciones entre logro y autoconcepto en diferentes temas, es de utilidad asumir procesos de comparación social externa y e internamente. Por ejemplo, en términos del modelo I/E, las comparaciones sociales basadas en un marco de referencia externo pueden ejercer efectos positivos de logro en el correspondiente dominio del autoconcepto.

Sin embargo, las comparaciones dimensionales basadas en un marco de referencia interno pueden conducir a efectos negativos del logro en autoconcepto en el dominio correspondiente. Además, de acuerdo a estos estudios, las correlaciones entre logros matemáticos y verbales fueron mayores cuando fueron basados en las puntuaciones más que en grados.

En resumen, existe un cuerpo teórico muy fuerte de apoyo para el modelo I/E, con respecto a los dominios matemáticos y verbales. Aunque puede ser prematuro afirmar que la predicción de resultados es universal. Los resultados encontrados

por Móller, Pohlmann, Kóller y Marsh (2009) permiten ampliar la generalización del modelo en diferentes grupos, medidas de logro y autoconcepto, en países y muestras heterogéneas.

Otro aspecto a destacar en el tema tiene que ver con las diferencias relacionadas con la edad. De acuerdo con la literatura revisada puede afirmarse que el desarrollo de autoconcepto académico es un proceso dependiente de la edad. Shavelson, Hubner y Stanton (1976), propusieron que el autoconcepto evoluciona con la edad, igualmente Markus y Wurf (1987). Los estudios sugieren que el modelo I/E se puede generalizar a grupos de edad correspondientes a niños de escuela primaria y estudiantes universitarios (Marsh, 1990). Sin embargo, para los jóvenes estudiantes de los primeros años de escuela primaria, la correlación entre autoconcepto matemático y verbal es considerable. La investigación de Skaalvik y Valas (1999) muestra que las correlaciones entre dominios específicos del autoconcepto disminuyen con la edad.

A partir de la aceptación del modelo multidimensionalidad, ha sido objeto de numerosos estudios, también en los dominios no académicos, como el autoconcepto social y personal y el físico (Infante y Goñi, 2009).

Por ejemplo, el autoconcepto físico resulta ser un buen indicador de salud mental y de ajuste con la vida (Goñi, 2008) aunque sólo muy recientemente se ha empezado a prestar la atención que se merece, esto probablemente porque no parece haberse contado con un marco teórico sólido en el que sustentar la elaboración de instrumentos de medida fiables y consistentes (Fox, 2000). El “Tennessee Self Concept Scale”, cuestionario que incorpora una escala de autoconcepto físico, ha sido el instrumento de medida más utilizado en la investigación del autoconcepto hasta el comienzo de los años noventa.

No obstante, este cuestionario no ofrecía suficientes garantías psicométricas (Infante y Goñi, 2009). A partir de esa fecha, se empiezan a elaborar instrumentos de medición de este constructo con buenos ajustes psicométricos que responden a una concepción jerárquica y multidimensional del autoconcepto, basados en las

propuestas de Shavelson, Hubner y Stanton, (1976) ampliamente aceptada en la psicología actual.

Marsh y Craven argumentan (1997, pág. 191) “El rol de las investigaciones de autoconcepto es comprender mejor la complejidad del ser en diferentes contextos, para predecir una gran variedad de conductas, para proporcionar medidas de resultado para diversas intervenciones, y la posibilidad de relacionar el autoconcepto con otros constructos, estos dominios específicos son más útiles que el dominio general”.

1.4.3 El modelo multidimensional del autoconcepto en el análisis transcultural

Otro aspecto a considerar a la hora de validar el enfoque multidimensional jerárquico es analizarlo transculturalmente. Un estudio muy interesante sobre el tema es el realizado por Marsh y Hau (2004), analizando los datos de 26 países que tienen el objetivo de estudiar y encontrar apoyo para la generalización trasnacional de los resultados de este modelo. Se recopilan los datos de un único grupo de estudiantes de la misma edad, usando las mismas pruebas de logro y medidas del autoconcepto. En su análisis de los datos, Marsh y Hau (2004) se encuentra el soporte para la generalización trasnacional del modelo multidimensional. También los resultados encontrados por Móller, Pohlmann, Kóller y Marsh (2009) permiten ampliar la generalización del modelo en diferentes grupos, medidas de logro y autoconcepto, en países y muestras heterogéneas.

Otros estudios en diferentes contextos (por ejemplo, Hattie, 1992; Marsh, 1990) han apoyado en parte la generalización del modelo multidimensional y jerárquico del autoconcepto desarrollado por Shavelson, Hubner y Stanton (1976). Sin embargo, pesar de los numerosos estudios del sí mismo y autoconcepto en Países occidentales, el estudio de autoconcepto en países asiáticos es un área de investigación nueva aún. Uno de los problemas que se plantean es si es conveniente utilizar modelos teóricos occidentales del sí mismo a personas que poseen una visión cultural diferente, como son las personas asiáticas o de otras culturas distintas.

Por otra parte, son muchos los investigadores que han afirmado que el autoconcepto está enlazado con la cultura de origen de los individuos (Hattie, 1992), lo cual implica que existirán diferencias en el sentido de autoconcepto entre diversas culturas y que puede haber tantos puntos de vista diferentes del sí mismo como culturas distintas. Así, Markus y Kitayama (1991) proponen que las personas de culturas no occidentales poseen una concepción más interdependiente del sí mismo que la representada en la literatura occidental. Se plantea por lo tanto, una revisión de la conveniencia de transferir conceptos del sí mismo de la cultura occidental y de la utilización de instrumentos desarrollados para la cultura occidental para evaluar el autoconcepto de personas asiáticas.

Sin embargo, informes de investigaciones recientes han demostrado que la dimensionalidad del autoconcepto ha sido estudiado en muchas culturas incluyendo la cultura china, apoyando la utilidad del modelo jerárquico y multidimensional.

En un estudio del autoconcepto en estudiantes chinos, Kashima (2000) informa que existiría soporte empírico para el modelo jerárquico y multidimensional del autoconcepto. Se observó que existían algunos aspectos de las características culturales chinas, como piedad filial, que no se pueden cubrir adecuadamente con modelos teóricos occidentales y con los instrumentos de los países occidentales. Sin embargo, investigaciones como la de Cheng (1997), con adolescentes chinos también encuentran firme apoyo para un modelo jerárquico y multidimensional del sí mismo, similar al propuesto por Shavelson, Hubner y Stanton (1976).

Otro aspecto relacionado con el autoconcepto es la independencia o la interdependencia social del yo, si el sí mismo es visto como autónomo, único y libre de presión social, o bien el yo es visto como parte del sistema social. Markus y Kitayama (1991) argumentan que estas definiciones del sí mismo tienen importantes implicaciones para la mayoría de las teorías psicológicas del sí mismo (Ejemplo autodeterminación, autoconcepto, autoafirmación, autoconsistencia, entre otros).

Markus y Kitayama y los relativistas culturales posteriores sostienen que estas teorías de la autoreferencia pueden estar influenciadas por la definición cultural del sí mismo (Ahmed y Bruinsma, 2006).

En occidente, se asume que el autoconcepto proporciona a los individuos una base angular en la cual se basan todas las acciones y comportamientos de las personas como la elección, el esfuerzo y la persistencia (Hattie, 1992). La teoría del autoconcepto se adhiere a la importancia de la autoconsistencia, la automejora y la autoconfirmación que todos piensan son los mecanismos para salvaguardar el autorrespeto (Cross y Gore, 2003).

1.5 El Autoconcepto visto desde diferentes Corrientes Psicológicas

En la actualidad, el autoconcepto es considerado un constructo importante en la integración de la personalidad, la motivación, el desempeño y la salud mental (Oñate, 1989) y en la estructuración del self (el sí mismo).

Así, la investigación sobre el autoconcepto ha demostrado que este constructo constituye uno de los más importantes y significativos “reguladores” de la conducta humana (Suls, 1982).

Sin embargo, hay dificultades para identificar la relación existente entre autoconcepto y conducta. De acuerdo con Markus y Wurf (1987), la dificultad con la que nos encontramos en el momento de identificar la influencia del autoconcepto en la conducta del individuo radica en estimar qué otros factores influyen en la conducta, además del autoconcepto.

Es por ello que el interés de darle explicación a este constructo ha estado presente tanto en el Psicoanálisis como en el Conductismo y las teorías del Aprendizaje Social, así como en la Psicología Cognitiva y la Psicología Humanista.

A continuación se describirán los enfoques que desde diversas corrientes psicológicas se le ha dado al autoconcepto.

1.5.1 Psicoanálisis

Esta escuela encuentra en el médico y neurólogo Vienés Sigmund Freud a su mayor exponente y a su máxima figura; si se pretende hablar de la concepción del

psicoanálisis, su fundación, elaboración y revisión, es indispensable tomar como punto de referencia al mencionado Vienés.

El psicoanálisis, es una teoría sobre los procesos psíquicos inconscientes, que presenta una concepción ampliada de la sexualidad, de sus relaciones con el acontecer psíquico y su reflejo en lo sociocultural. El supuesto de que existen los procesos, fenómenos y mecanismos psíquicos inconscientes junto al papel de la sexualidad y del llamado complejo de Edipo, que resulta en una diferenciación entre instinto y pulsión; así como la aceptación de la teoría de la represión y el papel de la resistencia en el análisis, constituyen para Freud los pilares fundamentales de su constructo teórico, al punto que sostiene que “quien no pueda admitirlos todos no debería contarse entre los psicoanalistas”. El psicoanálisis ha hecho un gran esfuerzo por darle explicación a los “trastornos de personalidad” más importantes del ser humano; pues los Psicoanalistas argumentan, que el autoconcepto está alterado en los sujetos con algún trastorno de personalidad, encontrando quizás su origen, en la impronta que sobre el mismo sujeto causan las relaciones familiares en la infancia del individuo (Aguado, Avendaño y Mondragón, 2005).

El psicoanálisis facilita un modelo explicativo de la construcción de un self con profundas raíces en la infancia del sujeto y que se va modelando a lo largo de toda la vida, en la interacción con las personas del entorno. Un self dinámico, que se forja en el día a día en relación con el universo simbólico y los otros significativos en la vida de la persona.

La Psicología del Self sostiene que el sí-mismo y su construcción, es una línea de desarrollo en la vida del sujeto que corre en paralelo al desarrollo pulsional. Esta escuela considera, que la patología del self, y su constitución en la infancia, podrían ser la base de los diferentes trastornos de personalidad.

Asimismo, la teoría del self es, a su vez, una teoría de las relaciones objetales; según la cual las relaciones objetales y la teoría del self, los trastornos de personalidad tienen su origen en la carencia de un sí-mismo integrado y cohesivo, hecho que aconteció en la infancia, en la relación del niño con sus progenitores.

Estas hipótesis resultan sugerentes, puesto que los trastornos de personalidad son, a la postre, trastornos de las relaciones interpersonales y de la carga sobre los objetos que representan las áreas de interés para el sujeto, esto es, trastornos de las relaciones objetales (Klein, 1987).

La escuela Kleiniana postula que los trastornos de personalidad se originan en el mal establecimiento del juego de proyección e introyección que realiza el niño con los objetos (el pecho, la madre) y que son constitutivas de su self. Así, el proceso de maduración de la personalidad consiste en el tránsito desde la extrema dependencia a una dependencia madura, de la identificación a la diferenciación, evolución necesaria para no desarrollar un trastorno de personalidad. El self es, por lo tanto, heredero de las relaciones de objeto establecidas en la infancia y a lo largo de la vida, constituyéndose progresivamente con identificación es cada vez más sublimado. El sí-mismo es patológico cuándo no está cohesionado, no es autónomo ni independiente, no estando diferenciado ni separado de los objetos y teniendo con éstos unos límites difusos.

De igual manera, Freud habla del self y sitúa al autoconcepto y a la autoestima dentro de la construcción del narcisismo. Esto se entiende y se esclarece si tomamos en cuenta que la instancia encargada de velar por el narcisismo es el yo ideal como fuente reguladora de las metas, planes y ambiciones personales. En los trastornos de personalidad narcisistas, el objeto queda eclipsado en su diferencia con el sujeto. Sin embargo, cabe puntualizar que Freud no siguió esta línea de trabajo, siendo las neurosis y no el narcisismo, el punto de mira central de su obra, alejándose del estudio de las relaciones de objeto. Es por ello que en la teoría dinámica de Freud, el autoconcepto queda definido de la siguiente manera: “la evaluación subjetiva de un individuo...un compuesto de pensamientos y sentimientos que constituyen la conciencia de una persona sobre su existencia individual, su noción de quién y qué es” (Freud, 1947).

1.5.2 Conductismo

El término conductismo es aplicado a una corriente psicológica que considera a la conducta o comportamiento del individuo, el tema y el objeto de estudio central en

el cual debe basarse la psicología como ciencia. Como señala Watson, J. (citado por Kantor, 1991): "la conducta observable debe ser llamado el objeto de estudio de la psicología, más específicamente las conexiones entre los estímulos y respuestas que dan lugar al comportamiento". Las investigaciones de Watson estaban influenciadas principalmente por el fisiólogo ruso Iván Pávlov.

Por otro lado, desde el punto de vista del fundador del análisis experimental del comportamiento, B. F. Skinner, conductismo viene a ser la filosofía de la ciencia de la conducta, ocupada de esclarecer problemas tales como: ¿Es posible tal ciencia? ¿Puede explicar cualquier aspecto del comportamiento humano? ¿Qué métodos puede emplear? ¿Cuán válidas pueden ser sus leyes comparadas con las de otras ciencias "duras"? ¿Generará tecnología? y ¿cuál será su papel en los asuntos humanos? (Skinner, 1977).

Por ello, Watson y Skinner junto con Thorndike, son considerados los mayores exponentes conductistas dentro de un marco de la psicología general. Así mismo, otro reconocido líder de esta corriente en su modalidad interconductual, J. R. Kantor, define el conductismo como "una renuncia a las doctrinas del alma, la mente y la consciencia", para ocuparse del "estudio de los organismos en interacción con sus ambientes" (Kantor, 1991).

En cuanto a la teoría del conductismo, esta se concentra en el estudio de conductas que se pueden observar y medir. Ve a la mente como una "caja negra" en el sentido de que las respuestas a estímulos se pueden observar cuantitativamente ignorando totalmente la posibilidad de todo proceso que pueda darse en el interior de la mente.

Así, desde este enfoque los psicólogos conductistas han producido una notable cantidad de investigaciones dirigidas a comprender cómo se crean y se mantienen las diferentes formas de comportamiento. Estos estudios se han centrado en el papel de (Domenech, 2005):

- Las interacciones que preceden al comportamiento, tales como el ciclo de la atención o los procesos preceptuales.

- Los cambios en el comportamiento mismo, tales como la adquisición de habilidades.
- Las interacciones que siguen al comportamiento, como los efectos de los incentivos o las recompensas y los castigos.
- Las condiciones que prevalecen sobre la conducta, tales como el estrés prolongado o las carencias intensas y persistentes.

En suma, "conductismo" constituye una manera de estudiar lo psicológico desde la perspectiva de una ciencia de la conducta, sin mentalismo (atribuciones dualistas extra-materiales como el alma o la mente), ni reduccionismos (utilizar explicaciones tomadas de disciplinas como la neurología, la lógica, la sociología o el procesamiento de información); esto no significa "dejar de lado los procesos cognitivos", como tantas veces se interpreta mal, sino considerarlos como "propiedades de la conducta en función" (Staats, 1997).

Respecto al autoconcepto, es complicado que el conductismo señale como tal a este constructo mental, pues como ya se ha mencionado, este enfoque entiende al hombre solo como un "ente" capaz de responder de manera determinada a una gran variedad de estímulos y respuestas, mismas que tienen las características de ser medidas y cuantificadas. Sin embargo, haciendo un esfuerzo y siendo flexible en los conceptos, se podría colocar al conductismo como teoría de aprendizaje; de esta manera se podría abordar al autoconcepto, dándole una posible explicación a partir de esta perspectiva. Partiendo del hecho de que todo es "aprendido", incluyendo el lenguaje, y que en el hombre existen características básicas para llevar a cabo estos procesos superiores cerebrales, se puede decir que el autoconcepto es parte de esta gama de aprendizajes característicos de la raza humana. Es decir, el autoconcepto se forma en la interacción con los otros, en la relación sujeto-sujeto, sujeto-ambiente, donde evidentemente existen "reforzadores" y "castigos" positivos y negativos, que aumentarán o disminuirán la conducta según sea el caso; se podría llamar conducta a la acción misma de "imitar" a los demás (Oñate, 1989).

El modelado o imitación, es la elección predilecta que hace el humano para poder obtener una “nueva variedad de conductas”, en donde el sujeto observa las diversas maneras que tienen los individuos de “actuar” (personajes significativos), para que posteriormente incluya en su repertorio comportamental, esos patrones hasta antes ajenos a su vida; el autoconcepto podría también ser una construcción elaborada partir de lo que se “ve” y se “escucha”; siendo específico, de todo aquello que se aprende vía “estímulos” “respuestas” (Lafarga, 1994).

En resumen, el autoconcepto abordado desde esta perspectiva, puede entenderse como un elemento formado esencialmente en la interacción con el marco social, en donde construirlo implica forzosamente un aprendizaje implícito; es decir, estímulos y respuestas, que llevarán al sujeto a integrar en su personalidad nuevos patrones de conducta, y con ello nuevas formas de mirarse a sí mismo.

1.5.3 Psicología Humanista

Es considerada como la “tercera fuerza” dentro del rubro de la psicología, misma que en Estados Unidos ha tratado, desde hace mucho tiempo, de proponer nuevas explicaciones y nuevas prácticas intermedias, Carl Rogers pertenece a esta “tercera fuerza”, siendo uno de los mayores exponentes de la misma, junto con Abraham Maslow, Eric Berne, James Bugental, Rollo May, Viktor Frankl y Fritz y Laura Perls.

Por su parte, Rogers quiso separarse de la actitud psicoanalítica que “reedifica” al individuo tratándolo como a un objeto. Él ha definido una actitud participante respecto del paciente o del alumno; del otro, en general. Igualmente, él se ha separado del conductismo, que trata al individuo como una “caja funesta”, como un organismo vacío, y no se interesa sino en el comportamiento exterior (Lafarga, 1994).

Rogers decía, “Soy un psicólogo de orientación humanista; un psicoterapeuta profundamente interesado en la dinámica del cambio de la personalidad; un científico, dentro de los límites de mis posibilidades para medir ese cambio; un educador, estimulado por la posibilidad de facilitar el aprendizaje; un filósofo de alcances limitados, especialmente en aquello que concierne a la filosofía y a la

psicología de los valores humanos. En cuanto persona, pienso que afronto mi vida de un modo positivo; un tanto independiente de los demás en mis actividades profesionales... soy dotado de una cierta capacidad para liberar a las personas, en un sentido psicológico; capaz de obstinarme en terminar un trabajo o en ganar una batalla; ardientemente deseoso de influir en cierto modo sobre los demás, pero sin osar siquiera ejercer sobre ellos un poder o una autoridad... me gusta ayudar a crecer a las cosas y a las plantas, así como a las ideas y a los seres” (Lafarga, 1994).

Es notorio que con este argumento, Rogers define con exactitud lo que es la psicología humanista; un enfoque dinámico-activo, que enfatiza en el hecho del “encuentro” con uno mismo, de convertirse en persona de “papel” en persona “real”, en el descubrimiento de las partes que más agradan y que menos le satisfacen al sujeto, haciéndose completamente responsable de sus actos y, por ende, de sus consecuencias (comportamientos); un enfoque de un abordaje un tanto existencial, en donde no solamente se ocupa de lidiar con los síntomas o las estructuras de carácter, sino en la existencia completa de la persona.

Como menciona Baumgardner (2006): “este mundo de la psicología humanista busca que la persona “descubra”; que descubra de nuevo, como guste, algunas partes de sí mismo y de su poder, que probablemente en este instante le sean ajenos y no disponga de ellos, ya que por supuesto ¡aprender es descubrir!”.

Respecto al autoconcepto, la psicología humanista postula a un self como la imagen de sí mismo; de esta manera se puede considerar que dicho self hace referencia al autoconcepto.

Así, este enfoque presenta la siguiente premisa: “Si la manera en que el self es percibido, tiene una relación estrecha y significativa con la conducta, entonces la manera en que se puede alterar esta percepción llega a ser un asunto de importancia” (Lafarga, 1994). Si una reorganización de las autopercepciones trae un cambio en la conducta; si la adaptación y la desadaptación dependen de la congruencia entre las percepciones como son experiencias y el self como es

percibido, entonces los factores que permiten una reorganización de la percepción del self son significativos.

Jorge Bucay (2008), Médico Psiquiatra y Psicólogo Humanista, escribió lo siguiente respecto al self: “No es que uno tenga un cuerpo, sino que uno es un cuerpo, no es que uno tenga emociones, sino que uno es las emociones que siente, no es que uno tenga una manera de pensar, sino que uno es su manera de pensar. En definitiva, cada uno de nosotros es sus pensamientos, sus sentimientos, su propio cuerpo y es, al mismo tiempo, algo más: su esencia”.

El auto-conocerse es un proceso, una tarea inagotable, un desafío imposible de completar. Es tener claro cuáles son las propios fortalezas y cuales las debilidades, que es lo que se disfruta y que es lo que no se disfruta, que es lo que se quiere y que es lo que no se quiere. Los teóricos humanistas pretenden establecer una consideración global de la persona y una acentuación en sus aspectos existenciales (la libertad, el conocimiento, la responsabilidad, la historicidad), logrando así presentar a la persona como ser “complejo”, sin que por ello se pierda lo primordial, su individualidad, singularidad que llevará, quizás, a la conformación de un self sólido con matices positivos (Baumgardner, 2006).

Los hallazgos que se desprenden de esta escuela, indican que el interés científico que se le da al self, parece ser que se debe, por un lado, a la relevancia que el autoconcepto tiene como factor determinante en el desarrollo integral de la persona y, más en concreto, en las distintas dimensiones o áreas de desarrollo; y por otro, gracias a sus posibilidades cambiantes y las consecuencias que dichos cambios pueden suponer para el desarrollo vital del individuo. Es por ello, que el autoconcepto se entiende como un constructo cuyo contenido puede variar a lo largo del desarrollo humano, sobre todo, en función de los contextos sociales, el rol desempeñado por el sujeto y, quizás de manera más marcada, por las personas que aparentemente son significativas para el individuo.

En resumen, es importante señalar que el “conócete a ti mismo” es uno de los planteamientos más clásicos y arquetípicos de los pensadores de todos los tiempos.

Es la tarea, quizás, más importante del hombre; como menciona Perls (citado por Baumgardner, 2006): “el hombre sólo puede trascenderse a sí mismo, a través de su propia naturaleza, donde el ser humano no puede ser otra cosa que lo que es su naturaleza, donde tratar de ser diferente está condenado al fracaso, ya que tal finalidad es una violación a la integridad de la persona, lo que debe de hacer el sujeto es conocer su naturaleza y dejar que fluya, se desarrolle y sea...”.

1.5.4 Psicología Cognitiva

Esta corriente surge como oposición al conductismo radical, en los años 50 y 60. La principal discrepancia con éste es el acercamiento a la llamada cuestión de la caja negra. Neisser (1976), menciona que la psicología cognitiva surge como alternativa a la concepción conductista de la mente como caja negra inaccesible; es difícil atribuir su aparición a un único autor, pero sí parece claro que su inicio coincide con la aparición y desarrollo de los ordenadores, puesto que el funcionamiento de estas máquinas sirvió como metáfora a los investigadores para explorar el funcionamiento de los procesos cognitivos internos.

Se puede decir, que el interés de la psicología cognitiva es doble: el primer interés es estudiar la forma en que las personas entienden el mundo en el que viven y de cómo toman la información sensorial entrante y la transforman, sintetizan, elaboran, almacenan, recuperan y, finalmente, hacen uso de ella, información que a posteriori servirá de referencia para la elaboración del autoconcepto. Este procesamiento activo de la información da como resultado un “conocimiento funcional”, en el sentido de que la segunda vez que la persona se encuentra con un acontecimiento del entorno igual o similar, está más segura de lo que puede ocurrir comparado con la primera vez.

El segundo interés de la psicología cognitiva es cómo la “cognición” lleva a la “conducta”. Desde un enfoque motivacional, la cognición es un “trampolín a la acción”. Para los teóricos cognitivos, la acción está principalmente en función de los pensamientos de la persona y no de algún instinto, necesidad, pulsión o estado de activación (Frías, Mestre y Del Barrio, 1990).

De igual manera, la psicología cognitiva hace un fuerte énfasis en los “esquemas” que el sujeto genera inevitablemente como consecuencia de sus experiencias. Define los esquemas como estructuras cognitivas que contienen todo el conocimiento acerca de uno mismo y del mundo. Estos no son heredados, sino que los aprendemos mediante la interacción cotidiana con la familia y el ambiente social que nos rodea, y pueden ser positivos o negativos (Rodríguez & Beato, 2002).

De acuerdo a lo anterior, se puede mencionar que la psicología cognitiva se encarga del estudio de la “cognición”, es decir, los procesos mentales implicados en el conocimiento, teniendo como objeto de estudio los mecanismos básicos y profundos por los que se elabora el conocimiento, desde la percepción, la memoria y el aprendizaje, hasta la formación de conceptos y razonamiento lógico. Por cognitivo, se entiende el acto de conocimiento, en sus acciones de almacenar, recuperar, reconocer, comprender, organizar y usar la información recibida a través de los sentidos (Frías, Mestre y Del Barrio, 1990).

Al referirse al autoconcepto, esta corriente lo ha definido como una “identidad personal”, en la que aparece un conjunto bastante amplio de representaciones mentales, que incluyen imágenes y juicios, y no sólo conceptos que el individuo tiene sobre sí mismo y que engloban sus diferentes aspectos corporales, psicológicos, sociales o morales. El autoconcepto engloba juicios descriptivos que la persona realiza sobre sí misma y juicios evaluativos de autovaloración. Estos últimos corresponden a la autoestima como parte del autoconcepto (Rodríguez & Beato, 2002).

Desde este enfoque, el autoconcepto consta de tres componentes entrelazados: cognitivo, afectivo y conductual; y de dos dimensiones: estructural y actitudinal.

Por estructura, se entiende al conjunto de características personales de un sujeto que determinan su comportamiento. Estas se van entrelazando poco a poco, hasta formar un sólido cimiento donde pueda descansar el repertorio comportamental.

Lo actitudinal, se refiere al conjunto de características que permiten tener una disposición a la acción (motivación, valor, opinión, sentimiento, prejuicio, atributo,

creencia). De esta manera la dimensión actitudinal se podría resumir como “la disposición de ánimo para saber ser”.

Por otro lado, debe reconocerse que el autoconcepto es autoconocimiento, y como tal, está regulado por procesos de metacognición y metaprosos, mismos que sirven para darle mayor fuerza al “significado” que elabora el sujeto respecto a este constructo mental.

El Procesos de Metacognición, se refiere al hecho de “ir más allá” de la cognición, es decir, al proceso de tomar fuerte conciencia de lo que se está haciendo y/o aprendiendo. Metacognición, es un término que se usa para designar a una serie de operaciones, actividades y funciones cognoscitivas llevadas a cabo por una persona, mediante un conjunto interiorizado de mecanismos intelectuales que le permiten recabar, producir y evaluar información, a la vez que hacen posible que dicha persona pueda conocer, controlar y autorregular su propio funcionamiento intelectual (Oñate, 1989).

Los Metaprosos, son los procesos de aprendizaje conductual y procesos de aprendizaje cognitivo, según impliquen un cambio en la conducta o un cambio en el pensamiento; en él se ven implicados el lenguaje, el pensamiento, la memoria, la atención etc. (Hattie, 1992).

Por ello, se entiende que el autoconcepto es la estructura cognitiva organizada a partir de la experiencia que uno tiene de sí mismo. En la misma forma que los individuos retienen nociones estereotipadas y generalizadas acerca de otras personas (como función de su identificación con un grupo étnico, racial y social), también mantienen nociones estereotipadas de sí mismas.

En síntesis, para la psicología cognitiva, el autoconcepto es una “construcción” progresiva, derivada de un fuerte racimo de “representaciones” mentales generadas por el ser humano; estas cogniciones están influenciadas por los rubros más significativos del sujeto, áreas que inevitablemente, fungirán como base para elaborar tanto juicios descriptivos como evaluativos, imágenes y, por supuesto, ideas.

1.6 VARIABLES RELACIONADAS

1.6.1 Autoestima

El autoconcepto ayuda al individuo para hacer dominantes ciertos objetivos y necesidades específicas, es decir, aquellas que se relacionan con la autoestima (Oñate, 1989).

Los juicios que hacemos de nuestra propia valía y de los sentimientos asociados a estos juicios es lo que podemos denominar como autoestima; el tener una alta autoestima se traduce en una evaluación realista de las características y competencias del “yo”, aunado con una actitud de aceptación y respeto por uno mismo (Berk, 1999).

El considerar que se posee características positivas y que hará bien las cosas que se cree son importantes, se le puede denominar como autoestima; en los años escolares la autoestima está muy relacionada con la confianza personal en la escuela (confianza, que a su vez, está muy relacionada con el éxito académico); el desarrollo de la autoestima es un proceso circular. Los niños suelen rendir mejor si confían en sus habilidades y sus éxitos los conducen a mejoras su autoestima (Craig, 2001).

Una vez formado un autoconcepto coherente, se construye la autoestima, es decir: “cómo nos sentimos con nosotros mismos”. Según nuestro autoconcepto podemos sentir desde que no valemos nada, lo que implica insatisfacción, rechazo y desprecio de sí mismo, hasta una alta autoestima que expresa un sentimiento de que uno es “suficientemente bueno”, o que somos los mejores. Una autoimpresión coherente se forma con estos dos componentes: el autoconcepto que tenemos sobre nosotros (lo que sabemos de nosotros mismos) y de la autoestima (como nos sentimos con nosotros mismos). Esta visión de nuestro yo no es inamovible, sino que está en constante cambio y desarrollo dependiendo de nuestra experiencia, de las circunstancias de la vida y del contexto social en el que nos movemos. A los 7 u 8 años, los niños han formado, por lo menos, tres autoestimas separadas: académica, física y social, que se afinan más con la edad (Marsh, 1990, citado por Berk, 1999). Los niños en edad escolar combinan las

autoevaluaciones separadas en una valoración general de ellos mismos, un sentido global de valía personal (Harter, 1990, citado por Berk, 1999).

Centrándose en el análisis del término éxito, en donde aspiraciones más los valores se transmiten y las experiencias familiares y otras dan lugar a diferentes respuestas, se pueden considerar cuatro condiciones importantes en la formación de la autoestima en el niño:

- 1) Aceptación total o parcial del niño por sus padres;
- 2) Los límites educativos claramente definidos y respetados;
- 3) El respeto a la acción del niño dentro de estos límites;
- 4) La amplitud dejada en esta acción.

De lo anterior, la autoestima es un juicio de valía personal y una experiencia subjetiva con la que el individuo se comunica con los otros, por medio de relaciones verbales y de otros conductos claramente expresivos (Oñate, 1989).

El autoconcepto, según Rosenberg (1973), está constituido por cuatro áreas: contenido (partes), estructura (relaciones entre las partes), dimensiones (forma de describir las partes y el todo) y extensiones del “yo” (fronteras del objeto).

Cuando el “yo” puede enfrentar las exigencias internas y externas, la persona puede formarse un concepto favorable de sí misma, es decir, el “yo” funciona adecuadamente; la actuación eficaz del “yo” es fundamental para que el individuo desarrolle una adecuada autoestima (Hall & Lindzey, 1984).

El individuo, a lo largo de su vida asume varios roles y con ellos se va formando su autoestima por los sentimientos que otras personas tienen hacia él, esa experiencia le va formando su autoconcepto positivo y a través de dichas actitudes expresadas por sus compañeros de rol, añadirá y desarrollará aún más los elementos afectivos de su autoimagen (Oñate, 1989).

1.6.2 Autoimagen

Incluye todo lo que la persona considera que es en una época particular. Las fuentes de ésta son: a) aprendemos a percibirnos como otros nos perciben, las

actitudes de otros para con nosotros se incorporan a cada una de nuestras actitudes; b) la forma en que nos vemos a nosotros mismos, está relacionada con los roles que desempeñamos. Todos ellos contribuyen a la autoidentidad, si bien algunos, como el rol ocupacional y el de sexo, juegan una parte más central que otros (Hargreaves, 1986).

En términos generales, las personas basan la imagen de sí mismas considerando cuatro criterios (Coopersmith, 1967):

1. Significación: el grado en que se sienten que son amados y aceptados por aquellos que son importantes para ellos.
2. Competencia: capacidad para desempeñar tareas que consideran importantes.
3. Virtud: consecución de niveles morales y éticos.
4. Poder: grado en que pueden influir en su vida y en la de los demás.

La autoimagen, se crea generalizando al otro e integrándolo dentro de una estructura. Si el sujeto, al tener un autoconcepto concreto de sí mismo, se conoce desde una perspectiva de valores, tendríamos, así, el nivel de autoestima del sujeto (Hall & Lindzey, 1984).

El niño tiene la “tendencia a la actualización de sí”, que desemboca en la necesidad de valorar los datos de la propia experiencia. Concede valor positivo a las experiencias que percibe como favorables a la conservación y expansión de sí, y un valor negativo a aquellas otras que percibe como contrarias; el conjunto de experiencias referidas a sí mismo le ayudan a comprenderse y constituyen la 'experiencia de sí' o 'autoimagen', a saber, la manera peculiar con que aprende a sentirse y percibirse. Esta autoimagen, queda precozmente influenciada por la opinión que los demás manifiestan sobre él. La original individualidad del niño queda amenazada por estos juicios y en lugar de percibirse tal como es, empieza a colocarse la “máscara” de lo que los demás piensan o dicen de su persona. El niño construye su imagen o concepto de sí a partir de las palabras, los gestos y el

trato que recibe de las personas queridas, como los padres, familiares y maestros (Tierno, 1983).

1.6.3 Autoidentidad

Otra variable que se relaciona con el autoconcepto es la identidad, que son los atributos de uno mismo, en un rol y los que otros atribuyen a él. Esta definición sugiere tres características de una identidad: a) las identidades son productos sociales; b) las identidades tienen los mismos significados en situaciones particulares y se organizan jerárquicamente para producir el self, los significados y las identidades son, en parte, los productos de las oportunidades particulares y demandas características de la situación social y están basadas en las semejanzas y diferencias de un rol conexionado o de roles contrarios; c) las identidades son de carácter simbólico y reflexivo. Es a través de la interacción con otros como los significados del self son conocidos y entendidos por el individuo. Los significados del self se aprenden desde la reacción de los otros ante nuestras propias acciones; se desarrolla a través de dichas acciones y llevan a la persona a dar las mismas respuestas que tuvieron los otros. Las acciones, palabras, apariencia de uno, comienzan a ser símbolos con significado. Además, es el carácter simbólico y reflexivo de una identidad (y autoconcepto), lo que integra al self, como sujeto y como objeto. Es la naturaleza simbólica del self lo que queda (Oñate, 1989).

La infancia se caracteriza por la ausencia inicial y el desarrollo gradual en pasos complejos de una creciente diferenciación (Erikson, 1971). El problema clave de la identidad, es tal como el término lo denota, la capacidad del yo para mantenerse igual y continuo frente al destino cambiante; pero el destino siempre combina cambios en las condiciones internas, que constituyen el resultado de las sucesivas etapas de la vida, con modificaciones en el ambiente y en la situación histórica (Erikson, 1967).

La autoidentidad depende de la percepción subjetiva que el individuo tiene de la evaluación que realmente hacen otras personas, la cual a su vez es una función objetiva de la identidad de los otros. Los datos son más importantes cuando los

demás son percibidos como más importantes. Todas estas percepciones juegan un importante papel en el desarrollo del autoconcepto, así como en el potencial para el aprendizaje que el grupo proporciona (Lafarga, 1994).

1.7 Investigaciones internacionales

En el presente apartado, se revisaran algunas investigaciones que se han llevado a cabo acerca del autoconcepto en el entorno internacional. Esto con la finalidad de tener una visión más amplia de los últimos avances que ha dejado la investigación, a lo largo de los diferentes países en donde se han realizado las mencionadas investigaciones.

Cabe mencionar que la gran mayoría de las investigaciones que se citaran más adelante fueron realizadas en España y por lo general en adolescentes; como por ejemplo el estudio que realizaron Moreno, Moreno y Cervelló (2007), que tuvieron el propósito de comprobar cómo el autoconcepto físico puede ser uno de los factores predictores de la intención de ser físicamente activo. La muestra estuvo compuesta por 988 estudiantes de educación secundaria obligatoria de la ciudad de Murcia, España, a quienes se aplicaron las escalas del Autoconcepto Físico (PSPP) y de la Intención de ser Físicamente Activo (MIFA). Tras un análisis factorial exploratorio y confirmatorio de correlación y de regresión lineal, los resultados revelaron que la intención de ser físicamente activo es predicha por el autoconcepto físico. De todas las dimensiones de este constructo, la competencia percibida fue el mayor predictor. Los autores consideran sumamente importante, en la promoción de la práctica físico-deportiva, que el profesor de educación física establezca estrategias de intervención en su proceso de enseñanza-aprendizaje para mejorar la percepción de competencia, condición física, fuerza, imagen corporal y autoestima.

Otro estudio que se llevó a cabo en la misma ciudad, en una muestra de adolescentes y la práctica de actividad física, fue el que realizó Candel, Olmedilla y Blas (2008), que se plantearon el objetivo de estudiar las relaciones que se establecen entre la práctica de ejercicio físico con algunas de estas variables (ansiedad, depresión y autoconcepto) en chicas adolescentes de Murcia, y

observar cómo influye el tipo de actividad física que realizan, la intensidad, la frecuencia y la satisfacción en dichas variables. La muestra está compuesta por 226 chicas estudiantes de bachiller de los institutos de Murcia, con edades comprendidas entre 16 y 19 años. Los resultados indican que el grupo de chicas que practican algún tipo de actividad física tiene puntuaciones superiores en todos los factores de autoconcepto, excepto en el emocional; además aquellas que practican actividad física con mayor frecuencia tienen unos niveles inferiores en ansiedad y depresión. Por otro lado, las chicas que practican actividad con una intensidad baja mantienen niveles más altos de ansiedad. Finalmente, el grupo de chicas que le resulta agradable la práctica de ejercicio físico, manifiesta niveles menores de ansiedad, que las chicas del grupo que no le resulta especialmente agradable. Se discuten estos resultados y se proponen algunas pautas de investigación futura.

Eснаоla (2008), también realizó un estudio en el mismo lugar y relaciona al autoconcepto con la actividad física, pues realizó un estudio en donde analizó el autoconcepto físico durante el ciclo vital. La muestra está compuesta por 1.259 participantes divididos en cuatro tramos de edad: adolescencia (12-18 años), juventud (19-30 años), edad adulta (31-49 años) y personas mayores de 55 años. Tanto en la muestra de mujeres como en la de varones, los resultados indican que las percepciones en las escalas de habilidad física y condición física van disminuyendo desde la adolescencia hasta las personas mayores de 55 años; y, en la muestra de mujeres las percepciones de las escalas atractivo físico y autoconcepto físico general van mejorando paulatinamente desde la adolescencia hasta las personas mayores de 55 años.

Por otro lado, González-Pienda y Cols. (2000), llevaron una investigación en donde buscan una relación entre autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. Utilizaron instrumentos de evaluación multidimensional, de contrastada fiabilidad y validez, un único tipo de clase (apoyo fuera de la clase ordinaria), y un tamaño muestral razonablemente amplio (259 estudiantes españoles con DA y 243 sin DA). Los resultados del estudio muestran que los estudiantes con DA, en relación a sus

iguales sin dificultades, presentan una imagen de sí mismos más negativa a nivel general y, especialmente, en las áreas académicas, aunque también en las dimensiones de naturaleza social; atribuyen sus fracasos más a causas internas que externas y se responsabilizan menos de sus éxitos, aunque en ambos casos consideran el esfuerzo como factor fundamental de cara a sus resultados académicos; y, finalmente, se encuentran menos motivados hacia el aprendizaje escolar y la búsqueda de aprobación social.

García, Musitu, y Veiga, (2006), investigaron el autoconcepto de adultos españoles y portugueses teniendo como objetivo el confirmar la validez penta factorial del cuestionario AF5 con adultos españoles y portugueses. A partir de las respuestas de un total de 2.058 adultos (1.508 españoles, 73,3%, y 550 portugueses, 26,7%) se analiza la fiabilidad del instrumento, se compara la validez del modelo de cinco factores oblicuos que proponen los autores contra los modelos alternativos unifactorial y ortogonal, y se estudia la invarianza de una traducción portuguesa. Los resultados de los modelos de ecuaciones estructurales ratifican la validez del modelo teórico penta factorial de los autores. El estudio de la invarianza factorial indica que la versión portuguesa no varía los pesos factoriales originales ni las varianzas y covarianzas de los factores. Finalmente, la fiabilidad es aceptable para la versión original española y para la traducción portuguesa.

De igual manera, Valdez y cols. (2001), efectuaron una investigación con participantes de nacionalidades distintas, pues trabajaron con una muestra de 67 participantes mexicanos y 100 peruanos de ambos géneros, de 11 a 13 años de edad, para hacer una comparación de su estructura mental de autoconcepto, usando el instrumento de Valdez-Medina (1994), adaptado para la muestra peruana, como se demuestra, con buenos resultados. A través de los análisis factoriales con rotación varimax, se encontraron similitudes en la estructura y contenido del autoconcepto de ambas muestras. De esta forma, se observó que ambas muestras tienden a percibirse como obedientes-afiliativos y respetuosos de las normas. Los resultados permiten suponer que, a reserva de que se pruebe contundentemente, entre los mexicanos y los peruanos puede haber grandes coincidencias respecto a la identidad cultural y la cultura en general.

A diferencia de las investigaciones que se citaron anteriormente, Jorquera (2012) lleva a cabo una investigación que realizó en la ciudad de Copiapó, Chile, en la cual se indagaron los autoconceptos y los procesos de identificación social que sus habitantes poseen hacia la ciudad. Respecto a los autoconceptos se realizó un análisis factorial que arrojó once factores, los cuales fueron comparados por origen, sexo, edad, nivel educativo, nivel de ingresos familiares y estado civil de los encuestados, encontrándose diferencias que permiten describir cómo se estructuran las percepciones de diversos grupos respecto a los copiapinos. Posteriormente, se realizó una regresión lineal múltiple presentando los factores de los autoconceptos como predictores de la identificación social urbana. En tanto, se hizo el mismo procedimiento para observar la relación predictiva de los autoconceptos y de la identificación social urbana sobre la percepción de calidad de vida en la ciudad.

Otro estudio distinto a los que se han citado anteriormente es el que ejecutaron Martínez-Lorca y Alonso-Sanz (2003), en el cual tiene como objetivo analizar si existe relación entre determinadas variables de personalidad (búsqueda de sensaciones, autoconcepto y asertividad) y el consumo de tabaco, alcohol y cannabis. La muestra está formada por 243 sujetos de 1º ESO correspondientes a 4 colegios de Toledo. Los resultados ponen de manifiesto la intensa relación que tiene la búsqueda de sensaciones con el consumo de drogas. En cuanto al autoconcepto indican que, aunque el autoconcepto general tiene poca relación con esta conducta, el autoconcepto familiar y académico sí parecen tener un efecto protector respecto al consumo de drogas. Ello subraya la importancia preventiva del ámbito familiar y la necesidad de trabajar sobre la mejora del autoconcepto académico, más que sobre el puro rendimiento escolar, ya que este último ha mostrado escasa relación con el consumo de drogas. En cuanto al autoconcepto social tiene también poca relación con el consumo de sustancias, lo cual parece desaconsejar que los programas de prevención se centren en el desarrollo de habilidades sociales generales, y es consistente con la débil relación encontrada entre la asertividad y el consumo de drogas. El autoconcepto emocional, en contra

de lo esperado, muestra una relación directa con el consumo de las sustancias estudiadas.

No cabe duda de que los estudios que se realizan en torno al autoconcepto son muy versátiles ya que como se ha mencionado en el presente apartado se han realizado investigaciones en niños, adolescentes, adultos, diferentes nacionalidades, actividades que realizan los participantes, consumo de drogas, entre otros; pero solo se encontró una investigación que realmente tenga una relación directa con el objetivo del presente trabajo pues relacionan el autoconcepto con temáticas familiares, el cual fue realizado por González-Pienda, Núñez y cols. (2003), quienes se disponen a analizar la relación existente entre la adaptabilidad y la cohesión familiar, así como la conducta autorregulatoria de los padres en relación a su comportamiento con los hijos, en general, y en su implicación en el ámbito del estudio, en particular. También se estudia el tipo de relación que tales variables familiares mantienen con diferentes dimensiones del autoconcepto de los hijos y con su rendimiento académico. Los datos se obtienen a partir de una muestra de 163 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria que han cumplimentado tres escalas (Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales, Parental Inducement of Self-Regulation y Self-Description Questionnaire-II). Los resultados muestran que la percepción que los hijos tienen sobre el grado de implicación de los padres en comportamientos característicos autorregulatorios influye significativamente sobre las diferentes dimensiones que el estudiante tiene sobre sí mismo (privada, social, académica), que este tipo de percepción se encuentra escasamente relacionada con las características de adaptabilidad y cohesión familiar y, finalmente, que la dimensión académica del autoconcepto predice positiva y significativamente el rendimiento académico, mientras que la dimensión social lo predice negativamente.

Como se mencionó anteriormente, existen pocas investigaciones de tipo internacional que relacionen el autoconcepto con la influencia que tiene la familia o la relación del autoconcepto de niños con el de sus padres, motivo del presente trabajo. Es por esto que en el siguiente apartado se buscarán investigaciones

realizadas en México que estén relacionadas con los intereses de esta investigación.

1.8 Investigaciones nacionales

En este apartado, se revisaran las investigaciones nacionales que se han realizado en los últimos años acerca del autoconcepto, con el objetivo de conocer los aportes que se han dado en México hacia el mencionado tema.

El mayor número de investigaciones que se han llevado a cabo en el país son dirigidas hacia los menores de edad, como por ejemplo, la que realizaron Salum-Fares, Marín y Reyes (2011), el cual lo llevaron a cabo en alumnos de Escuelas Secundarias de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México, y tuvo como objetivo identificar la dimensión de mayor relevancia del modelo teórico de cinco dimensiones (académica, social, emocional, familiar y física) que conforman al autoconcepto general de los estudiantes. Los alumnos fueron evaluados con el Cuestionario AF5, Autoconcepto Forma 5 (García y Musitu, 2001), el análisis estadístico se desarrolló en tres etapas, el análisis para la evaluación de la confiabilidad y validez de la escala aplicada, el análisis descriptivo de las variables estudiadas y el análisis factorial confirmatorio para contrastar la hipótesis planteada. Los resultados permitieron sustentar que la dimensión familiar fue la que mejor explicó al autoconcepto general de los estudiantes con una varianza de 39.83%, El autoconcepto social explicó un 19.77%, el autoconcepto físico un 15.09%, el autoconcepto emocional un 13.67%, mientras que el autoconcepto académico representó un 11.62%.

Otra investigación de características similares, fue el que efectuaron Salum-Fares, Reséndiz y Saldivar (2012), el cual lo llevaron a cabo con alumnos de Educación Secundaria de Cd. Victoria, Tamaulipas, México, y tuvo como objetivo explorar la existencia de diferencias significativas en los niveles de autoconcepto general y sus dimensiones (académica, social, emocional, familiar y física) entre alumnos de Escuelas públicas y privadas y entre géneros. Los alumnos fueron evaluados con el Cuestionario AF5, Autoconcepto Forma 5. El análisis estadístico se desarrolló en tres etapas: el análisis para la evaluación de la confiabilidad y validez de la

escala aplicada, el análisis descriptivo de las variables estudiadas y el análisis de varianza para contrastar las hipótesis planteadas. Los resultados obtenidos indicaron que en forma global los puntajes de los alumnos en la escala de autoconcepto general y sus dimensiones fueron superiores en las Escuelas privadas en relación a las públicas, y en el género masculino con relación al femenino. Sin embargo, sólo se presentaron diferencias significativas en el autoconcepto físico de los estudiantes.

También, se encontró un artículo teórico realizado por Loperena (2008), que se centra en el autoconcepto en niños de cuatro a seis años, este trabajo presenta la revisión bibliográfica del autoconcepto, constructo central en la teoría de la personalidad, especialmente desde la psicología cognitiva. Se analizan distintas concepciones acerca del autoconcepto y su proceso evolutivo. Asimismo, se mencionan aspectos relacionados con el desarrollo de este aspecto de la personalidad durante la etapa preescolar.

Valdés, Sánchez y Martínez (2012), hicieron un estudio que se efectuó buscando relacionar al autoconcepto y el ajuste escolar de estudiantes de educación media con conductas de hostigamiento en la escuela, dichos autores se plantearon el objetivo de establecer si variables tales como el ajuste escolar y el autoconcepto social diferencian a un grupo de estudiantes que reportan conductas de hostigamiento hacia los compañeros en la escuela, versus aquellos que no refieren tales conductas. Participaron en el estudio 937 estudiantes de diez escuelas secundarias públicas del Estado, los cuales fueron divididos en dos grupos, de acuerdo a la frecuencia con la que los estudiantes referían conductas de hostigamiento en la escuela hacia sus compañeros. El primer grupo, se integró por los estudiantes con más frecuencia de hostigamiento hacia los compañeros (n= 201; 22.4%) y el otro grupo con Ninguna conducta de hostigamiento reportada (n= 727; 77.6%). A través de un análisis discriminante se determinó que el grupo de estudiantes de alto nivel de violencia se diferencia del que reporto un bajo nivel de violencia por presentar una mayor historia de problemas de conducta y un autoconcepto social más negativo.

De acuerdo a lo antes dicho, se llevó a cabo un estudio que tuvo como objetivos construir una escala para medir y evaluar el autoconcepto de los(as) adolescentes, así como determinar diferencias en la estructura de este constructo en relación al sexo de los(as) participantes. La muestra estuvo conformada por 450 estudiantes de tres escuelas de nivel medio superior de la Ciudad de México ($M_{\text{EDAD}} = 16.65$ años). Se elaboraron reactivos tipo Likert para cuatro dimensiones del autoconcepto (social, físico, deportivo y académico). Los resultados evidenciaron que la Escala Tetradimensional de Autoconcepto para Adolescentes (ETAA), es un instrumento de medición con propiedades psicométricas aceptables. Se presentaron diferencias respecto al sexo de los(as) participantes únicamente en la dimensión deportiva, así como en la ponderación de los factores en la estructura del autoconcepto. Derivado de los resultados, se propone el diseño de programas de intervención creados para la mejora y reforzamiento del autoconcepto, atendiendo las necesidades particulares de los(as) adolescentes (Guido, Mújica y Gutiérrez, 2011).

Torres y cols. (2010), estudiaron la relación entre autoconcepto y apoyo social en estudiantes universitarios, dichos autores realizaron un análisis de grupos entre las diferentes dimensiones de ambos constructos para analizar si existen diferencias por género en cada constructo. La muestra estuvo conformada por alumnos de una institución de nivel superior, ($n = 276$) con una media de 19.8 años de edad. Para medir el autoconcepto se utilizó AF5 (Autoconcepto Forma 5) y el cuestionario de "Apoyo Social Percibido de Familia y Amigos" (ASPFA). El análisis de los resultados demostró que existe una correlación entre apoyo social percibido y autoconcepto ($r = .666$, $p = .001$), lo que se confirma al dividir la muestra por género (hombres $r = .717$, $p = .001$; mujeres $r = .567$, $p = .001$).

A diferencia de los estudios citados anteriormente, se revisó una investigación en adultos mayores el cual lo realizaron Vera y cols. (2009), con el objetivo de llevar a cabo una comparación sobre locus de control, orientación al éxito y autoconcepto en adultos mayores del norte de México, se entrevistó a 226 personas añosas con distintas características, a quienes se aplicaron distintos instrumentos, así como un cuestionario que incluía datos de ingreso, educación, estado civil, vivienda y

alimentación. Los resultados muestran que los adultos mayores que viven con pareja y trabajan reportan una mayor frecuencia diaria de contactos con vecinos y compañeros que las que no trabajan y no tienen pareja. Además, con la edad se decremento el autoconcepto positivo, ocurriendo lo mismo con el locus de control externo y la evitación al éxito. Finalmente, al aumentar el ingreso aumentó el locus de control interno y la orientación al éxito, y disminuyó la evitación al éxito. Los resultados se discuten en términos de un modelo de redes sociales, en donde las variables fundamentales son la percepción que tiene el adulto mayor de apoyo hacia los demás y el mantenimiento de sus capacidades físicas y cognitivas.

Por último, González y cols. (2009), efectuaron una investigación que tuvo por objetivo de este estudio evaluar mediante la Escala Tennessee de Autoconcepto el impacto que tiene sobre la mujer la esterilidad y la pérdida gestacional recurrente. Se seleccionaron dos muestras por conveniencia de 120 pacientes: una de pacientes estériles y otra de mujeres con pérdida gestacional recurrente. Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes de las dos muestras seleccionadas, siendo menores en la segunda. Los autores concluyen que es recomendable que las pacientes cuenten con apoyo psicológico durante el tratamiento; sin embargo, recalcan que las estrategias terapéuticas serían diferentes, dado que en la pérdida gestacional aparecen más complicaciones por el duelo de la pérdida del hijo.

De acuerdo a lo antes dicho, el estudio del autoconcepto se ha estudiado en diversas muestras poblacionales, siendo la más estudiada la conformada por los menores de edad; se dio cuenta de que se ha tratado de relacionar con diversas temáticas, pero en ningún momento se encontró algún estudio del mencionado tema con relación a la influencia o relación que tiene con la familia o los padres, motivo del presente trabajo. Pues en la familia es donde el niño adquiere sus primeras experiencias, iniciándose en la relación que establece con su madre, misma que influye notablemente en la manera en que se relaciona con terceros. Tal vínculo puede proporcionarle confianza, seguridad o bien, desconfianza y temor. Es por esto que en el siguiente capítulo se estudiara a la familia para

determinar la influencia que ésta tiene en la formación del autoconcepto en los adolescentes.

CAPITULO 2. MÉTODO

JUSTIFICACIÓN

Distintos autores conciben el autoconcepto como una percepción multidimensional y dinámica que el individuo tiene de sí mismo formada a través de un largo proceso de percepción de las experiencias con su entorno y de la interpretación de las mismas, estando dicha percepción basada especialmente en las relaciones con sus otros significativos y en las atribuciones que el individuo hace acerca de su propia conducta.

La familia es el primer grupo en el que nos desarrollamos y es aquí donde se encuentra los inicios del autoconcepto. La expresión situación de familia representa, la aplicación de la definición de situación social al grupo específico de la familia. La influencia de los padres se explica en base a la importancia de la interpretación que hace el sujeto de las actitudes de los demás. Los padres constituyen la primera fuente de información sobre sí mismo de que dispone el niño (Otañe, 1989).

De Narvárez (2002), afirma que cuando se tiene un concepto bueno, se acepta como es, se le ayuda a mejorar sus debilidades y se resaltan sus cualidades su autoestima se ve fortalecida. También dice que, todo lo que los padres dicen o hacen influye en el concepto que los adolescentes se forman de ellos mismos. Si durante mucho tiempo se califica a los hijos como feos y poco atractivos, o por el contrario, guapos y atractivos muy probablemente crecerá asumiendo esto como cierto y generando actitudes según estos conceptos.

Por otro lado, actualmente no se han realizado investigaciones en donde se compare el autoconcepto físico y familiar de adolescentes que asisten a una escuela de educación media básica, pues no se conoce hasta qué grado influye la actitud de los padres hacia sus hijos para que esto formen y desarrollen un adecuado autoconcepto.

Con la presente investigación, se destaca el papel de los padres al saber que ellos influyen en gran medida en el desarrollo del sí mismo de sus hijos; en segunda se trata de poner de manifiesto y crear consciencia en los adolescentes para que sepan cómo desarrollar satisfactoriamente su autoconcepto y que conozcan de qué manera están siendo influenciados por su contexto familiar. Lo cual, va encaminado a que repercuta a nivel social, académico y familiar.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Existe una relación entre el autoconcepto familiar y físico en adolescentes de una Escuela Secundaria Técnica del D.F.?

OBJETIVO

Describir qué tipo de relación existe entre el autoconcepto familiar y físico en adolescentes de una Escuela Secundaria Técnica del DF.

HIPOTESIS

H₁: Existe una relación estadísticamente significativa entre el autoconcepto familiar y físico en adolescentes de una Escuela Secundaria Técnica del D.F.

H₀: No existe una relación estadísticamente significativa entre el autoconcepto familiar y físico en adolescentes de una Escuela Secundaria Técnica del D.F.

VARIABLES

Definición conceptual.

Autoconcepto familiar: referido a la percepción que tiene el sujeto acerca de su implicación, participación e integración en su familia. El autoconcepto familiar se articula sobre dos ejes: el primero se refiere a la confianza y el afecto; y el segundo, a sentimientos de apoyo y de aceptación por parte de otros miembros de la familia.

Autoconcepto físico: hace referencia a la percepción que el sujeto tiene de su aspecto físico y sus condiciones físicas. El concepto se articula en torno a la práctica deportiva y al aspecto físico. Si el autoconcepto físico es alto, el sujeto se

percibe como agradable, atractivo y como una persona que se cuida físicamente (práctica deportiva) (García y Musitu, 2001).

Definición operacional.

El autoconcepto se midió por medio de **Escala de Autoconcepto AF5**. Diseñada y estandarizada en España por García y Musitu (1999), para medir el autoconcepto de la población general.

MUESTREO

Para lograr dar respuesta a la pregunta de investigación planteada y de igual manera alcanzar el objetivo de la presente investigación, se llevara a cabo un muestreo **no probabilístico intencional**, ya que solo se trabajará con adolescentes que asisten Al 1º y 2º año de una Escuela Secundaria del D.F.

TIPO DE ESTUDIO

Descriptivo

TIPO DE DISEÑO

Diseño descriptivo y ex post facto.

INSTRUMENTO

El instrumento que se utilizo fue la **Escala de Autoconcepto AF5**, el cual tiene una concepción multidimensional, evalúa el autoconcepto mediante una escala tipo Likert cuya modalidad de respuesta es una dimensión continua de 01 a 99, lo que le confiere una alta validez discriminante. El coeficiente alpha de la escala es de 0,83 lo que indica una buena consistencia interna del cuestionario.

Entre sus bondades, tales como ofrecer una medición del autoconcepto en lengua castellana, su facilidad de administración, economía de tiempo, multidimensionalidad, validez aparente, su adaptación a muestras de habla hispana, la posibilidad de contar con baremos amplios y una adecuadas características psicométricas, destaca el serio y satisfactorio esfuerzo por alcanzar una alta validez convergente (juicio de expertos) y discriminante (una original escala – termómetro - con 99 alternativas de respuesta). El AF-5 fue baremado y

tipificado sobre una muestra de 6.483 sujetos (2.859 hombres y 3.624 mujeres) con edades comprendidas entre los 10 y 62 años. Se aplica a adolescentes y a adultos.

Consta de 30 ítems distribuidos en 5 factores, teniendo cada factor 6 ítems. Los 5 factores que presenta son:

- Autoconcepto académico-laboral: referido a la percepción que el sujeto tiene de la calidad del desempeño de su rol como estudiante / trabajador. Semánticamente, esta dimensión gira sobre dos ejes: por un lado, el sentimiento que el sujeto tiene del desempeño de su rol a través de sus profesores / superiores, y por otro, a las cualidades / competencias específicas valoradas en ese contexto.
- Autoconcepto social: se refiere a la percepción que el sujeto tiene de su desempeño en sus relaciones sociales, haciendo referencia a las redes sociales del sujeto y a su facilidad / dificultad para mantenerlas o ampliarlas. Esta dimensión correlaciona positivamente con el ajuste y bienestar psicosocial, el rendimiento académico / laboral, con la estima de profesores / superiores y de los compañeros, con la conducta social y con los valores universales; y negativamente con los comportamientos disruptivos, la agresividad y los sentimientos depresivos.
- Autoconcepto emocional: se refiere a la percepción del sujeto de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones cotidianas con algún grado de compromiso o implicación personal. Cuando esta dimensión es alta, el sujeto controla situaciones y emociones y responde a las demandas de la situación sin nerviosismo. Correlaciona positivamente con habilidades sociales, autocontrol, sentimiento de bienestar y aceptación de los iguales; y negativamente con sintomatología depresiva, ansiedad, abuso de alcohol y tabaco, y con una pobre integración escolar / laboral. (Gracia et al., 1995; Herrero, 1994; Cava, 1998). Ejemplo de los reactivos de esta subescala son “muchas cosas me ponen nervioso”, “tengo miedo de algunas cosas”.
- Autoconcepto familiar: referido a la percepción que tiene el sujeto acerca de su implicación, participación e integración en su familia. El autoconcepto

familiar se articula sobre dos ejes: el primero se refiere a la confianza y el afecto; y el segundo, a sentimientos de apoyo y de aceptación por parte de otros miembros de la familia. El autoconcepto familiar correlaciona positivamente con el rendimiento y la integración escolar / laboral, con el ajuste psicosocial, con el sentimiento de bienestar, con la conducta prosocial, con los valores universalistas, y con la percepción de salud física y mental. Por otra parte correlaciona negativamente con la sintomatología depresiva, la ansiedad y el abuso de drogas.

- Autoconcepto físico: hace referencia a la percepción que el sujeto tiene de su aspecto físico y sus condiciones físicas. El concepto se articula en torno a la práctica deportiva y al aspecto físico. Si el autoconcepto físico es alto, el sujeto se percibe como agradable, atractivo y como una persona que se cuida físicamente (práctica deportiva). Correlaciona positivamente con la percepción de salud y bienestar, con el autocontrol, con el rendimiento deportivo, con la motivación de logro y con la integración social y escolar.

PROCEDIMIENTO

Al acordar los permisos con los directivos de la Escuela Secundaria Técnica, ubicada en el Distrito Federal, se concertó y llevo a cabo la evaluación en las horas que están destinadas a las tutorías de los alumnos, en donde de manera grupal se les entrego la prueba y se le dieron las siguientes instrucciones:

“Rellenen con letra clara los datos que figuran en la parte superior de la hoja que se les ha entregado: nombre y apellidos, sexo, centro (colegio o empresa, según el caso), curso (sólo en caso de estudiantes), edad y fecha de aplicación”.

Se corroboró que todos hayan rellenado correctamente lo que se les pidió, evitando de esta manera que queden hojas de respuestas sin identificar ya que algunos chicos contestaban muy rápido, y otros no contestaban algunos reactivos, por lo que había que verificar que estuviera contestada la prueba en su totalidad.

Después se les dijo:

“Lean en silencio las instrucciones que aparecen en esa misma página, mientras yo las leo en voz alta. Dicen así: A continuación encontrará una serie de frases.

Lea cada una de ellas cuidadosamente y conteste con un valor entre 1 y 99 según su grado de acuerdo con cada frase. Por ejemplo, si una frase dice –la música ayuda al bienestar humano- y usted está muy de acuerdo, contestará con un valor alto, como por ejemplo el 94. Vea como se anotará en la hoja de respuestas.

La música ayuda al bienestar humano..... 94

Por el contrario, si usted está muy poco de acuerdo, elegirá un valor bajo, por ejemplo el

9, y lo anotará en la Hoja de respuestas de la siguiente manera:

La música ayuda al bienestar humano.....09

No olvide que dispone de muchas opciones de respuesta, en concreto puede elegir entre 99 valores. Escoja el que más se ajuste a su criterio.

Como nota, es importante señalar, que las frases del cuestionario se han redactado en masculino, con el objetivo de facilitar su lectura; por esa razón se invita a que cada persona adapte dichas frases a su propio sexo.

Recuerde, conteste con la máxima sinceridad. Pueden voltear la hoja y comenzar”.

Cabe mencionar, que no existe tiempo límite para la aplicación; en esta aplicación normalmente los participantes emplearán de 12 a 25 minutos para completar el cuestionario. Una vez que terminaron, se recogió el material y se revisó que estuviera completo. Por último, se les agradeció su participación, para así dar por terminada la aplicación.

Se calificó el instrumento vaciando los resultados en una hoja de cálculo, para su posterior análisis estadístico.

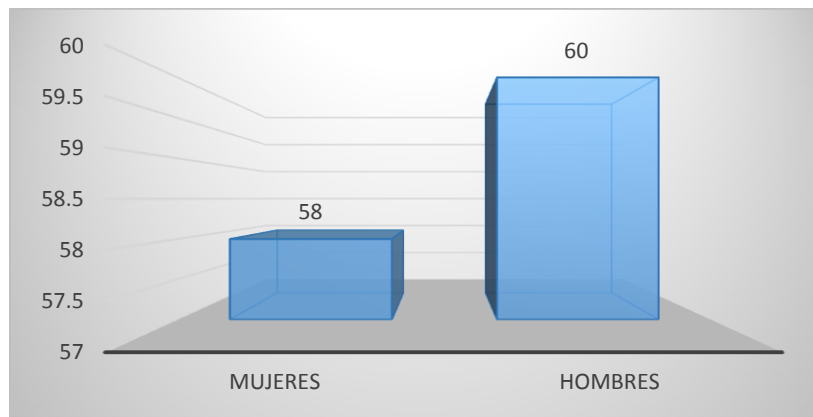
RESULTADOS

Inicialmente se llevara a cabo el estadístico de Analisis de Frecuencia del autoconcepto familiar y físico para obtener las calificaciones, mediante la correlación de Pearson del autoconcepto familiar y físico, para conocer el nivel de Autoconcepto Familiar y Físico en la muestra de adolescentes, en términos de Alto y Bajo.

Finalmente, para corroborar se aplicó la correlación de producto momento de Pearson para asociar los niveles de Autoconcepto, mencionados anteriormente.

Nuestra población se formó de 118 sujetos, 58 mujeres y 60 hombres. Como se puede observar en la imagen1, la muestra fue formada por un total de 118 participantes, de los cuales 58 fueron mujeres y 60 hombres.

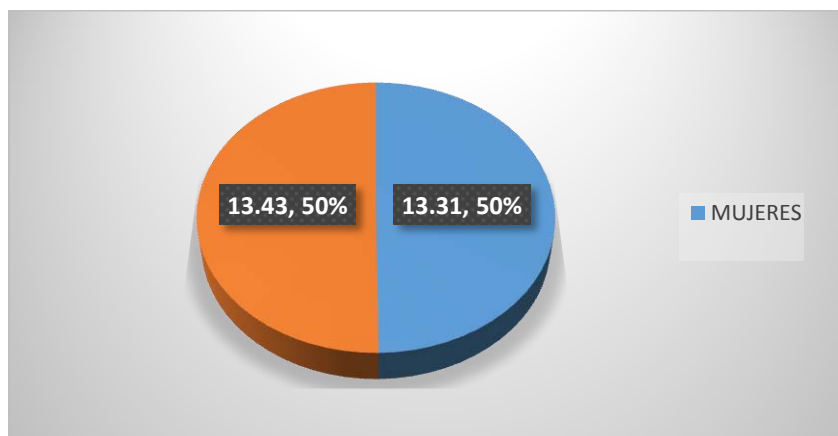
Imagen 1. Total de adolescentes participantes



Fuente. Elaboración propia

Con respecto a la imagen 2, se puede observar el promedio de edad en cuanto a los integrantes de la muestra, es decir; las mujeres obtuvieron un promedio de edad de 13.31 y los hombres de 13.43.

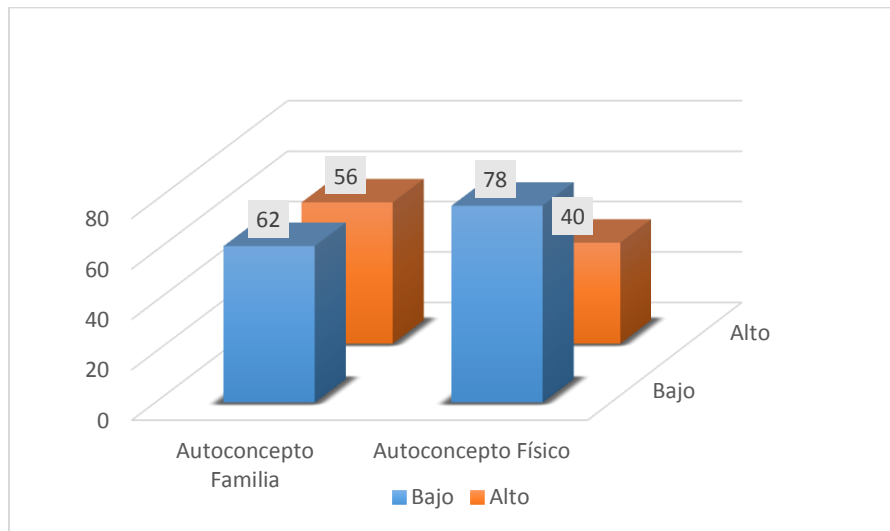
Imagen 2. Promedio de edades de la muestra



Fuente. Elaboración propia

La imagen 3, muestra las frecuencias obtenidas en la muestra, para el Autoconcepto Familiar se obtuvieron 56 calificaciones Altas y 62 bajas; para el autoconcepto Físico se obtuvo 40 calificaciones Altas y 78 bajas.

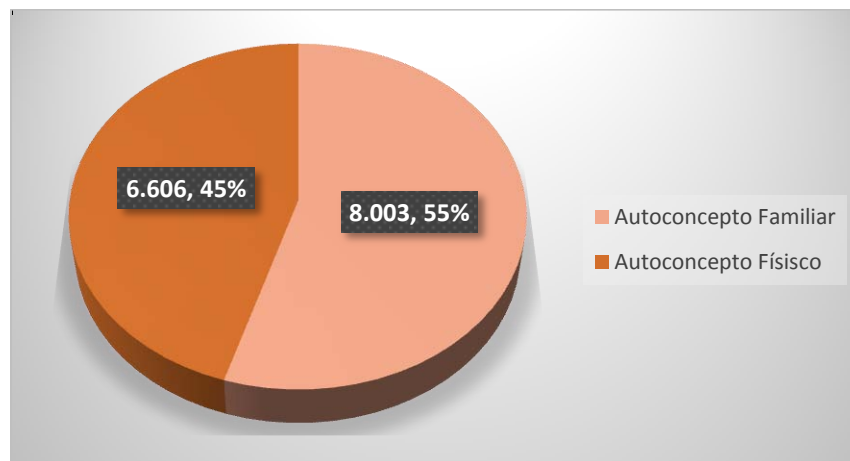
Imagen 3. Frecuencia de los autoconceptos de familia y físico



Fuente. Elaboración propia

En la imagen 4, se muestran las medias que se obtuvieron de la evaluación en los adolescentes, para el Autoconcepto Familiar se obtuvo 8.003 y para el Físico 6.606.

Imagen 4. Medias de autoconcepto familiar y físico en la muestra



Finalmente, se aplicó el estadístico de correlación de Pearson en donde se obtuvo una correlación de Pearson de $r = .221$ y una significancia bilateral de $p = .016$

(Tabla 1).

Tabla 1

Valores del estadístico de Correlación de Pearson (r), de Autoconcepto Familiar y Físico.

	Autoconcepto Físico
Autoconcepto Familiar	.221

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, la significancia de $p = .016$ es mayor a 0.05, por lo que se puede rechazar la hipótesis nula; motivo por el cual se dice que existe una correlación estadísticamente significativa entre el autoconcepto Familiar y el Físico en los adolescentes de una Escuela Secundaria Técnica del D.F.

Además, el coeficiente de correlación $r = .221$, es decir, se encontró una asociación lineal estadísticamente significativa, moderada y directamente proporcional en los Autoconceptos de Familia y Físico de los adolescentes. Por lo tanto, se puede decir que entre más alto sea el Autoconcepto Familiar también será alto el autoconcepto Físico y a la inversa, además de que entre más bajo sea alguno de los dos el otro será igualmente bajo.

DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio fue establecer qué tipo de relación existe entre el autoconcepto familiar y físico en adolescentes de una Escuela Secundaria Técnica del D.F. para lo cual como se mencionó anteriormente se llevó a cabo una correlación de Pearson, obteniendo como resultados una asociación lineal estadísticamente significativa, moderada y directamente proporcional en los Autoconceptos de Familia y Físico de los adolescentes ($r = .221$; $p = .016$).

Cabe mencionar, que los resultados que se obtuvieron no presentan ninguna diferencia estadísticamente significativa en cuanto al género y edad, ya que son muy parecidos como para que se presente una influencia entre ellos; de los 118 participantes, 58 fueron mujeres y 60 hombres, en cuanto a la edad se registró

que las mujeres obtuvieron un promedio de edad de 13.31 y los hombres de 13.43.

La adolescencia es una de las etapas más importantes y decisivas en lo que respecta al estudio e intervención sobre el autoconcepto. Durante la adolescencia media se produce la recomposición del autoconcepto del adolescente una vez superada la crisis que experimenta durante la adolescencia temprana (Brettschneider y Heim, 1997). En esta etapa, como resultado de las influencias del medio social, familiar y cultural en el que se desenvuelven y de la evolución de sus experiencias y representaciones personales, los adolescentes elaboran formas más complejas e integradas de auto representación que una vez consolidadas presentan una considerable estabilidad (Esteve, 2005).

En dicha etapa, es cuando comienzan a surgir las primeras diferencias en el autoconcepto físico debidas a la búsqueda de parejas, la aceptación de los demás y las percepciones físicas que tienen los otros; para la cual es necesario percibirse como agradable, atractivo y como una persona que se cuida físicamente. Motivo por el cual, llama la atención que en el presente trabajo se obtuvieran calificaciones frecuentemente bajas para el autoconcepto Físico (78 adolescentes). Pues se esperaría que al estar en la mencionada etapa de vida, se obtuvieran mayor número de personas con una autopercepción física, es decir, un sujeto que se percibe como agradable, atractivo y como una persona que se cuida físicamente (práctica deportiva).

Por otra parte, dentro de los aparatos socializadores, el que destaca más por su alcance y por la etapa de la vida en que incide, es la familia, la cual, es la primera comunidad natural de acogida, donde el individuo nace, se relaciona y donde tienen lugar los primeros estímulos educativos. Es el más importante contexto socioeducativo de valores, primer núcleo de convivencia y referente para sus miembros durante un periodo cuantitativamente y cualitativamente largo.

Es por esto, que la familia es relevante en el desarrollo cognitivo, personal, emocional y socio-afectivo de la persona. Esto, ofrece al adolescente un *feedback* fundamental para la configuración de su autoconcepto, dicha información procede

de personas importantes para ellos y hace referencia a conductas, actitudes, logros y fracasos que se dan en las tareas académicas, las relaciones sociales y las responsabilidades familiares, áreas todas ellas fundamentales para la evaluación y valoración que el sujeto hace de sí mismo (Pérez-Delgado & Mestre, 1995).

De acuerdo, con los resultados que se registraron en la presente investigación de los 118 participantes en cuanto al Autoconcepto Familiar se obtuvieron 56 calificaciones Altas y 62 bajas. Es decir, lo más frecuente es que los adolescentes de dicha muestra tengan un autoconcepto familiar bajo, lo que representa que dichos participantes tienen una percepción negativa acerca de su implicación, participación e integración en su familia. Por consecuencia, este grupo de adolescentes no tendrán una adecuada confianza de sí mismos, sus sentimientos de apoyo y de aceptación por parte de otros miembros de la familia también serán deficientes.

Como se mencionó en un principio, se encontró una asociación lineal estadísticamente significativa, moderada y directamente proporcional en los Autoconceptos de Familia y Físico de los adolescentes. Lo cual evidencia, que el autoconcepto familiar está influenciando directamente al autoconcepto físico; esto porque si el adolescente percibe que por el trato y lugar que obtiene en su familia, se siente con confianza y apoyo, de tal manera que la imagen física (autoconcepto físico), que proyecta dentro y fuera de su familia, va a ser positiva. De igual manera, si el adolescente tiene la sensación de que en su familia no recibe el apoyo, los comentarios hacia él son despectivos o poco satisfactorios, se verá afectado su autoconcepto Físico, de tal manera que se percibirá físicamente como poco atractivo. Pues, la comunicación, las relaciones afectivas, la organización en la realización de actividades, la importancia de los valores, son aspectos que caracterizan el clima familiar y contribuyen decisivamente al desarrollo personal de los más jóvenes. Las relaciones afectivas con los padres contribuyen a desarrollar un sentido de seguridad y confianza.

Diferentes investigaciones han concluido que los conflictos paternos están asociados con baja autoconcepto y autoestima, los comentarios negativos de los padres hacia la apariencia física de los adolescentes están relacionada con la bajo autoconcepto y autoestima, el castigo paterno y el rechazo están asociados con agresividad en el niño y adolescente, el rechazo paterno produce ansiedad y baja autoestima, mientras que la atención y el calor paterno produce alta autoestima y autoconcepto (Scott, Scott, y McCabe, 1991).

En función de los resultados se confirma la hipótesis alterna donde se confirma que existe una relación estadísticamente significativa entre el autoconcepto familiar y físico en adolescentes de una Escuela Secundaria Técnica en el Distrito Federal.

CONCLUSIONES

1. De acuerdo a los resultados obtenidos, se concluye que el autoconcepto familiar influye al autoconcepto físico en adolescentes de una escuela Secundaria Técnica del D.F. lo cual está de acuerdo a la hipótesis planteada anteriormente que refiere que el autoconcepto familiar está influenciando al autoconcepto físico; esto porque si el adolescente percibe que por el trato y lugar que obtiene de su familia se siente con confianza y apoyo, de tal manera que la imagen física (autoconcepto físico), que proyecta dentro y fuera de su familia, va a ser positiva.
2. Se llegó a la conclusión de que los planteamientos hipotéticos que se realizaron y que se comprobaron con los análisis de resultados que se realizaron, están sustentados teóricamente; ya que están acorde a lo que refieren García y Musito (2001), al decir que el autoconcepto es la actividad reflexiva de la satisfacción personal del individuo de sí mismo, la eficacia de su propio funcionamiento y de la actividad evaluativa de aprobación que siente hacia sí mismo, es decir, en gran medida la autopercepción física. El cual está influenciado por la familia, pues es importante el lugar que ocupa en ella, la aceptación e interés por parte de los padres, ya que es de suma

importancia - para la formación del autoconcepto- las descripciones físicas, cognitivas y sociales que hacen los integrantes de la familia.

3. De igual manera, se concluye que los adolescentes de dicha muestra tienen un autoconcepto familiar bajo, lo que representa que dichos participantes tienen una percepción negativa acerca de su implicación, participación e integración en su familia. Por consecuencia, no tendrán una adecuada confianza de sí mismos, sus sentimientos de apoyo y de aceptación por parte de otros miembros de la familia también serán deficientes.
4. De acuerdo a lo antes dicho, se infiere que dentro de los aparatos socializadores, el que destaca más por su alcance y por la etapa de la vida en que incide, es la familia, la cual, es la primera comunidad natural de acogida, donde el individuo nace, se relaciona y donde tienen lugar los primeros estímulos educativos. Es el más importante contexto socioeducativo de valores, primer núcleo de convivencia y referente para sus miembros durante un periodo cuantitativamente y cualitativamente largo.
5. Los resultados muestran que las relaciones entre los miembros de la familia constituyen un ambiente decisivo para el desarrollo y configuración del autoconcepto en la adolescencia. No se puede abordar el estudio del autoconcepto sin incluir las dimensiones de la vida familiar en la que crece el sujeto.
6. En cuanto al Autoconcepto Físico, se concluyó que los adolescentes de la muestra se perciben poco atractivos, lo cual repercute en la confianza en sí mismos (autoconcepto físico), es decir, la imagen que proyecta dentro y fuera de su familia.
7. También, se llegó a la conclusión de que los cambios físicos y corporales propios de la pubertad podrían incrementar la insatisfacción con el propio cuerpo en las chicas de forma más marcada que en los chicos, entre otras razones, por la fuerte presión ejercida desde los medios de comunicación en torno a modelos estéticos femeninos imposibles de alcanzar

8. De igual manera, se dedujo que el autoconcepto familiar está influenciando directamente al autoconcepto físico; esto porque si el adolescente percibe que por el trato y lugar que obtiene en su familia, se siente con confianza y apoyo, de tal manera que la imagen física (autoconcepto físico), que proyecta dentro y fuera de su familia, va a ser positiva. De igual manera, si el adolescente tiene la sensación de que en su familia no recibe el apoyo, los comentarios hacia él son despectivos o poco satisfactorios, se verá afectado su autoconcepto Físico, de tal manera que se percibirá físicamente como poco atractivo.
9. Finalmente, se entiende que el autoconcepto es un constructo psicológico directamente relacionado con la construcción de dicha identidad y con el desarrollo global del sujeto, debido a los componentes cognitivos, afectivos y comportamentales que lo definen. Dicho autoconcepto se adquiere a través de las experiencias del sujeto y de los "otros significativos" que le rodean, entre los que ocupan un primer lugar los padres.

LIMITACIONES

Como toda investigación el presente estudio no está exento de limitaciones. Por un lado, sólo se utiliza muestra de estudiantes de una Escuela Secundaria, por lo que es una observación parcial de lo que sucede en el conjunto de los adolescentes de dicho extracto estudiantil.

Como punto inicial es un buen paso, pero se requiere incrementar la muestra de estudio o realizar otras investigaciones con otras muestras diferentes o complementarias, permitiendo que la realidad investigada sea más heterogénea a fin de tener una visión más amplia del comportamiento de la escala en otros contextos escolares del país.

Una segunda limitación, tendría relación con la utilización de escalas de autoinforme como herramienta única en el estudio. Generalmente, esto puede derivar en sesgos en la información, pues al tratarse de una mirada personal en la mayoría de los casos las personas tienden a evaluarse positivamente, es decir a sobrevalorarse.

La tercera limitación, es que debido a que los horarios de aplicación de la prueba fueron asignados por la dirección de cada Escuela Secundaria (la cual se llevó a cabo en las horas que están destinadas a las tutorías de los alumnos, realizándose de manera grupal), estos fueron muy variables, por lo que no se pudo tener el control de que los adolescentes contestaran la prueba bajo las mismas circunstancias.

En cuanto a la forma de contestación de la prueba, se encontró otra limitación, pues la modalidad de respuesta es una dimensión continua de 01 a 99, la cual represento muchas dudas entre los adolescentes que formaron la muestra, los cuales decidieron en su mayoría contestar con números de decenas cerradas es decir 10, 50, 90, etc. lo cual limita las 99 respuestas alternativas que plantea el autor son de gran ayuda para la validez discriminante. La cual, con este tipo de criterio adoptado por los adolescentes se podría ver afectado.

Finalmente, el hecho de que no existan investigaciones que tengan la misma o un parecido en cuanto a su estructura metodológica (Tipo y diseño de estudio, muestra o variables), no permite tener un punto de comparación de los resultados o de las conclusiones a las que se llegaron. Lo cual, limita la información práctica que se tienen acerca de la relación existente entre las variables de estudio del presente trabajo. Para lo cual, se espera que la información obtenida de este trabajo sirva para llevar a cabo más investigaciones acerca de la presente temática.

SUGERENCIAS

Para futuras investigaciones se recomienda trabajar con una muestra más amplia, que permita tener una amplia generalización de los datos que se obtengan del estudio; de tal manera que se recomienda que se tomen en cuenta a otros centros de estudios en los que se pueda encontrar adolescentes, también se podrían incluir otros estados, en los cuales se sabe que la influencia de la familia es más fuerte ya que sus estilos de vida son totalmente distintos a los que se tienen en el D.F.

De acuerdo a lo antes dicho, no se han encontrado estudios relacionados al autoconcepto en adolescentes en situaciones diferentes a los que están inmersos en un ámbito estudiantil, pues actualmente las altas demandas académicas y las limitaciones económicas, han llevado a muchos adolescentes mexicanos a que no tengan accesos a los centros de estudios, lo cuales no tienen una influencia del contexto escolar. Es por esto, que se recomienda que en estudios futuros que se realicen acerca del autoconcepto se tome en cuenta a dicho extracto de la sociedad.

Por otra parte, es necesario tener en cuenta a la hora de entender el autoconcepto adolescente, algunos rasgos de su desarrollo en el ámbito psicosocial que se basan, de forma general, en la tendencia del adolescente a percibirse a sí mismo como un ser cuyas experiencias y emociones son difícilmente comprensibles por los otros, a creer que su vida y experiencia son únicas y que son el centro de atención e interés de los demás. Así mismo, tienen tendencia a percibirse a salvo de las repercusiones de conducirse de forma peligrosa o temeraria, a pesar de ser conscientes del peligro. Para lo cual, se recomienda que lo antes dicho, se tome en cuenta como variables de estudio o como variables extrañas para la mejora de futuros estudios.

También, se recomienda que se lleven a cabo pláticas informativas con los padres de familia; en las cuales se les informe de la importancia que tiene el autoconcepto de sus hijos y la manera en la que ellos influyen en el desarrollo de este.

Finalmente, se recomienda que se lleven a cabo talleres en los cuales se les enseñe a los adolescentes a tomar conciencia de la imagen que tienen de sí mismos, identificar sus características positivas, no avergonzarse de sus aspectos negativos, valorar sus acciones y las de los demás de la forma más adecuada, ampliar el conocimiento de sí mismos/as, desarrollar una actitud de aceptación y valoración de sí mismos/as y Aceptación de las propias limitaciones; de tal manera que se pueda mejorar el nivel de autoconciencia y autoconocimiento de los adolescentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, H., Irene, Avendaño, A. y Mondragón, C. (2005). **Temas de Introducción al Psicoanálisis**. México: Lumen.
- Ahmed, W. y Bruinsma, M. (2006). "A structural model of self-concept, autonomous motivation and academic performance in cross-cultural perspective". **Electronic Journal of Research in Educational Psychol**, vol. 10, num. 4:551-576. Recuperado de: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/10/english/Art_10_144.pdf
- Alexander, R. (1989). **The evolution of the human psche**. Editorial. Mellars, y C. Stringer. Edinburgo: Universit of Edinburgh Press.
- Amezcuca, J, y Pichardo, M. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. **Anales de Psicología**. Vol. 16, núm. 2:207-214. Recuperado de: http://www.um.es/analesps/v16/v16_2/10-16_2.pdf
- Arráez, J. (1998). **Motricidad, autoconcepto e integración de niños ciegos**. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Bagozzi, R. y Heatherton, T. (1994). A general approach to representing multifaceted personalit constructs: Application to state self-esteem. **Structural Equation Modeling**, vol. 1, num. 1:35-67. Recuperado de: http://www.dartmouth.edu/~thlab/pubs/94_Bagozzi_Heatherton_SEM_1.pdf
- Ballester, L., March, M. y Orte, C. (2006). Autoconcepto, estilos de afrontamiento conducta del alumnado universitario. **Revista de Ciencias Sociales**, 27. Recuperado de: <http://www.apostadigital.com/revistav3/hemeroteca/brage.pdf>
- Bandura, A. (1982). The assessment and predictive generalit of self-percepts of efficac. **Journal of Behavior Therap and Experimental Pschiatr**. Vol. 13:195-199. Recuperado de: <http://www.uk.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1982JBTEP.pdf>
- Bandura, A. (1989). **Social cognitive theor**. In R. Vasta (Ed.), Annals of child development. Vol. 6:1-60. Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, A. (1997). **Self-Efficac: The exercise of control**. E.U.: W. H. Freeman.
- Baumgardner, P. (2006). **Terapia Gestalt (teoría práctica: Fritz Perls)**. México: PAX.
- Berk, L. (1999). **Desarrollo del niño del adolescente**. México: Prentice hall.

- Brettschneider, W. y Heim, R. (1997). **Identit, sport, and outh development**. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Buca, J. (2008). **Las 3 preguntas ¿Quién so? ¿A dónde vo? ¿Con quién?** Buenos Aires: Del Nuevo Extremo.
- Bullock, M., y Lutkenhaus, M. (1988). The development of volitional behavior in the toddler ears. **Child Development**, 59:664-674. Recuperado de: [http://www.caot.ca/CJOT_PDF/CJOT72/72\(1\)21-29.pdf](http://www.caot.ca/CJOT_PDF/CJOT72/72(1)21-29.pdf)
- Burns, R. (1982). **Self-concept development and education**. London: Dorset Press.
- Burns, R. (1990). **El autoconcepto. Teoría, medición, desarrollo comportamiento**. Bilbao: Ediciones Egea.
- Brne, B. (1984). The General / Academic Self-Concept Nomological Network: A Review of Construct Validation Research. **Review of Educational Research**, vol. 54, num. 3:427-456. Recuperado de: <http://rer.sagepub.com/content/54/3/427.full.pdf>
- Candel, N., Olmedilla, A. y Blas, A. (2008). Relaciones entre la práctica de actividad física el autoconcepto, la ansiedad la depresión en chicas adolescentes. **Cuadernos de Psicología del Deporte**. Vol.8, núm. 1:61-77. Recuperado de: <http://revistas.um.es/cpd/article/view/54541/52551>
- Cardenal, V. y Fierro, A. (2003). Componentes correlatos del autoconcepto en la escala de Piers-Harris. **Estudios de Psicología**. Vol. 24:101-111. Recuperado de: <http://www.uma.es/psicologia/docs/eudemon/investigacion/componentes%20%20correlatos%20del%20autoconcepto.pdf>
- Cheng, G. (1997). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. **Structural Equation Modeling**, vol. 9:233–255. Recuperado de: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15328007SEM0902_5
- Coopersmith, S. (1967). **The Antecedents of Self-Esteem**. E.U.: Freeman.
- Craig, G. (2001). **Desarrollo psicológico**. México: Pearson Educación.
- Cross, S. y Gore, J. (2003). **Cultural models of the self**. New ork: The Guilford Press.
- De Narváez, M. (2002). Aprendiendo creciendo juntos. **Journal of Personalit**. Vol. 3:34-57. Recuperado de: www.contusalud.com/wedside/fólder/sepa_psicología-autoestima.htm.

- Domènech, A. (2005). **El eclipse de la fraternidad. Una revisión republicana de la tradición socialista**. España: Crítica.
- Eguiluz, R. (2003). **Terapia Familiar, su uso hoy en día**. México: Editorial.
- Elexpuru, I, Garma, A, Marroquín, M y Villa, A. (1992). **Autoconcepto Educación. Teoría, medida práctica pedagógica**. España: Gobierno Vasco.
- Erikson, E. (1967). **Ética psicoanálisis**. Argentina: Horme.
- Erikson, E. (1971). **Identidad, juventud crisis**. Argentina: Paidós.
- Esnaola, I. (2008). El autoconcepto físico durante el ciclo vital. **Revista anales de psicología**, vol. 24, núm. 1:1-8. Recuperado de: http://www.um.es/analesps/v24/v24_1/01-24_1.pdf
- Esteve, J. (2005). **Estilos parentales, clima familiar autoestima física en adolescentes**. (Tesis Doctoral). Valencia: Universidad de Valencia. Departamento de Psicología Social.
- Fernandes, F., Bartholomeu, D., Dos Santos, A., Marín, F., Boulhoça, A. y Fernandes, A. (2005). Funcionamiento diferencial de ítems para avaliar a agressividade de universitários. **Revista de Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol. 21, núm. 3:476, 481. Recuperado de: <http://www.redalc.org/articulo.oa?id=18811682016>
- Fitts, W. (1972). **Manual Tennessee Self-Concept Scale**. Tennessee: Nashville.
- Fox, K. (2000). The self-esteem complex and Routh fitness. **Quest**, vol. 40:230-246. Recuperado de: <http://www.jrf.org.uk/sites/files/jrf/homelessness-exclusion-services-summar.pdf>
- Freud, S. (1947). **Esquema del psicoanálisis**. Argentina: Paidós.
- Frías, M., Mestre, V. y Del Barrio, M. (1990). Revisión histórica de los conceptos depresión self. **Revista de Historia de la Psicología**, vol. 10:291-297. Recuperado de: www.revistahistoriapsicologia.es/app/download/29.+MESTRE.pdf
- Garaigordobil, M. y Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. **Revista. Análisis Modificación de Conducta**. Vol. 32:37-64. Recuperado de: <http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/amc/article/viewArticle/2132>
- García, F. y Musitu, G. (2001). Autoconcepto en adultos de España Portugal. **Revista Psicothema**. Vol. 18, núm. 3:551- 556. Recuperado de:

<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4670/1/Autoconcepto%20en%20adultos%20de%20Espa%C3%B1a%20%20Portugal.pdf>

- García, F. y Musitu, G. (1999). **Autoconcepto Forma 5, AF5**. Publicaciones de Psicología Aplicada. Madrid: TEA Ediciones, S.A.
- García, J., Musitu, G. y Veiga, F. (2006). Autoconcepto en adultos de España Portugal. **Revista Psicothema**. Vol. 18, núm. 3:551-556. Recuperado de: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4670/1/Autoconcepto%20en%20adultos%20de%20Espa%C3%B1a%20%20Portugal.pdf>
- Goñi, A. (2001). Desarrollo del conocimiento sociopersonal e intervención educativa. **Contextos educativos**, vol. 4:35-51. Recuperado de: <http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/209681.pdf>
- González, A. y cols. (2009). Estudio comparativo del autoconcepto en mujeres con esterilidad primaria pérdida gestacional recurrente. **Revista Psicología Salud**. Vol. 19, núm. 2:295-302. Recuperado de: <http://www.uv.mx/psicsalud/psicsalud-19-2/19-2/Guillermo-A-Gonzalez-Campillo.pdf>
- González-Pienda, J. y Cols. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal metas académicas en niños con sin dificultades de aprendizaje. **Revista Psicothema**. Vol. 12, núm. 4:548-556. Recuperado de: <http://www.redalc.org/articulo.oa?id=72712406>
- González-Pienda, J.; Núñez, J. y cols. (2003). Adaptabilidad cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante rendimiento académico. **Revista Psicothema**. Vol. 15, nº 3: 471-477. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/1090.pdf>
- Graciano, W. (1997). Probing the Big Five in Adolescence: Personalit and Adjustment during a Developmental Transition. **Journal of Personalit**, vol. 60, num. 2:425-439. Recuperado de: <http://onlinelibrar.wile.com/doi/10.1111/jop.1992.60.issue-2/issuetoc>
- Guido, P.; Mújica, A. y Gutiérrez, R. (2011). Diferencias en el autoconcepto por sexo en la adolescencia: construcción validación de un instrumento. **Revista LIBERABIT**, vol. 17, núm. 2:139-146. Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v17n2/a04v17n2.pdf>
- Hall, C. y Lindze, G. (1984). **La Teoría del Sí Mismo la Personalidad**. México: Paidós.
- Hargreaves, A. (1986). **Two cultures of schooling**. Lewes: Falmer Press.

- Harter, S. (1990). **Identit and self development**. E.U.: Harvard Universit Press.
- Hattie, J. (1992). **Self-concept**. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hurlock, B. (1978). **Desarrollo psicológico del niño**. México: McGraw-Hill.
- Infante, G. y Goñi, E. (2009). Actividad físico-deportiva autoconcepto físico en la edad adulta. **Revista de Psicodidáctica**, vol. 14, núm. 1:49-62. Recuperado de: <http://www.redalc.org/articulo.oa?id=17512723004>
- Jorquera, R. (2012). Autoconcepto e identificación social urbana en la ciudad de Copiapó, Chile. **Revista SUMMA PSICOLÓGICA UST**, Vol. 9, N° 1:33-46. Recuperado de: <http://www.dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4114127.pdf>
- Kalish, R. (1983). **La vejez: Perspectivas sobre el Desarrollo Humano**. Madrid: Pirámide.
- Kashima, . (2000). **Culture and Social Cognition: Toward social psycholog of cultural dnamics**. E.U.: Oxford Universit Press.
- Klein, K. (1987). Employee stock ownership and employee attitudes: A test of three models. **Journal of Applied Psycholog Monograph**, vol. 72:319-332. Recuperado de: http://www.management.wharton.upenn.edu/klein/documents/klein_1987.pdf
- L'Ecuier, R. (1985) **El concepto de sí-mismo**. Barcelona. Oikos-Tau. (Original: Le concept de soi. Paris: Universitaires de France).
- Lafarga, J. (1994). **Desarrollo del potencial humano**. México: Trillas.
- Loperena, M. (2008). El autoconcepto en niños de cuatro a seis años. **Revista Tiempo de Educar**, vol. 9, núm. 18:307-327. Recuperado de: <http://www.redalc.org/articulo.oa?id=31111811006>
- Markus, H., y Kitaama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion and motivation. **Psychological Review**, vol. 98:224-253. Recuperado de: <http://facult.washington.edu/janleu/Courses/Cultural%20Psycholog/547%20Readings/Markus%20Kitaama%201991.pdf>
- Markus, H. y Wurf, E. (1987). The dnamic self-concept: A social psychological perspective. **Annual Review of Psycholog**, vol. 38:299-337. Recuperado de: <http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.ps.38.020187.001503?journalCode=psch>

- Marsh, H. y Craven, R. (2002). **The Pivotal Role of Frames of Reference in Academic Selfconcept Formation: The Big Fish Little Pond Effect Self-Concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF)**. Research Centre, Sdne: Universit of Western Sdne.
- Marsh, H. y Hattie, J. (1996). **Theoretical perspectives on the structure of self concept**. E.U.: Wile.
- Marsh, H. y Hau, K. (2004). Assessing goodness of fit: Is parsimon always desirable? **Journal of Experimental Education**, vol. 64:364-390. Recuperado de: <http://pegasus.cc.ucf.edu/~ssivo/Distribution/PublishedPapers/1998%20JXE%20-%20Parsimon.pdf>
- Marsh, H. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson Model. **Journal of Educational Psycholog**, vol. 82:623-636. Recuperado de: <http://pscnet.apa.org/index.cfm?fa=bu.optionToBuyid=1991-13884-001>
- Marsh, H. (2005). **Self-concept theor, measurement and research into practice: the role of selfconcept in educational psycholog**. Inglaterra: The british pschological societ.
- Marsh, H. (2007). **Self-concept theor, measurement and research into practice: the role of selfconcept in educational psycholog**. The education section of the british pschological societ.
- Marsh, H. W., y Craven, R. (1997). **Academic self-concept: Beond the dustbowl**. In G. Phe (Ed.), **Handbook of classroom. assessment: Learning, achievement, and adjustment**. Orlando: Academic Press.
- Martínez-Lorca, M. y Alonso-Sanz, C. (2003). Búsqueda de sensaciones, autoconcepto, asertividad consumo de drogas ¿Existe relación? **Revista Adicciones**, vol.15, núm. 2:145-158. Recuperado de: <http://www.adicciones.es/files/Busqueda%20sensaciones.pdf>
- Marx, R. y Winne, P. (1978). Construct interpretations of three self concept inventories. **American Educational Research Journal**. Vol. 15:99-102. Recuperado de: <http://aer.sagepub.com/content/15/1/99.full.pdf>
- Mead, G. (1934). **Mind, self and societ**. Chicago: Universit of Chicago Press.
- Möller, J. y Köller, O. (2001). Dimensional comparisons: An experimental approach to the Internal/External frame of reference model. **Journal of Educational Psycholog**, vol. 93:826-835. Recuperado de: <http://pscnet.apa.org/index.cfm?fa=bu.optionToBuyid=2001-05329-014>
- Möller, J., Pohlmann, B., Köller, O. y Marsh, H. (2009). A meta-analtic Path Analsis of the Internal/external Frame of Reference Model of Academic

Achievement and Academic Self- Concept. **Review of Educational Research**, vol. 79:1129-1167. Recuperado de: <http://rer.sagepub.com/content/79/3/1129>

Moreno, J., Moreno, R. y Cervelló, E. (2007). El autoconcepto físico como predictor de la intención de ser físicamente activo. **Revista Psicología Salud**. Vol. 17, núm. 2:261-267. Recuperado de: <http://www.um.es/univefd/PS.pdf>

Moritz, K., Read, M., Clark, R., Callahan, C. y Albaugh, S. (2009). Grade and Gender Differences in Gifted Students Self-Concepts. **Journal for the Education of the Gifted**. Vol. 32, num. 3:340-367. Recuperado de: <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1124ycontext=edpschpapers>

Mussen, E. (1975). Benoml ineffective against Nosema apis. **American Bee Journal**. Vol.115, num. 12. Recuperado de: <http://www.bioone.org/doi/abs/10.1603/0046-225X-32.5.1146>

Neisser, V. (1976). **Cognition and Realiti**. San Francisco: Freeman

O'Mara, A. (2008). **Methodological and Substantive Applications of Meta-Analsis: Multilevel Modelling, Simulation, and the Construct Validation of Self-Concept**. Thesis submitted to the Universit of Oxford for the degree of DPhil St Cross College Michaelmas.

Oñate, M. (1989). **El autoconcepto: Formación, medida e implicaciones en la personalidad**. España: Narcea.

Palacios, J. (2003). **Desarrollo del o**. Madrid: Pirámide.

Pérez-Delgado, E., y Mestre, V. (1995). Estilos comunicativos paternos: su influjo en el desarrollo personal moral de los hijos. Familia. **Revista de Ciencias Orientación familiar**. Vol. 10:29-74. Recuperado de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/peda11_09arti.pdf

Rodríguez, T. y Beato, L. (2002). **Factores relacionados con la imagen corporal**. Un estudio longitudinal. *Psiquiatría interpsiquis*.

Rogers, C. (1951). **Client-Centered Counselling**. Boston: Houghton-Mifflin.

Rogers, C. (1966). **The necessar and sufficient conditions of therapeutic change**. In **Bard. Counseling and Pschotherap: Classic Theories on Issues**. Palo Alto, CA: Science and Behavior Books.

Romero, O. (1999): **Crecimiento psicológico motivaciones sociales**. Editorial ROGA.

Romero, O. (2004): **Crecimiento psicológico motivaciones sociales**. Venezuela: ROGA.

Salum-Fares, A.; Marín, R. y Rees, C. (2011). Relevancia de las dimensiones del autoconcepto en estudiantes de escuelas secundarias de ciudad victoria, Tamaulipas, México. **Revista Electrónica de Psicología Iztacala**. Vol. 14, núm. 2:255-272. Recuperado de: <http://campus.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol14num2/Vol14No2Art14.pdf>

Salum-Fares, A.; Reséndiz, E. y Saldivar, H. (2012). Diferencias del autoconcepto en estudiantes de escuelas secundarias públicas privadas de ciudad victoria, Tamaulipas, México. **Revista Electrónica de Psicología Iztacala**. Vol. 15, núm. 2:372-393. Recuperado de: <http://www.redalc.org/pdf/654/65421407010.pdf>

Scott, W. A., Scott, R. y McCabe, M. (1991). Famil relationships and children's personalit: a cross-cultural, cross-source comparison. **British Journal of Social Psycholog**, vol. 30:1-20. Recuperado de: <http://onlinelibrar.wile.com/doi/10.1111/bjso.1991.30.issue-1/issuetoc>

[SEP Planes y programas de estudio 2011.](#)

Shavelson, R., Hubner, J. y Stanton, J. (1976). Self concept: Validation of construct interpretations. **Review of Educational Research**, Vol. 46, Num. 3:407-441. Recuperado de: <http://rer.sagepub.com/content/46/3/407.full.pdf>

Skaalvik, E. y Valas, H. (1999). Relations among achievement, self-concept, and motivation in mathematics and language arts: A longitudinal stud. **The Journal of Experimental Education**, vol. 67:135-149. Recuperado de: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ854309.pdf>

Skinner, B. (1977). **Sobre el Conductismo**. Barcelona: Fontanella.

Soares, A. y Soares, L. (1983). **The Affective Perception Inventor-Advanced Level**. Trumbell, C.T.: Also.

Staats, A. (1997). **Conducta personalidad. Conductismo Psicológico**. España: Desclée de Brouwer.

Strein, R. (1993). **Phsical self-concept**. En B.A. Bracken (Ed.), Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical consideratins (pp. 374-394). Oxford: Jhon Wile and Sons.

Suls, J. (1982). **Comparison processes in relative deprivation: A life-span analsis**. In J. M. Olson, C. P. Herman, y M. P. Zanna (Eds.), Relative

deprivation and social comparison: The Ontario Symposium (Vol. 4, pp. 95-116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Tierno, M. J. (1983). Responding to Self-Concept Disturbance among Early Adolescents: A Psychosocial View for Educators. **Adolescence**, Vol. 18, num. 71:578-583. Recuperado de: <http://eric.ed.gov/?id=EJ292780>
- Torres, F. y cols. (2010). Relación entre Auto Concepto y Apoyo Social en Estudiantes Universitarios. Revista Daena: **International Journal of Good Conscience**. Vol. 5, núm. 2:298-307. Recuperado de: [http://www.spentamexico.org/v5-n2/5\(2\)298-307.pdf](http://www.spentamexico.org/v5-n2/5(2)298-307.pdf)
- Valdés, A.; Sánchez, P. Martínez, E. (2012). Autoconcepto social y ajuste escolar de estudiantes de educación media con conductas de hostigamiento en la escuela. **Educación Ciencia, Cuarta Época**. Vol. 2, núm. 5:85-96. Recuperado de: <http://educacionciencia.org/index.php/educacionciencia/article/viewFile/294/pdf>
- Valdez, J. y cols. (2001). El autoconcepto en niños mexicanos y peruanos. **Revista Latinoamericana de Psicología**, vol. 33, núm. 2:199-205. Recuperado de: <http://www.redalci.org/articulo.oa?id=80533207>
- Vera, J. y cols. (2009). Locus de control, autoconcepto y orientación al éxito en adultos mayores del norte de México. **Revista Enseñanza e investigación en psicología**. Vol. 14, núm. 1:119-135. Recuperado de: <http://www.ciad.mx/archivos/desarrollo/publicaciones/PUBLICACIONES/Produccion%20Academica/Articulos/2009/153.pdf>

ANEXOS

Escala de Autoconcepto AF5

Instrucciones

A continuación encontrará una serie de frases. Lea cada una de ellas cuidadosamente y conteste con un valor entre 1 y 99 según su grado de acuerdo con cada frase. Por ejemplo, si una frase dice: "La música ayuda al bienestar humano" y usted está de acuerdo contestará con un valor alto, como por ejemplo el valor 94. Vea como se anotaría en la hoja de respuestas.

"La música ayuda al bienestar humano".....

9	4
---	---

Por el contrario si usted está poco de acuerdo, entonces contestará con un valor bajo, como por ejemplo el valor 9. Vea como se anotaría en la hoja de respuestas.

"La música ayuda al bienestar humano".....

0	9
---	---

No olvide que dispone de muchas opciones de respuesta, en concreto puede elegir entre 01 a 99 valores. Escoja el que más se ajuste a su criterio.

Conteste de 1 a 99 en las casillas correspondientes a cada pregunta

1	Hago bien los trabajos escolares profesionales.....	<table border="1" style="display: inline-table;"><tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr></table>		
2	Hago fácilmente amigos.....	<table border="1" style="display: inline-table;"><tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr></table>		
3	Tengo miedo de algunas cosas	<table border="1" style="display: inline-table;"><tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr></table>		
4	Soy muy criticado en casa.....	<table border="1" style="display: inline-table;"><tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr></table>		
5	Me cuido físicamente.....	<table border="1" style="display: inline-table;"><tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr></table>		
6	Mis superiores (profesores) me consideran un buen trabajador	<table border="1" style="display: inline-table;"><tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr></table>		
7	Soy una persona amigable.....	<table border="1" style="display: inline-table;"><tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr></table>		
8	Muchas cosas me ponen nervioso.....	<table border="1" style="display: inline-table;"><tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr></table>		
9	Me siento feliz en casa.....	<table border="1" style="display: inline-table;"><tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr></table>		
10	Me buscan para realizar actividades deportivas.....	<table border="1" style="display: inline-table;"><tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr></table>		
11	Trabajo mucho en clase (en el trabajo).....	<table border="1" style="display: inline-table;"><tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr></table>		
12	Es difícil para mí hacer amigos.....	<table border="1" style="display: inline-table;"><tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr></table>		
13	Me asusto con facilidad.....	<table border="1" style="display: inline-table;"><tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr></table>		
14	Mi familia está decepcionada de mí.....	<table border="1" style="display: inline-table;"><tr><td style="width: 20px; height: 20px;"></td><td style="width: 20px; height: 20px;"></td></tr></table>		

15	Me considero elegante.....		
16	Mis superiores (profesores) me estiman.....		
17	Soy una persona alegre.....		
18	Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nervioso.....		
19	Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas.....		
20	Me gusta como soy físicamente.....		
21	Soy un buen trabajador (estudiante).....		
22	Me cuesta hablar con desconocidos.....		
23	Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor (superior).....		
24	Mis padres me dan confianza.....		
25	Soy bueno haciendo deporte.....		
26	Mis profesores (superiores) me consideran inteligente y trabajador.....		
27	Tengo muchos amigos.....		
28	Me siento nervioso.....		
29	Me siento querido por mis padres.....		
30	Soy una persona atractiva.....		