



31921  
A 152

**Nombre de la institución: UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO.**

**Nombre de la facultad: FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA.**

**Nombre del trabajo: EL AUTOCONCEPTO DESDE UNA PERSPECTIVA EDUCATIVA.**

**Opción: TESINA.**

**Grado académico: LICENCIADO EN PSICOLOGIA.**

**Nombre del autor: RODRÍGUEZ CHÁIREZ DAVID NEREO.**

**Comisión dictaminadora: LIC. LUCINA JIMENEZ VEGA.  
LIC. ROSENDO HERNANDEZ CASTRO.  
MTRA. IRIS XOCHITL GALICIA MOYEDA.**

**Lugar: TLALNEPANTLA, EDO. DE MÉXICO.**

**Año: 2003**

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**





Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis 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

En primer lugar a Dios porque me provee de vida y salud.

A mis padres Alma Tita Cháirez López y Gregorio Rodríguez Ramos (gracias papá por empujarme a seguir adelante) Gracias mamá porque el trabajo de la ama de casa es poco reconocido pero muy importante. A mi hermana Alma: te fortaleces y fortaleces a los que te ven, sin hablar demasiado de ello.

A toda la gente que es fiel y que me conoce en el misterio infinito de la oración.

A la Universidad, que tiene todo para prepararse. Solamente les hace falta jóvenes y hombres nuevos.

Nicodemo le dijo: ¿Cómo puede un hombre nacer siendo viejo? ¿Puede acaso entrar por segunda vez en el vientre de su madre, y nacer?

Respondió Jesús: De cierto, de cierto te digo, que el que no naciere de agua y del Espíritu, no puede entrar en el reino de Dios.

Juan 3: 4-5.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## Índice.

RESUMEN.....	4
INTRODUCCIÓN.....	5

### CAPÍTULO 1. EL ESTUDIO DEL AUTOCONCEPTO... UNA REVISIÓN

1.1 William James y el autoconcepto.....	17
1.2 Interaccionismo simbólico.....	23
1.3 Psicología cognitiva.....	24
1.3.1 Contenido de los esquemas.....	27
1.3.1.1 Esquemas visuales.....	27
1.3.1.2 Guiones.....	27
1.3.1.3 Los esquemas de dominio.....	28
1.3.1.4 Esquemas sociales.....	28
1.3.1.5 Esquemas de autoconcepto.....	29
1.4 Shavelson: su formación psicológica y su herencia teórica a Marsh.....	35

### CAPÍTULO 2. EL MODELO JERÁRQUICO MULTIDIMENSIONAL DE 1976

2.1 Definición de modelo teórico.....	38
2.2 Los modelos estructurales del autoconcepto.....	40
2.2.1 Un modelo factorial unidimensional.....	42
2.2.2 Los modelos multidimensionales factoriales: correlacionados e independientes.....	42
2.2.3 Modelos taxonómicos.....	43
2.2.4 El modelo compensatorio.....	43
2.2.5 El modelo de marco de referencia externo e interno.....	43

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

2.3 La raíces teóricas del modelo de Shavelson et al. (1976).....	45
2.3.1 Bruner J. y la organización en categorías de toda la información.....	46
2.3.2 Jersild A.T. y la multidimensionalidad en el autoconcepto.....	49
2.3.3 Super Donald y la jerarquía del autoconcepto.....	52
2.3.4 La estabilidad del autoconcepto.....	53
2.3.5 El aspecto del desarrollo en el autoconcepto.....	54
2.4. La descripción del modelo de 1976.....	55
2.4.1 Características del modelo de 1976.....	57
2.4.2 Estructura del modelo de Shavelson, et al. (1976).....	58
2.4.3. Las aportaciones de Shavelson.....	62
2.5 Shavelson y Marsh: aportaciones conjuntas.....	66
2.5.1 Aportaciones de la investigación de 1988.....	72
2.6 Aportaciones de Marsh.....	75
2.6.1 Los cuestionarios de autodescripción.....	78
2.6.2 Diferencias de edad y género en el autoconcepto.....	80
2.7 El efecto pescado grande en estanque pequeño.....	83
2.7.1 Raíces teóricas.....	83
2.7.2 Juicio psicofísico.....	85
2.7.3 Juicio social.....	86
2.7.4 Los efectos de asimilación y contraste.....	87
2.7.5 Teoría de la comparación social.....	89
2.7.6 La privación relativa.....	92
2.7.7 El BFLPE y el autoconcepto académico.....	93

TESIS CON  
 FALLA DE ORIGEN

CAPITULO 3 LAS DIFERENCIAS EN CUANTO A LA ESTRUCTURA INTERNA  
DEL AUTOCONCEPTO.

3.1 Diferencias en cuanto a la jerarquía.....	104
CONCLUSIONES.....	118
BIBLIOGRAFÍA.....	127
ANEXO	

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## Resumen.

Se llevó a cabo una revisión de la literatura en el área de la Psicología educativa concerniente al autoconcepto, básicamente de dos autores representativos en el tema (Marsh y Shavelson) con el fin de describir sus aportaciones en cuanto a uno de los modelos más citados. La investigación de tipo documental se realizó de manera cronológica. Las raíces de tal modelo son principalmente de carácter cognitivo-social. En cuanto a su organización es de tipo jerárquico y multidimensional. Sus componentes a grandes rasgos son: el autoconcepto general en lo más alto de la jerarquía, luego se divide en autoconcepto académico y no académico con los subcomponentes pertinentes a dichas áreas de la autopercepción, al final de la jerarquía se encuentran conductas asociadas a los subcomponentes. Se encontraron aportaciones en cuanto a la diferenciación entre el desempeño académico y el autoconcepto académico, así como diferencias de género e incluso de grupos étnicos. Asimismo se puede observar una revisión sobre el fenómeno provocado por los marcos de referencia externo e interno y su relación con el constructo en su vertiente académica. Las aportaciones de la investigación se han consolidado en torno a la multidimensionalidad, así como a la modificación del modelo original. Se recomienda una ampliación de ciertos tópicos referentes a la investigación empírica y aplicada.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## INTRODUCCIÓN.

El estudio de la conducta humana se ha desarrollado en gran medida por las necesidades prácticas de la sociedad, dependiendo del contexto en el cual se esté viviendo, un claro ejemplo de esto son las "necesidades psicométricas" planteadas durante la primera y segunda guerras mundiales en las cuales pruebas como el test de inteligencia Alfa-Army (posteriormente se hace la versión Beta II-R) se propone como instrumento de selección para medir la inteligencia en puestos de nivel operativo, con la finalidad de colocarlos en una determinada posición en la cadena de producción armamentista o el enorme trabajo de los Thurstone, para lograr una batería completa de pruebas en las que se incluían los rasgos de la personalidad y de inteligencia, para seleccionar a miembros del ejército (Magnusson, 1969).

Ahora bien, en el área educativa la filosofía que predominó a principios del siglo veinte fue la del desempeño y la eficiencia (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976) posteriormente se cambió por una filosofía de corte humanista basada en los puntos sociales y afectivos del ser humano. Este cambio influyó en el trabajo de Shavelson *et al.* (1976) introduciendo nuevas dimensiones a un constructo que se había considerado unidimensional: el autoconcepto. Al decir unidimensional nos referimos a un constructo como un todo indiferenciado.

Encontrar la respuesta al porqué de la ejecución en la conducta humana fuera de las puntuaciones de los tests de ejecución escolar sirvió de parteaguas para ver al ser humano como se le había considerado, como una entidad en interrelación constante con las partes que lo integran: lo biológico, lo físico y lo social (lo espiritual, posiblemente integrado en esta última dimensión). Este buscar fuera de la ejecución del desempeño escolar se hizo a través de la correlación entre autoconcepto y desempeño escolar, en el que el autoconcepto podría explicar gran parte de la ejecución en el desempeño de los estudiantes.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

En el condicionamiento operante de Skinner (1975) podemos observar que su concepción del conocimiento del sí mismo (autoconcepto como será tratado en este trabajo) no tiene otra naturaleza que cualquier otro tipo de conducta afectado por el ambiente (familiar, escuela, etc.) y favorecido por los eventos reforzantes.

*" El ser consciente de ciertos sentimientos es un tipo especial de estado de preparación para verbalizar o actuar sobre un complejo de estímulos (internos y externos), que son discriminativos para ese sentimiento" (Bower y Hilgard, 1995, p. 248).*

Según estos autores el autoconcepto está estructurado por la interrelación de cadenas de estímulos internos y externos. Un niño puede sentir estímulos molestos al interior de su estómago pero el no sabe la connotación social que los mismos tienen, hasta que el mismo adulto y el entramado social le dan la connotación significativa de dolor o de algún otro tipo de etiqueta.

El problema que plantea Skinner (1981) en torno a lo anterior es que el conocimiento de los estímulos internos y su correspondiente etiquetamiento a menudo no es exacto, y que por lo tanto un dolor de estómago puede no estar siendo en intensidad y frecuencia identificado y diferenciado de otros. En medicina a los facultativos se les enseña a identificar varios tipos de dolores y su correspondencia con enfermedades. A lo que se refiere este autor es que las etiquetas dadas por el adulto al niño y por lo tanto heredadas al repertorio verbal del niño, son insuficientes para abarcar toda la gama de estímulos internos y externos, por lo que el ser humano puede ser inconsciente de gran parte de sentimientos y sutiles pensamientos a los que estamos sujetos.

Siguiendo en la línea del aprendizaje en su ramificación conductista el autoconcepto se explica por medio del condicionamiento operante, bajo el nombre de autoconciencia desde esta visión la autoconciencia o conciencia de sí mismo es mencionada como una función del reforzamiento de auto observaciones por

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

medio de expresiones verbales tales como: ¿Cómo te sientes? ¿Tienes hambre? etc., lo cual hace que el individuo, desde pequeño una vez adquiriendo el lenguaje se auto observe de manera más cuidadosa (Chance, 1995). Así, cuando el niño se observa y se pregunta ¿Tengo hambre? el niño al distinguir esas sensaciones internas identificadas como hambre y decir: "Sí, tengo hambre" al ser reforzada por el alimento y por la sensación de bienestar, el niño se identifica a sí mismo en ocasiones posteriores como hambriento. Si por el contrario el niño dice "tengo hambre" y cuando le dan la comida tiene sensación de vómito o de que tiene el estómago lleno, entonces esa sensación será discriminativa para cuando se está hambriento o para cuando se está satisfecho o sin hambre (Chance, 1995).

Desde la línea de investigación del aprendizaje tenemos la *teoría de la autopercepción* (Bem, 1972; Bower & Hilgard, 1995) la cual primeramente menciona que las actitudes del sujeto corresponden a sus autopercepciones. De esta manera se dice que el ser humano solo llega a conocer parcialmente sus actitudes emociones y otros estados internos, y lo hace infiriéndolo a partir de observar su propia conducta o de la situación en la que se encuentre.

En segundo lugar, esta teoría también asegura que al ser los estímulos débiles o ambiguos el que los experimenta se encuentra en un estado semejante a cuando observa los estados emocionales de un extraño, puede acercarse vagamente a aquello por lo que está pasando el portador de tales ambigüedades.

De manera descriptiva Staat (1980) refiere que el autoconcepto y su desarrollo pueden observarse en la interacción con otros, y de acuerdo a como reaccionan estas personas a su conducta y a su persona es como se va formando el constructo:

*"Al igual que todos los demás conceptos el concepto de uno mismo se forma en el proceso de interacción con otras personas. Desde su mismo nacimiento, la gente responde a la conducta del niño y éste reacciona a su vez.*

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

*Desde el principio de su vida, el niño recibe mensajes de las personas acerca de sí mismo, de cómo se le juzga y de los efectos que puede tener su conducta (Staat, 1980, p. 125).*

Desde una visión de la salud (Aramburu y Guerra, 2001) la definición del constructo objeto de estudio del presente trabajo es:

*"El autoconcepto es la representación de una realidad multidimensional en la que unas dimensiones adquieren más valor que otras. Está organizado según unos esquemas que actúan como mecanismos selectivos de la información. El concepto que tenemos de nosotros mismos proviene de la interacción social con otros. Aún así, la correlación existente entre el concepto que tenemos de nosotros mismos y el concepto que tienen los demás sobre nosotros es realmente débil" (Aramburu y Guerra, 2001, p. 1).*

También en el área de la educación especial el constructo autoconcepto cobra importancia, un ejemplo de esto es el estudio que Rogers, J (1999) realizó con estudiantes no tradicionales, como se les llama en inglés y el impacto del terapeuta físico en su autoconcepto. La definición que la autora propone en su artículo es la siguiente:

*"El autoconcepto es descrito como las características personales, sentimientos e imágenes que los individuos tienen de sí mismos. Esta se forma por diferentes áreas de representación que se componen de experiencias positivas, experiencias negativas y algunas experiencias de lo que uno quisiera llegar a hacer pero que actualmente no lo ha alcanzado" (Aramburu y Guerra, 2001, p. 1).*

Por otra parte, el conocimiento de sí mismo también tiene su contraparte en las teorías dinámicas de la personalidad y tienen varias concepciones del sí

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

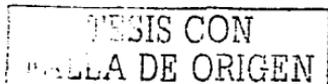
mismo, conociéndolo como autoconcepto. Veamos algunas definiciones que hacen referencia a este tópico.

Para Freud (1938) el aparato psíquico se divide en tres partes el yo, el ello y el super-yo. El ello es la parte más antigua en el desarrollo de tal aparato y de acuerdo a Freud este únicamente busca el placer. El yo surge del ello y se desprende del contacto con la realidad del individuo. Finalmente las reglas morales verdidas primeramente por los padres y posteriormente por el grupo y la sociedad. En esta breve descripción cada parte del aparato tiene sus propias necesidades y, por lo tanto, el aparato psíquico siempre está en conflicto. Dependiendo de la estabilidad y fuerza de todas estas partes en cada individuo se formará lo que en última instancia llamamos personalidad (incluido el autoconcepto). El yo al ser regulador tiene "de primera mano" lo que el sujeto cree que es y moldeado por las fuerzas tirantes del ello y el super-yo, por lo cual la influencia sobre el yo (y por ende del autoconcepto) es de carácter biológico y social.

La perspectiva de Eriksson (1974) con respecto al autoconcepto está ligada íntimamente a la situación particular del individuo, esto es a sus características físicas, biológicas, sociales y psicológicas en un periodo continuo de tiempo (es decir momento a momento) que está además al igual que en el aparato psíquico de Freud en conflicto.

*" Lo que el "yo" refleja cuando ve o contempla el cuerpo la personalidad y los roles -a los que está vinculado para toda la vida- sin saber donde estaba antes o donde estará después son los diversos sí mismos que integran nuestro sí mismo compuesto. Existen constantes transiciones a veces semejantes a shocks, entre estos sí mismos" (Eriksson, 1974, p.177).*

Por otro lado Rogers (1984) desde una visión terapéutica si bien no da una definición si nos da las metas a las que debe de llegar el autoconcepto, el si



mismo debe cambiar por un línea terapéutica no directiva, el sujeto es el que debe cambiar y uno de los pasos en ese cambio es la expresión libre de los sentimientos, lo cual hará al cliente tener una visión distinta del sí mismo. Desde este punto de vista y al observar algunas de sus entrevistas con clientes el proceso consiste en hacer al sí mismo más adaptativo, pero también libre.

Para Alcántara (1997) el autoconcepto se refiere a la colección de actitudes y a la concepción que tenemos acerca de nosotros mismos, lo cual es de vital importancia para el sujeto en sus relaciones interpersonales.

En las perspectivas teóricas que se acaban de enunciar se pueden ver al menos dos tipos de perspectivas implícitas en cuanto a la caracterización del autoconcepto. Aquellas que lo ven como un proceso y como un instrumento (Aramburu y Guerra, 2001; Staat, 1980, Chance, 1995, Bem, 1972) estas perspectivas ven al tema en cuestión de manera más movable, en la cual sufre varios cambios y está sujeto a modificarse. Por otro lado se encuentra la otra postura que se refiere al psicoanálisis y, que para este enfoque no existe la palabra modificar, sino más bien el devenir consciente lo inconsciente (Freud, 1938).

Una perspectiva que también vale la pena mencionar por su énfasis en la construcción de la conciencia del tópico que nos interesa, es aquella orientada a la actividad social (Rubinstein, 1969). Como psicólogo soviético, Rubinstein consideró que la personalidad y todos los temas inherentes a tal concepto, no pueden ser estudiados desde una perspectiva puramente psicológica, sino desde un punto de vista multidisciplinario, pero por supuesto dándole un mayor peso a las relaciones sociales y sus condicionamientos.

*"En el sistema de las relaciones que determinan aquellas son determinantes las relaciones sociales. La tarea o misión de la psicología es estudiar la psique, la conciencia y la conciencia de sí misma de la persona, pero lo*

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

*esencial es verla precisamente como psique y conciencia de individuos reales, vivos, dentro de su real o efectiva condicionalidad" (Rubinstein, 1969, p. 741).*

Este último enfoque podemos considerarlo desde lo histórico-cultural, en el que todo "componente" de la personalidad humana lo encontraremos principalmente en su relación con los demás y en su actividad significativa, como lo es el trabajo y el servicio de la personalidad a la sociedad y el bien común, es decir es una perspectiva desde los más altos valores socialistas.

Por otro lado, desde una perspectiva psicobiológica es decir las correlaciones entre los vectores biológicos y los psicológicos que influyen en el comportamiento humano, (Eysenck,1982) se puede hacer referencia a una funcionalidad muy particular para cada caso específico a partir de los conceptos de la personalidad neuroticismo (o emotividad) y, de los polos opuestos extraversión-intraversión. En los cuales el concepto de sí mismo tendría características aparejadas con los dos conceptos principales de la personalidad Eysenck (1982).

La parte de la literatura que aquí vamos a utilizar es primeramente desde un enfoque educativo, debido a la gran cantidad de investigación en esta área con respecto al tópico del autoconcepto. Además se ha realizado en escenarios reales lo cual tiene importancia en cuanto a la validación ecológica del constructo.

En segundo lugar el estudio del autoconcepto muestra una gran importancia en cuanto a cómo se desempeñan los individuos, que aunque puedan tener potencial, dicho tópico puede servir como desarrollador o como obstáculo del desempeño académico y de otras áreas del quehacer humano. Entonces cuando se hace referencia a educación se refiere no solamente a dar información, sino también a modificar patrones viciados de comportamiento que impiden el desarrollo.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

La forma en como nos vemos a nosotros mismos si bien puede ser positiva, también es cierto que también existe en su forma negativa impidiendo que el sujeto desarrolle todos sus talentos.

Otro aspecto interesante por lo cual el constructo autoconcepto es digno de estudio es que aunque la investigación demuestre que el autoconcepto general es relativamente estable, en las situaciones específicas pueda cambiar dependiendo de factores como las impresiones propias, la retroalimentación de los otros significativos, así como de los contemporáneos. Por lo cual el tópico adquiere una importancia de tipo social ya que los grupos en donde se conviva harán modificar el autoconcepto del individuo, así como modificar su comportamiento (ver Shavelson *et al.*, 1976; Shavelson & Bolus, 1982).

El autoconcepto desde la perspectiva de Shavelson *et al.* (1976) es un constructo multidimensional y jerárquico. En los 70's no se había encontrado la suficiente evidencia empírica acerca de la naturaleza jerárquica y sí del rasgo multidimensional del autoconcepto (Shavelson *et al.*, 1976; Marsh, Smith y Barnes, 1985;) Sin embargo, recientemente se han realizado esfuerzos en comprobar la naturaleza jerárquica del autoconcepto en las cuales se ha logrado cierto apoyo (Sheeshing, Sheung, Cheuk-yin, McInerney, Russell, 2000).

La definición sobre el tema aquí revisado fue la utilizada por Shavelson *et al.* (1976) y las aportaciones que Marsh (durante la década de los 80's y 90's) hizo al mismo modelo, primero veremos la definición del autoconcepto desde el modelo de Shavelson *et al.* (1976).

*El autoconcepto, ampliamente definido, es referido a las percepciones personales que él o ella tienen de sí mismo. Esas percepciones son formadas a través de la propia experiencia y las interpretaciones del ambiente y que son influenciadas especialmente por los reforzamientos, evaluaciones por parte de*

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

*personas significativas, asimismo como las atribuciones que se realicen sobre la propia conducta* ( Shavelson & Bolus, 1982, p. 3).

#### Delimitación del estudio del concepto de sí mismo.

Como el lector podrá notar, el modelo de Shavelson *et al.* (1976) aporta una forma de identificar los diferentes niveles e interrelaciones de las diferentes facetas a las cuales se asocian diferentes clases de autoconcepto, así como aportar a nivel práctico la forma en que los diferentes dominios del modelo y sus respectivas conductas son influidas por los niveles superiores, pero lo que considero más importante, se tiene una forma gráfica-conceptual de la cual se puede echar mano en los diferentes escenarios en los que se desenvuelve el ser humano.

#### Planteamiento de la problemática.

Objetivo. Revisar y contrastar el modelo de Shavelson *et al.* y las aportaciones de Marsh al mismo resaltando el aspecto académico.

#### Justificación.

Si el concepto de sí mismo es un conjunto de actitudes, pensamientos y habilidades que son evaluadas por el portador mismo de aquellas, de las cuales dependerá su desarrollo social e individual, entonces esta ciencia llamada psicología debe dedicarle tiempo de estudio a su nacimiento, desarrollo, mantenimiento y obstáculos que evitan que una persona alcance su desarrollo óptimo.

La Psicología educativa ha encontrado que el autoconcepto está altamente relacionado con el desempeño escolar (Shavelson, et al., 1976) y no solamente con el desempeño escolar en general, sino que se ha encontrado que cada área

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

académica tiene una correlación alta con respecto a su propio autoconcepto, por ejemplo el autoconcepto en lectura y la ejecución en la tarea de leer (Chapman & Tunmer, 1995), además también se ha encontrado que el autoconcepto está altamente relacionado con la salud mental (Alcántara,1997) esta es la relevancia social que tiene este tópico, se escogen solamente dos autores para tratar este tópico debido a que ambos son representativos del tema.

En primer lugar, Shavelson muestra un modelo "nuevo" en su representación basado en evidencia empírica. El segundo autor (Marsh) ha desarrollado instrumentos sobre la medición del autoconcepto. Aquellos eran tan distintos como definiciones existían, además los criterios de los instrumentos de Marsh tienen la cualidad de ajustarse a la edad, y más importante que midan cada una de las dimensiones del modelo de Shavelson, et al. (1976). Tales instrumentos los denominó *cuestionarios de autodescripción*, así por su importancia teórica y metodológica es que se escogen a ambos autores como los principales estudiosos del autoconcepto, concebido como multidimensional y jerárquico.

El estudio del autoconcepto tiene relevancia tanto teórica como práctica y por supuesto es un buen candidato a la investigación empírica. En cuanto a la importancia teórica el autoconcepto cuenta con una gran cantidad de datos para poderlos interpretar en base a la información que la investigación empírica pueda aportar.

Dentro de tal interpretación una prioridad, como lo mencionaron Shavelson et al. (1976) es necesario primero comprobar la consistencia intraconstructo, es decir la forma en que los datos empíricos corresponden a un conjunto de normas e interacciones propuestas por la teoría (red nomológica) para después pasar a la consistencia entre constructos, esta última se refiere a la forma en que el constructo autoconcepto es influido o influye en otros constructos, esta relación también debe dar cuenta de que el constructo autoconcepto es diferente de otros (por ejemplo, la deseabilidad social).

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Como puede observarse en la investigación y en las aportaciones prácticas, podemos encontrar que la mayoría de la investigación ha sido (Shavelson *et al.*, 1976; Vispoel; 1995; Marsh *et al.*, 1985) en escenarios prácticos. Lo cual es importante, ya que las expectativas que también influyen en la variación del autoconcepto se representan en vivo y los datos en cuanto a la realidad tienden a ser más generalizables, lo cual nos ayuda en la aplicación un tanto más directa aunque aún con reservas.

### Integración de la información.

Desde la perspectiva educativa Shavelson *et al.* (1976) y Marsh (1985) han reconocido que uno de los problemas con los que se enfrenta el estudio y la diferenciación de las facetas del autoconcepto es la instrumentación, ya que para estudiosos como Coopersmith (citado en Shavelson *et al.*, 1976) el autoconcepto era de carácter unitario o unidimensional, es decir que si bien se reconocía que existían ciertas conductas diferentes a un autoconcepto general, aquellas eran tan poco diferenciadas que para éste autor era innecesario diferenciarlas. Sin embargo, Shavelson (1976) en su trabajo crítico apoyado en otras investigaciones, cae en cuenta que debido a fallas metodológicas y de instrumentación este autor había llegado a conclusiones erróneas.

Se sabe que la vida de investigación de Shavelson y de Marsh ha sido dedicada principalmente al desarrollo de nuevas técnicas de medición e instrumentación, tanto para el autoconcepto como para otros temas aplicados como la enseñanza de las matemáticas, sin embargo, derivada de esta instrumentación se han obtenido varios puntos teóricos relevantes para el estudio del autoconcepto. Así, el análisis del tema aquí propuesto se basó en la descripción del modelo de Shavelson y su desarrollo teórico del mismo.

En síntesis la integración de la información del autoconcepto se llevó a cabo por medio de:

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

1. El análisis de algunas de las aportaciones de carácter teórico hechas por Shavelson.
2. Un análisis sobre algunas de las aportaciones teóricas a partir de sus aportes empíricos realizados por Marsh.
3. Se sintetizaron las principales aportaciones según la literatura de ambos autores.
4. Algunas sugerencias de tipo teórico al modelo de Shavelson, et al., (1976).

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## CAPÍTULO 1.

### EL ESTUDIO DEL AUTOCONCEPTO... UNA REVISIÓN.

#### 1.1 William James y el autoconcepto.

Si se persigue el estudio del autoconcepto hasta su época más antigua, se encontrará necesariamente ubicado en la época de la Grecia antigua con el término acuñado como "conocimiento de uno mismo" (Bracken, 1996). Sin embargo, los estudiosos le dan la autoría intelectual moderna a James (1989) y a los interaccionistas simbólicos como Cooley (1903 en Bracken, 1996) y Mead (1934 en Bracken, 1996).

En el caso de James (1989) éste autor divide desde un punto epistemológico, el "yo" y lo "mío" (I y Me, respectivamente). El primero se refiere a esa parte del autoconcepto que es el sujeto cognoscente, es entonces desde la perspectiva de James (1989) aquel que ordena, ejecuta, controla la conducta, es decir la parte "dinámica". La segunda mitad del constructo para James el "mío", se encuentra conformado por tres dominios principales, el espiritual, el material y el social.

En su acepción más amplia James (1989) divide en dos al yo, primeramente a ese yo empírico, posteriormente al yo más puro el ego.

En cuanto al yo empírico se puede decir simplemente que todo aquello que pertenece al individuo es parte de aquel, así desde su propio cuerpo hasta sus pertenencias son el holón del yo empírico. Sin embargo, menciona que existen dos partes en esta autoconciencia, en primer lugar lo que llamamos Yo (I, en inglés), o sujeto cognoscente y posteriormente podemos fijar nuestra atención al

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

*mío* (me, en inglés) del yo. En breve, la autoconciencia puede ser para sí misma tanto sujeto, como objeto de conocimiento.

James divide a este yo empírico en al menos 3 partes.

- 1) El yo material.
- 2) El yo social.
- 3) El yo espiritual

Finalmente, también menciona un ego puro.

Otro punto importante y que sirve de antecedente en la literatura del autoconcepto es que establece diferentes facetas (yo material, social y espiritual, así como el ego puro). Asimismo subdivide en diversas sub partes al yo material, pero no se queda ahí sino que le da un valor de importancia a cada una de esas sub partes. Por ejemplo las partes del yo material son el cuerpo, los vestidos, la familia, la casa, las propiedades, así en este orden de importancia lo cual retoman los investigadores para conformar un autoconcepto jerárquico.

Conforme a como traten estas partes del yo material así será percibida la propia valía, ya sea positiva o en decremento. Si alguien es insultado por la forma en que viste sentirá un menoscabo a su valor, inclusive como persona. De esta manera, podemos darnos cuenta de la importancia de no olvidar que las diferentes partes del autoconcepto no pueden ser tomadas en solitario para poder explicar el contenido y el proceso de cada una, sino que se deben de estudiar sus interacciones para poder llegar a una conciencia clara de lo que el individuo es.

De esta manera el desarrollo del yo social se deriva de la interacción con los diversos grupos con los que interaccionamos, por lo cual tenemos tantos yoes como personas importantes a nosotros. Por lo anterior, nos acomodamos de acuerdo a la situación con quien estemos compartiendo un determinado espacio y

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

tiempo. James (1989) también menciona que para las personas "normales" es imposible vivir en contra del patrón de comportamiento esperado de su grupo y soportar las consecuencias de tal acto durante mucho tiempo, consecuencias que incluyen el oprobio y la escisión del mismo grupo.

El yo espiritual no se refiere necesariamente en el concepto de James (1989) al concepto popularmente aceptado de espiritualidad, sino que más bien se refiere al individuo con sus diversas potencialidades radicadas en el interior del ser humano:

*"Por el Yo espiritual, en la medida en que pertenece al Yo empírico, quiero significar el ser interno o subjetivo de un hombre, sus facultades o disposiciones psíquicas, tomadas concretamente; no el principio de unidad personal, o Ego "puro"...". (James, 1989, p.236).*

En este punto James destaca la individualidad del hombre para ser sujeto cognoscente del universo que lo rodea, y que le da el carácter de suficiencia ante el mundo al cual enfrenta. Claramente resalta que el yo espiritual debe desarrollarse en una especie de entropía, al volcarse sobre sí mismo y sus propias potencialidades y formas de interrelación con el mundo:

*"... nuestra consideración del Yo espiritual general es un proceso reflexivo, es el resultado de haber abandonado el punto de vista externo, y de haber llegado a la etapa de poder pensar en la subjetividad como tal, de pensar en nosotros mismos como pensadores" (Op cit., p.235).*

Si se reflexiona en este punto como lo pide James (1989) se puede caer en cuenta que si se quiere tener una vida diferenciada del campo externo, el individuo se tendrá que retraer en sus propias ideas y consejos acerca de la realidad hacia donde dirigir las metas, el elaborar un plan o método para hacerlo, incluso que ese método lleve fuera al individuo de lo que se espera de él, es lo que James (1989)

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

más adelante llama egoísmo y que según él toma forma en todas las actividades humanas incluso las altruistas. Para James (1989) el término egoísmo no es un término que forzosamente tenga una connotación peyorativa, es más bien el seguir, propiciar y llevar a cabo las necesidades del Yo (ego) en el cual todas las actividades del individuo están dirigidas hacia éste principio conocedor (Yo).

James (1989) revela el papel activo que juega el Yo en todas las actividades de la conciencia humana sobre sus contenidos y experiencias, en el cual no existe realmente un contenido sino una fuerza que controla determinados contenidos del "mío". En este punto podemos ver claramente que James (1989) divide en dos lo que llamamos autoconcepto, en primer lugar se encuentran los contenidos, todo aquello que podemos llamar como propio, incluso lo material, como lo veíamos más arriba y en segundo lugar aquel principio activo que moldea los contenidos, veamos en su disertación sobre lo que es el yo espiritual (o el principio activo) y por lo tanto la división entre el yo y el me:

*"Es el foco de interés, no de lo agradable o de lo doloroso, ni siquiera del placer o del dolor, como tales, sino de aquello que dentro de nosotros habla al placer y al dolor, a lo agradable y a lo doloroso. Es la fuente del esfuerzo y de la atención y el lugar de donde al parecer emanan los mandatos de la voluntad"* (James, 1989, p. 238).

El yo espiritual, como principio creador o pensamiento tiene como misión conciliar los diversos contenidos de los otros yoes, ya que al tener diversos contenidos necesariamente tienen conflictos entre sí, pero de esos conflictos podría surgir la jerarquía de los yoes a los cuales se les da importancia de una manera diferente en cada ser humano pero que para James (1989), como ya se vio más arriba, sí tiene un orden preestablecido estando en el fondo el yo material y en lo más alto el yo espiritual teniendo entre ambos yoes el yo social.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

A pesar de que los contenidos de cada uno de los yoes expuestos por James (1989) son cualitativamente diferentes, también proporciona una interrelación fisiológica entre el cuerpo y la mente lo cual difiere, por ejemplo, del principio de la dualidad en el cual mente y cuerpo están separados. De esta manera se puede decir que si mente y cuerpo son una mónada cualquier proceso o de manera negativa, cualquier daño en uno afectará de alguna manera al otro yo. Así se puede decir que aunque jerarquizados, los diferentes yoes se correlacionan para dar como consecuencia la totalidad del individuo en su más profunda forma. En palabras de James:

*" En los esfuerzos de cualquier especie, se agregan contracciones de los músculos de la mandíbula y de la respiración a los de la frente y de la glotis; y así la sensación abandona la cabeza propiamente dicha. Sale de la cabeza cada vez que se siente vigorosamente el rechazo o aceptación del objeto. Entonces un conjunto de sensaciones irrumpen desde muchas partes del cuerpo, todas aquellas "expresadoras" de mi emoción; y las sensaciones de la cabeza propiamente dichas acaban siendo tragadas por esta masa mayor." (James, 1989, p. 241)*

En cuanto al punto de la autoestima, James (1989) menciona que el grado de éxito en las áreas o dominios en las que el individuo se enfoca no es el punto nodal en la consecución de una alta o baja autoestima. Él también toma a consideración a las pretensiones, es decir a todo aquello que la persona desea tener pero aún no lo obtiene y así se forma una perspectiva, la cual guía su vida, lo lleva a hacer planes, pero también lo puede llevar a abandonarlos. Entonces la relación entre el éxito y las pretensiones del individuo tendrá como resultado el grado de autoestima. Basándose en esta relación se tiene que la modificación en las pretensiones, así como en el grado de éxito de ellas afectará la autoestima de manera recíproca.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Por ejemplo, si se quiere ser sobresaliente en la escuela, tener una alta autoestima basándose en la inteligencia o conocimiento, se tendrá como meta estudiar y obtener un título que avale el conocimiento, pero si se presentan problemas externos o internos existirá la posibilidad de estar tentados a abandonar esos objetivos, pero posiblemente no se ha abandonado la pretensión, es en este punto donde se sufre y la autoestima decae, según James (p. 248).

Es decir cuando no hay una concordancia entre las pretensiones y el grado de éxito en las mismas, la consecuencia es el deterioro de la autoestima. Pero si se abandonan las pretensiones tan elevadas, se podrá descansar según James (1989) y la autoestima no bajará. También existe la posibilidad de que no se tenga, por ejemplo, una pretensión sobre las relaciones sociales, una baja ejecución en este dominio por lo tanto no decrementará la autoestima del sujeto con una nula perspectiva sobre el dominio social.

De esta manera se concluye desde la perspectiva de James (1989) que el yo empírico, o el que es susceptible de estudio está conformado por tres básicos: el yo material el cual a parte de estar estructurado por el propio físico del individuo también es compuesto por la familia, los vestidos y en sí todas las pertenencias del sujeto. El yo social, se puede decir que es multifacético, al igual que el anterior, pero en mayor grado. En este se apropia de relaciones en diversos escenarios. Finalmente el yo espiritual se refiere a todas las cualidades psíquicas y derivadas de éstas las morales, así como las de atención y de memoria, en una palabra la mente en su acepción más general.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## 1.2 Interaccionismo simbólico.

En esta corriente de estudio sobre el comportamiento humano el mayor peso para la explicación de los diversos fenómenos se enfoca a las relaciones sociales y el autoconcepto no es una excepción (Bracken, 1996).

Cooley (1902, citado por Bracken, 1996) propuso que a través del lenguaje el autoconcepto se conformaba en tres pasos o faces: (1) la imagen que uno tiene de lo que pensamos acerca de lo que el otro significativo piensa de nosotros; (2) En segundo lugar, los juicios que creemos hacen esos otros significativos sobre nuestro "sí mismo" y (3) Auto sentimientos de orgullo o de inferioridad que conllevan los dos pasos anteriores.

Para Cooley también es necesario un proceso de internalización de las opiniones de los otros, que si bien se generan en otro posteriormente se toman como propias, y en consecuencia actuamos de acuerdo a ese mi mismo internalizado.

También en la conformación del autoconcepto se le da una línea primordial al lenguaje dentro de la misma interacción y menciona que son las actitudes del otros las que internalizamos. Mead propuso dos etapas en el desarrollo del autoconcepto en los niños: la primera llamada actuación es cuando el niño imita los diferentes roles de los adultos. Sin embargo, en la siguiente etapa llamada el juego se produce una generalización de la perspectiva de un grupo, es decir el otro generalizado. En este punto existe una selección del otro generalizado tomando en cuenta únicamente la forma de hablar, pensar y actuar de ese grupo de interés.

Las delineaciones teóricas arriba mencionadas, acerca del interaccionismo simbólico han sido utilizadas en la práctica desde la perspectiva de la psicología comunitaria, la cual toma como instrumento de cambio la participación. Esta

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

participación parece relacionarse estrechamente con la autoestima colectiva (Sánchez, E., 1999) la cual desde esta rama del conocimiento psicológico es la valoración percibida de pertenecer a grupos específicos, la cual está conformada por: (1) la valoración privada, la cual es la autoestima percibida por ser parte de un determinado grupo; por otro lado se encuentra (2) el componente público, el cual es la percepción que se tiene de la actitud de los individuos o grupos hacia el grupo de referencia, o en otras palabras, la actitud que los individuos externos al grupo tienen hacia el propio grupo; (3) La identidad puede ser otro componente más de esta autoestima colectiva, la cual evalúa la importancia en el autoconcepto de pertenecer a otros grupos. Y finalmente: (4) la pertenencia, es decir el grado en que los individuos que pertenecen a estos grupos actúan de acuerdo a las reglas de los mismos.

Cabe aclarar que desde este punto de vista teórico la autoestima colectiva junto con la autoestima personal (la que se estudia en este trabajo) es parte del autoconcepto. Por lo cual se deduce fácilmente, que el autoconcepto no puede ser estudiado, al menos desde la perspectiva teórica del interaccionismo simbólico, al margen de los grupos y de su participación en ellos. Sin embargo, la participación en diferentes grupos según Sánchez, E (1999) no se relaciona directamente con la autoestima personal, pero que sin embargo, la autoestima colectiva si se relaciona con la autoestima personal, pero es evidente que la participación en los grupos no es el vehículo que puede enlazar la autoestima personal con la colectiva, al menos no en solitario.

### **1.3 Psicología cognitiva.**

Si bien es cierto que la primera vez que se hizo referencia a la autoconciencia fue durante el tiempo de los antiguos griegos (Bracken, 1996) y que la autoría moderna dentro de la psicología se le debe a James (1989) lo cierto es que en el área educativa y de la salud el autoconcepto se ha trabajado desde una perspectiva cognitiva, el antecedente de esta corriente del pensamiento

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

psicológico podemos encontrarla en epistemólogos como Piaget (1952). Éste mantenía que el desarrollo infantil y la forma en que el niño se apropiaba de su ambiente, estaba determinado por el propio descubrimiento que el niño hacía de su entorno, el como experimentaba y de manera esquemática organizaba la información, "alimentando" dichos esquemas con información nueva, tratando primeramente de **acomodarla** y **asimilarla** haciendo que cada vez que la información recibida del entorno fuera tan peculiar que produjera un estado de desequilibrio cognitivo, el cual serviría en la conformación nueva de la estructura esquemática, o bien que resultara una integración de nuevos esquemas.

Además del principio de esquema en el subtema de la comprensión, desde el punto de vista cognitivo la psicología cognitiva tiene otros orígenes y otras corrientes de pensamiento que confluyen en una sola para dar forma a esta rama de la psicología.

En primer lugar, aún cuando se sigue la premisa epistemológica que el conocimiento nace en la "mente" o actualmente en el cerebro, como lo atribuyeron pensadores antiguos como Aristóteles, Locke, Hume, Descartes o Kant, ahora la psicología cognitiva utiliza el lenguaje del procesamiento de información (De Vega, 1992), además se tiene como procedimiento de indagación a la investigación empírica. Como no es el objetivo de este trabajo profundizar en la descripción de la psicología cognitiva solamente diremos que básicamente los psicólogos cognitivos está de acuerdo en al menos:

- a) Que el sustento del comportamiento se debe a los procesos cognitivos y por lo cual la base del estudio de la psicología cognitiva son los pensamientos, **interpretados** a partir de la conducta abierta del sujeto como procesos, contenidos y estructuras.
- b) Que el método de la psicología cognitiva pasa a ser el método hipotético deductivo, es decir el de la ciencia empírica.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

c) Que su lenguaje al ser el del procesamiento de la información encuentra analogías entre ordenador y cerebro humano, con sus obvias precauciones.

d) Finalmente a pesar de que la ciencia divide o analiza su objeto de estudio para su discernimiento, la psicología cognitiva está consciente de que todos los procesos están interconectados, aún cuando tengan nombres diferentes como percepción, memoria, codificación, decodificación, etc.

Dentro de los principios arriba mencionados se tiene que volver a lo que líneas arriba se comenzó a mencionar acerca de los esquemas. Pero ¿Por qué los esquemas? En principio de cuentas porque en la actualidad en la psicología cognitiva, la unidad de análisis son estos esquemas y casi cualquier tópico en psicología dentro de esta rama de la psicología hará referencia a la noción de esquema, y lo más importante para este trabajo es que el autoconcepto es considerado un esquema como se verá más tarde.

Así para Vega M. (1992):

*"Los esquemas son entidades conceptuales complejas, compuestas de unidades más simples" (P.389).*

Si son entidades o "formas" entonces tienen un contenido, una estructura y una función ya que además son conceptuales y complejas, además esa estructura tiene que estar interconectada y deben de ser diferentes los unos de los otros y aún al interior de un esquema general ya que está compuesto de subesquemas. A continuación se podrá ver cual es el contenido de los esquemas, para pasar posteriormente a las funciones de los mismos, asimismo como se conforman los mismos esquemas para formar, procesar y dar salida a la información.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

### **1.3.1 Contenido de los esquemas.**

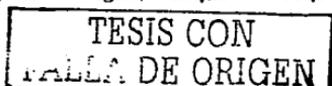
Para dilucidar como es que el ser humano comprende el mundo y, por lo tanto como se mueve en él, los psicólogos cognitivos han encontrado que los esquemas pueden ser de diferentes tipos.

#### **1.3.1.1 Esquemas visuales.**

Estos esquemas pueden ser descritos como guías de los ojos, ya que para que la visión sea inteligente debe de contener ciertas perspectivas sobre lo que debe de haber cuando el individuo voltea hacia un determinado lugar, esas perspectivas pueden dividirse en varios tópicos, como la detección de características visuales elementales líneas, colores, ángulos, texturas, siendo este el nivel más bajo. Posteriormente se necesita un marco que le de orden a todas esas características, de modo que pueda conformar una unidad, estos marcos ayudan a poder memorizar y recordar lo visto con anterioridad.

#### **1.3.1.2 Guiones.**

Estos son esquemas situacionales, es decir que ubican al individuo y lo hacen actuar de acuerdo al contexto que denota el tiempo y el espacio que comparte con el contexto. Estos guiones son secuenciales y se activan y retroalimentan, el guión es un buen ejemplo de otra característica de los esquemas, que son genéricos y, por lo tanto son actualizados situación a situación. De esta manera cuando una persona habla con el despachador de algún establecimiento de comida rápida, tal persona espera encontrar a alguien que nos diga el menú o verlo pegado en la pared contigua a las mesas, posteriormente ordenar en un solo tiempo lo que va a comer ahí o a llevar, por ejemplo una hamburguesa, esperar el pedido, recibirlo e irse o recibirlo y comérselo. El guión de comer será bien diferente si entramos a un restaurante o a una fonda, pero siempre se cumplirá un guión a seguir, aunque los esquemas



utilizados tengan que variar en un mínimo o de manera drástica de acuerdo a la situación. (De Vega, 1992)

### **1.3.1.3 Los esquemas de dominio**

Son aquellos que guían el proceso de información en la comprensión y la producción del discurso especialmente cuando es muy largo (Kintsch y Van Dijk, 1978, citados en De Vega, 1992). De esta manera, una persona que espera durante cualquier discurso un principio, un contenido y un fin determinados, cuando alguno de estos elementos se salen de lo normal, es entonces cuando la persona que escuchaba el discurso pierde la atención y se le vuelve confuso y hasta engorroso.

### **1.3.1.4 Esquemas sociales.**

En primer lugar los esquemas son sociales primero porque ningún esquema se desarrolla en el vacío y se conforma siempre de manera interpersonal, además una gran parte del contenido sobre lo que el individuo conoce de su mundo se refiere a lo interpersonal. Los esquemas sociales se conforman por temas de roles como por ejemplo el rol del escritor, del panadero, etc., que pueden dar apreciaciones bastante exactas acerca de las metas, de los medios y de su conducta diaria en su determinado rol, sin tener siquiera que verlo directamente. En segundo lugar tenemos los temas interpersonales, los cuales se refieren a sustantivos que juegan una gran relevancia para nuestra subjetividad, estos temas interpersonales son jugados por el esposo (a), el hermano, el amigo, el primo, el compañero de clase, etc. Finalmente los temas vitales dentro de los esquemas sociales son aquellos en los cuales se quiere idealmente llegar a ser y que por lo tanto coordinan nuestros esfuerzos, para proponer, metas, elaborar formas de aterrizar nuestras metas y vivir conforme a ellas. Por ejemplo el tema vital de ser buen padre tendrá como características, más o menos las siguientes: el tener un buen trabajo remunerado, el pasar tiempo de calidad con el hijo, interesarse en

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

sus cosas aunque a él personalmente no le interese, tener una buena relación con su pareja, si es que la tiene, etc. Todas estas cosas generan expectativas acerca de lo que deben de ser y también le dan una connotación especial a la autoestima del individuo en base a estos temas vitales.

#### **1.3.1.5 Esquemas de autoconcepto.**

Para los teóricos de la psicología cognitiva los esquemas de autoconcepto son una clase particular de esquemas sociales, los cuales son conformados por las actitudes de otros hacia un individuo en particular, o de manera más exacta, aquellas actitudes que el individuo **cre**e tienen hacia él.

En el caso del autoconcepto los investigadores se refieren a él como un esquema social privilegiado, el cual es una serie de esquemas en torno a sí mismo, en cuanto a sus destrezas y habilidades, sus logros y fracasos, sus preferencias, temperamento, etc.

Una perspectiva interesante desde la psicología cognitiva del autoconcepto se refiere a que los individuos tienen una estructura esquemática tan diferente los unos de los otros, que algunas de las dimensiones son más salientes para unos que para otros, por ejemplo en el subesquema del autoconcepto conocido como de género, existen amplias diferencias por ejemplo existen personas que son tan esquemáticas en su masculinidad o feminidad, según sea el caso, que los tiempos de procesamiento de la información para aquellos que tienen un esquema muy diferenciado en la masculinidad y que son probados en este esquema de género por medio de la reacción ante palabras referentes al esquema de género masculino. Mientras que sus tiempos de reacción suelen ser muy lentos en cuanto a palabras del esquema femenino, lo mismo sucede pero a la inversa con las personas esquemáticas femeninas (De Vega, 1992). De esta manera se consideraría que las reacciones de toda persona hacia actividades cotidianas en la vida están guiadas en gran parte por estos esquemas de autoconcepto.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Se agregaría también existen individuos aesquemáticos, en los cuales en sus tiempos de procesamiento de información no existen grandes diferencias, en cuanto a los ítems. En el rubro de la salud (Aramburu y Guerra, 2001) se ha encontrado que estas personas aesquemáticas tienen una menor coherencia entre lo que dicen de sí mismos en la dimensión en la cual son aesquemáticos y su comportamiento y por lo mismo aceptan mayor información que es contradictoria con la opinión que tenga de sí mismo (Aramburu y Guerra, 2001). Esto tiene consecuencias en cuanto a la objetividad con la cual puede llegar a verse esta persona como aesquemática, siendo más sensible a los cambios de información recibida y por lo tanto es más probable que caiga en patrones depresivos, pero esto dependerá en mucho de la importancia que la persona le de a un determinado esquema y si puede haber una diferencia entre la esfera cognitiva y la emotiva de determinado esquema. En otras palabras es posible que una persona no tenga un esquema bien diferenciado sobre algún aspecto en particular, y esa "deficiencia cognitiva" lo haga absorber todo tipo de información, llegando a ser poco coherente consigo mismo en uno o varios rubros de su autoconcepto.

Dentro de la misma psicología cognitiva, se tiene una perspectiva constructivista, denominada Teoría de los constructos personales (TCP). En esta teoría se tiene al ser humano común también como un constructor de teorías bajo las cuales, interpreta, organiza y actúa en el mundo. Dentro de esta perspectiva se tienen dos grandes corrientes de pensamiento, las cuales concuerdan en que el sujeto es un constructor de teorías, pero que difieren en el aspecto racional e irracional de tal teoría.

Por un lado, racionalistas como Albert Ellis o Aaron Beck (Botella, 2002) representan la perspectiva desde la cual el ser humano defiende sus ideas, incluso aquellas que lo llevan a la desadaptación, distorsionando la información que recibe, por lo cual si bien están de acuerdo con la contraparte del pensamiento en esta corriente, en que acumulan información, la revisan, opinan

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

(hacen hipótesis) y tratan de comprobarlas, sin embargo, que lo hacen de tal manera para comprobar sus hipótesis, aún forzando la información a que caigan todas las evidencias dentro de su marco teórico y aquella información que invalida tales hipótesis es desechada o reorganizada. Para los racionalistas este es un problema que debe resolverse, ya que lo que se logra a nivel individual es una identidad poco real, que incluso lo puede llevar a la depresión y otro tipo de problemas que con respecto a sus relaciones sociales.

Sin embargo, existe otro punto de vista sobre la TCP la que está en contra de los racionalistas que utilizan exclusivamente el método de la inducción para la producción de ideas. Estos partidarios de la investigación de la TCP alegan que el método de la inducción en la conformación de la TCP es invalidado, ya que este método no puede sacar conclusiones de casos particulares, sino únicamente de generalidades, por lo cual no puede asegurarse que sus conclusiones sean válidas para todos los casos.

Además otro punto en el cual están en desacuerdo con los racionalistas, es que la mayoría de las personas distorsionan la información y la exageran, pero que lo hacen no de manera negativa, al menos en las personas "normales", sino que reconstruyen la información para que se pueda adaptar a la visión que el individuo tiene de sí, logrando así una mayor autoestima y una conformación más estable de la personalidad en general. Los discípulos de esta visión de la TCP concluyen que en el individuo normal existe un núcleo de teorías monolítico, es decir que no pueden cambiarse y alrededor de este núcleo existe un cinturón de hipótesis que se encuentran al servicio del núcleo, por lo cual al ser rechazadas solamente habrá un cambio para que dicho núcleo se vuelva más adaptado a la realidad, pero que ciertas premisas no cambian. Esta última perspectiva concuerda con la de Aramburu y Guerra (2001). Éstos mencionan que las personas con una mejor salud mental demuestran este tipo de exageraciones y distorsión de la información, para poder llegar a estabilizar su autoconcepto y

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

mantenerlo a salvo de un decadencia que pudiera llevarlo a la destrucción, lo cual quiere decir que lo puede llevar a la depresión o la locura.

En este recorrido por las principales corrientes que han estudiado el autoconcepto, se puede ver que desde el tiempo de los griegos (Bracken, 1996) ya se estudiaba la autoconciencia, pero no es hasta la época moderna en que se comienza a tomar en consideración al autoconcepto como un tópico digno de estudio científico. Podemos ver que de acuerdo a la importancia y la disertación James (1989) es considerado como el padre de la concepción moderna del autoconcepto. Para James, el autoconcepto no es monolítico sino que consta de varias partes, las cuales van desde el autoconcepto corporal y que de forma interesante es el que propone como el más interno y como base de los demás.

En segundo lugar James (1989) propone que el siguiente autoconcepto dentro de la conciencia del yo empírico, es el social el cual es múltiple, casi como relaciones sociales tenga el ser humano. Por lo cual no podemos comportarnos de la misma manera en el círculo familiar, que en una junta de trabajo. En la cúspide se encuentra el autoconcepto espiritual, el cual en su concepción más empírica se refiere a las capacidades cognoscitivas del yo. Para este autor, entonces el autoconcepto se basa en la corporeidad y sobre este se fundamentan todos los demás autoconceptos. Sin embargo, se necesita de una mayor corroboración y estudios que contemplen las variables culturales y sociales, las cuales también influyen en la organización de la estructura del autoconcepto. Ya que si bien James (1989) dice que el autoconcepto es influido primeramente por el estado corporal y sobre todo, la percepción que de este tenga en todos los demás autoconceptos, la investigación empírica dará como resultado la aceptación o rechazo de tal hipótesis.

Otra de las aportaciones de James (1989) al autoconcepto es la que se refiere a la división del constructo en dos grandes partes, el autoconcepto como objeto (el me o mío ) y como sujeto (el I o Yo). Se dice (Marsh y Hattie, 1998) que

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

en la actualidad la mayoría de la investigación ha sido encaminada hacia el contenido del autoconcepto es decir a la parte moldeada, que es el "mío". Y eso se puede ver aún en los modelos modernos de autoconcepto, los cuales lo siguen tratando como James (1989) como una entidad Jerárquica y multidimensional, es decir que las investigaciones se enfocan al estudio de los contenidos, pero el proceso dinámico, el "oyente" y regulador de tales estructuras, no es un área que esté desarrollada. Por lo tanto, en este trabajo la parte que se va a estudiar del autoconcepto es la referente a el contenido, no a sus procesos, aunque en la actualidad, el proceso por el cual se desempeña el autoconcepto ya es una exigencia en las investigaciones futuras (Ver Bracken, 1996).

Dentro del marco teórico más utilizado en el estudio de este constructo como se pudo observar, se han desarrollado varias ramificaciones desde la psicología cognitiva, la cual podemos recordar está fundamentada en la metáfora procesador-cerebro humano, y que las unidades de información que el cerebro humano contiene, sobre las cuales se llevan a cabo los diferentes procesos cognoscitivos son los llamados esquemas. En cuanto al autoconcepto para la ciencia cognitiva es una especie de esquema social, que contiene no información exterior final, sino información interior final. Con final se hace referencia a que en algún punto del procesamiento de la información de abajo (de los órganos efectores y sensibles) hacia arriba (de los diferentes procesos superiores) la información externa, se interiorizó como parte de la estructura del autoconcepto.

Las ventajas de tener un modelo ya son bien sabidas, y entre ellas es que se puede contar con una guía sobre los diferentes fenómenos empíricos, que hacer con ellos, como proceder, como entenderlos mejor, y de manera heurística que es lo que falta por comprender del fenómeno. Aunque también es sabido que un cierto modelo o marco teórico nos lleva a limitarnos y dirige nuestra atención hacia ciertos fenómenos, y otros los descartamos o en el mejor de los casos los acomodamos de acuerdo a las diferentes etiquetas (o conceptos) propios del lenguaje del marco que se esté tratando.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

A pesar de estas limitantes, un marco teórico que cuente con un buen nivel heurístico y que haya sido puesto a prueba una y otra vez, es mejor que actuar en el vacío.

Así, se puede ver en el lenguaje utilizado aquí, empezando por el término autoconcepto que se está utilizando un lenguaje cognitivo y que de hecho es la tónica de las diversas investigaciones, aunque obviamente también se correlacionan los datos sobre el autoconcepto a conductas tales como el desempeño escolar, cuyo parámetro por lo regular son las calificaciones.

El aporte que hace el interaccionismo simbólico y las corrientes relativamente nuevas como la psicología comunitaria, es el enfocar la atención del investigador no únicamente en lo que está pasando en el individuo como una colección de estructura y procesos cognitivos, sino también el tomar en consideración la influencia de las macrovariables cultura y sociedad como partes integrantes del autoconcepto o como potenciadores del mismo. ¿Hasta que grado es que las personas influidas por su entorno, por sus costumbres permean el autoconcepto? Es una pregunta que aunque no es la intención de contestarla en este trabajo, siempre debe tomarse en consideración para evaluar los porqués de la estructura y dinamismo del autoconcepto. Para los interaccionistas simbólicos el lenguaje es un puente importante en cuanto a la interiorización del autoconcepto. Desde esta escuela podemos preguntarnos ¿Qué es lo que le vendemos a los niños y a los jóvenes para que lo integren a sí mismos y que parte de la sociedad y del individuo en si logran aceptar o rechazar esta venta de lo que deben o no deben ser? ¿Cuál es el proceso por el cual ellos hacen dicha elección y rechazo? (Ver Bracken, 1996). Todas estas preguntas poco a poco han sido sujetas a tratamiento empírico, y en particular existen dos investigadores que han dedicado gran parte de su vida a dicho estudio Shavelson y Marsh.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

#### **1.4 Shavelson: su formación psicológica y su herencia teórica a Marsh.**

Shavelson actualmente se encuentra trabajando en el Centro Nacional de Investigación para el Mejoramiento Postsecundario (National Center for Postsecondary Improvement) el cual investiga los parámetros necesarios para el mejoramiento de la educación en los Estados Unidos. Aunque actualmente Shavelson no se encuentra trabajando directamente en el autoconcepto como tema central para el mejoramiento de la educación si está investigando el efecto de las políticas escolares sobre el aprovechamiento, además de investigar sobre los modelos teóricos presentes de la educación y metodológicos y estadísticos con los cuales se lleva a cabo dicha investigación. Además de estudiar acerca de técnicas para la enseñanza principalmente en matemáticas.

Aunque no existe una biografía sumamente detallada de Shavelson, que nos de cuenta de su formación y de sus tendencias, en sus escritos sobre autoconcepto se puede observar una marcada tendencia a utilizar el lenguaje cognoscitivo (p.e. modelo, proceso, estructura, etc; Shavelson et al., 1976; Shavelson y Bolus, 1982). A pesar de este lenguaje cognoscitivo Shavelson también se preocupa por las consecuencias sociales y afectivas en el comportamiento, como se podrá verificar con respecto a sus recientes intereses hacia la política educativa (Shavelson et al., 1976).

En cuanto al estudio del autoconcepto Shavelson et al (1976) mencionaron una dificultad que marcaría durante las siguientes dos décadas la investigación del autoconcepto, y que actualmente sigue profundizándose.

*"...parece que la investigación del autoconcepto se ha dirigido a problemas sustantivos antes de que los problemas de definición, medición e interpretación hayan sido resueltos. Hasta que estos problemas sean tratados de tal manera que sea posible por medio de los avances en la validación de la metodología, la generalización de los hallazgos del autoconcepto estará severamente limitada, y*

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

*los datos de los autoconceptos de los estudiantes continuarán siendo ambiguos"* (Shavelson, et al., 1976, p. 410).

Los problemas de definición, medición e interpretación y el modelo de Shavelson et al (1976) han quedado en manos de otro investigador: Marsh, el cual trabajó en un principio en conjunto con Shavelson y con otros investigadores de Estados Unidos (Marsh & Shavelson, 1985; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988).

En la actualidad el centro australiano de investigación sobre el autoconcepto y la facilitación del aprendizaje se encuentra estudiando en sus diferentes grupos de investigación los siguientes temas:

- ☒ **Meta-análisis crítico de los efectos del autoconcepto.**
- ☒ **Perspectivas en el desarrollo de niños pequeños.**
- ☒ **Ambientes altamente selectivos, académicos, deportivos y artísticos.**
- ☒ **Perspectivas interculturales y nacionales.**
- ☒ **Lo que marca la diferencia en la adolescencia.**
- ☒ **La investigación sobre motivación y aprendizaje.**
- ☒ **Perspectivas indígenas.**
- ☒ **El autoconcepto y la enseñanza efectiva.**
- ☒ **Desechando la intimidación en las escuelas.**
- ☒ **La transición a la secundaria: un análisis crítico del programa de apoyo entre iguales.**
- ☒ **Intervenciones para el mejoramiento del autoconcepto.**
- ☒ **Impacto del autoconcepto en objetivos deseados.**
- ☒ **Identidad cultural.**
- ☒ **Sexualidad.**

Los anteriores son temas que en la actualidad hacen intersección con el elemento autoconcepto, y que van desde estudios de género, hasta los estudios culturales para extender la teoría de dicho concepto, pasando por los efectos que

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

tiene el autoconcepto en diferentes áreas del desempeño académico. Así como los estudios en niños pequeños y el desarrollo.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## CAPÍTULO 2.

### EL MODELO JERÁRQUICO MULTIDIMENSIONAL DE 1976.

#### 2.1 Definición de modelo teórico.

Un modelo teórico o teoría es considerada como un cuerpo de proposiciones interrelacionadas como lo menciona Kerlinger (citado en Hernández, Collado; Baptista 1997). Además también la teoría se vale de esquemas, diagramas o modelos gráficos.

*"una teoría es un conjunto de constructos (conceptos), definiciones y proposiciones relacionadas entre sí, que presentan un punto de vista sistemático de fenómenos especificando relaciones entre variables, con el objeto de explicar y predecir los fenómenos"* (Hernández, et al., 1997, p. 40).

Por otra parte, para Bunge (1975) la ciencia utiliza la contrastación de ideas a través de la experimentación para comprobar sistemas de ideas, que se llaman teorías y que tal sistema teórico no se refiere únicamente a alcanzar únicamente, el nivel descriptivo sino que va más allá tratando de explicar los fenómenos en palabras de Bunge:

*"Lo peculiar de la ciencia moderna es que consiste en su mayor parte en teorías explicativas, es decir en sistemas de proposiciones que pueden clasificarse en: principios, leyes, definiciones, etcétera, y que están vinculadas entre sí mediante conectivas lógicas (tales como "y", "o", "si... entonces...", etc)".* (Bunge, 1975, p. 56. ).

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Además de mencionar que uno de los objetivos de la ciencia moderna es la explicación de los fenómenos, Bunge (1975) también menciona que la investigación de tales provee modelos para que dada una explicación, se pueda tener cierto nivel de predicción del fenómeno, por lo tanto las características principales de un modelo científico es poder explicar la ocurrencia de un fenómeno, así como el lograr predecir el comportamiento de dicho fenómeno en el tiempo:

*"Las teorías dan cuenta de los hechos no sólo describiéndolos de manera más o menos exacta, sino también proveyendo modelos conceptuales de los hechos, en cuyos términos puede explicarse y predecirse, al menos en principios cada uno de los hechos de una clase"* (Bunge, 1975, P. 57).

El mundo de posibilidades que una idea puede llegar a tener no puede establecerse hasta que se incorpora a un cuerpo teórico, es en este punto cuando se puede apoyar o desechar de acuerdo con el creciente cuerpo de la investigación y de esta manera también puede dejar de ser una idea aislada, tal lejanía de los cuerpos colegiados en investigación harán poco provechosa la idea e incluso inexistente para el mundo de la investigación o para el rubro aplicado (vea Bunge, 1975, p. 57).

Además se debe aclarar que la construcción de un modelo teórico, a pesar de basarse en la experiencia es mediante esa característica del ser humano, la de suponer como se construyen dichos modelos, a través de: *la selección de los factores pertinentes* es decir la suposición de variables que puedan estar relacionadas con el fenómeno a estudiar. *La invención de las hipótesis centrales y de las suposiciones auxiliares*, es decir la invención de enunciados que puedan proponer nexos entre las distintas variables y *la traducción matemática* la cual se hará en la medida de lo posible a alguno de los lenguajes matemáticos.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

De esta manera se corrobora que los modelos teóricos serán una invención, sí basada en la realidad aunque mediados por las suposiciones contrastadas con la realidad, de esta manera como todo hecho en la ciencia cualquier modelo está sujeto al apoyo y por supuesto, al rechazo de algunas de sus consideraciones o finalmente de todas. Tal avance hacia la evolución o involución del modelo dependerá del crecimiento teórico y empírico así como el metodológico y estadístico que se haga en torno al fenómeno que acapara nuestros sentidos y conocimiento.

Con respecto al autoconcepto no es diferente ya que los distintos avances en su metodología y sus métodos estadísticos han logrado, si bien no un rechazo completo al modelo jerárquico multidimensional, si un replanteamiento acerca de algunos de sus enunciados teóricos y el apoyo parcial de otros.

Sabiendo lo que es un modelo teórico y describiendo sus funciones, pero también deduciendo sus puntos débiles (la utilización de la suposición) así como también encontrando un remedio: el uso de la investigación empírica y de los avances estadísticos para su modificación o desaparición, resultará útil el describir el tipo de modelos sobre el autoconcepto que se han elaborado, así como recorrer la raíz intelectual de donde proceden.

## **2.2 Los modelos estructurales del autoconcepto.**

Los modelos estructurales son derivados de los modelos de inteligencia (Soares & Soares, 1977 citado en Marsh & Hattie, 1996) como son los modelos de Spearman, Thurstone, Cattell, Guilford y Piaget. Al estar conscientes Soares y Soares de los riesgos que implica la comparación de los modelos de inteligencia con los de autoconcepto, solamente hicieron tal contrastación como un ejercicio relevante, pero no determinante y por lo tanto sujeto a investigación empírica y teórica. Y basados en esto propusieron varios modelos: el modelo

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

factorial unidimensional, el modelo factorial multidimensional, el modelo factorial jerárquico y el modelo taxonómico.

El apoyo y el desacuerdo acerca de los modelos de autoconcepto basados en los de la inteligencia, se han basado en el análisis factorial y en las técnicas estadísticas derivadas.

Los aportes en el rubro de la inteligencia se deben a Darwin, Galton, Pearson y Binet, entre otros. Para Binet existía un factor dominante o incluso único de la inteligencia, la primera prueba de inteligencia consistía de 37 tareas simples.

Spearman (1927, en Marsh & Hattie, 1996 ) por su parte creo una teoría de la inteligencia consistente en dos factores, uno al cual se asociaban todas las habilidades de la inteligencia y otro conformado por varios más que eran específicos a la tarea a realizar. El factor *g* de inteligencia, fue a partir de ese momento que dicho factor determinaba la estabilidad, confiabilidad y predicciones de cualquier escala que midiera inteligencia.

Posteriormente otros investigadores como E. L. Thorndike y Thurstone propusieron una teoría multidimensional de la inteligencia. Thurstone (en Marsh & Hattie, 1996) por su parte propuso un conjunto de 7 habilidades primarias. Para Thurstone toda la gama de tareas de la inteligencia humana consistían de la combinación de estas siete tareas. Sin embargo, Thurstone y Thustone se dieron cuenta que tales habilidades mentales primarias estaban correlacionadas particularmente cuando se basaban en muestras representativas de sujetos.

Vernon (ciatdo en Marsh & Hattie, 1996) combinó el enfoque del factor *g* de Spearman y el de las habilidades mentales primarias, para tener un enfoque jerárquico de la inteligencia este modelo fue una de las bases del modelo de Shavelson, et al., (1976). En la parte superior de la jerarquía Vernon proponía

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

un componente general (modelo factor g), y en el siguiente nivel varios componentes (habilidades mentales primarias). Y finalmente Vernon proponía factores específicos que estaban estrechamente vinculados con las tareas.

### **2.2.1 Un modelo factorial unidimensional.**

La reminiscencia del modelo de dos factores de Spearman sujeto el uno al otro y que dirigían todas las operaciones mentales, podemos verla reflejada en los estudios de Coopersmith (1959) y de Marx y Winne (1978) los cuales mencionaban que el autoconcepto era unidimensional, o guiado por un solo factor y que las demás facetas eran tan poco diferenciadas que no importaba el estudio de las facetas en particular sino del autoconcepto global. Sin embargo, estudios posteriores revelaron que errores metodológicos y estadísticos eran los responsables de los resultados y no realmente que fuera evidencia de un modelo unidimensional.

### **2.2.2 Los modelos multidimensionales factoriales: correlacionados e independientes.**

Tanto los modelos correlacionales e independientes tienen una visión multidimensional del autoconcepto, sin embargo difieren en el grado en el que las múltiples facetas del constructo se relacionan.

Un modelo fuertemente independiente diría que todas las facetas están sin correlacionar, tal modelo sería la antítesis del modelo factorial unidimensional o de factor g, ya que diría que ninguna parte del autoconcepto está correlacionada. Ninguno de los teóricos han aceptado un modelo total independiente, aunque sí uno débil (Soares y Soares, 1977 citado en Marsh & Hattie, 1996; Marsh & Shavelson 1985).

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

### **2.2.3 Modelos taxonómicos.**

Este tipo de modelo tiene su origen en Soares y Soares (1977 citado en Marsh & Hattie, 1996) y es un modelo paralelo del modelo taxonómico de la inteligencia de Guilford, modelo que tiene como característica principal que es tridimensional, es decir cuenta con al menos tres categorías: operaciones, contenidos y productos, los procesos actúan sobre los contenidos y a través de la intersección de varias dimensiones el resultado son los productos de las operaciones cognitivas.

En este tipo de modelos hay al menos dos facetas, cada una de las cuales tiene al menos dos niveles. De esta manera los 120 componentes de la inteligencia de Guilford reflejan una combinación multiplicativa de tres diferentes facetas: 5 operaciones X 4 contenidos X 6 productos.

### **2.2.4 El modelo compensatorio.**

Marx y Winne (1978) proponen un modelo compensatorio. En primer lugar proponen un autoconcepto global en la parte superior de la jerarquía, seguido de varios componentes como por ejemplo el físico, el social y el académico. Bajo ciertas condiciones el modelo tendría una relación negativa en uno de los componentes inferiores, y positiva en otro componente diferente. Así, ciertos componentes serían proporcionalmente inversos a otros. Aumentando en unos sus puntuaciones, disminuyendo en otras.

### **2.2.5 El modelo de marco de referencia externo e interno.**

Tal modelo se creó (Marsh, 1986) para explicar la falta de correlación entre el autoconcepto académico verbal y el autoconcepto académico en matemáticas. De acuerdo a este modelo la forma en que el sujeto produce las

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

percepciones o juicios hacia sí mismo, se debe a un proceso tanto de referencia externa como interna.

En primer lugar la referencia externa de este proceso, la hace el individuo al comparar sus propias habilidades en un determinado dominio con las habilidades de los demás. Mientras que el proceso en su parte interna compara sus propias habilidades en un determinado dominio y tales habilidades las compara en otros dominios. Por lo tanto, se han encontrado resultados (Marsh, 1990a) acerca de la alta correlación entre el desempeño en matemáticas y el desempeño en el área verbal y de la baja correlación entre el autoconcepto verbal y el autoconcepto en matemáticas. Los investigadores piensan que tales resultados se deben a este proceso externo e interno.

Para clarificar este modelo, sobre el cual se basan algunos de los hallazgos (por ejemplo Marsh, 1986; Marsh, Smith y Barnes, 1985; Marsh & Shavelson, 1985) sobre la división de los factores académicos verbal y matemático del autoconcepto, así como la especificidad del efecto del desempeño sobre las áreas académicas a continuación se da un ejemplo:

*"...Considérese un estudiante quien de manera acertada se percibe a sí mismo (a) como por debajo del promedio tanto en las habilidades en matemáticas como en las habilidades en el área verbal, pero es mejor en matemáticas que en el área verbal y que en otras áreas académicas. Las habilidades en matemáticas de dicho estudiante están por debajo del promedio en relación a los otros estudiantes (esta es una comparación externa) pero están por encima del promedio en relación a sus propias habilidades en las demás áreas (una comparación interna). Dependiendo de cómo estos dos componentes sean sopesados, este estudiante puede tener un autoconcepto promedio o por encima del promedio en matemáticas a pesar de sus pobres habilidades en matemáticas" (Marsh, 1986, p. 132).*

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

En este ejemplo podemos ver que si bien el desempeño en matemáticas y en el área verbal está relacionado, ya que en su mayoría depende del proceso externo, el autoconcepto se conforma por medio de al menos dos procesos, tanto el interno como el externo.

### **2.3 Las raíces teóricas del modelo de Shavelson et al. (1976)**

Todos los modelos que se acaban de describir líneas arriba son referentes, y algunos de ellos antagonistas, del modelo estructural de Shavelson et al. (1976). Sin embargo la tradición educativa basada en teorías cognitivas más que conductistas sobre el comportamiento humano, en las diferentes áreas del desempeño y del quehacer del estudiante no solamente como un ser cargado de capacidades intelectuales, sino también como un ser social cuyo efecto sobre el elemento psicológico se deja ver cuando un individuo, al cual se le ha medido con pruebas psicométricas y proyectivas, puede aún así fracasar en el ámbito escolar, es ahí donde entra el estudio del individuo entendido como inmerso en un mar de variables y acontecimientos poco conocidos y descritos, mucho menos explicados por la ciencia.

El autoconcepto como se pudo observar en el primer capítulo, no es un tema de estudio nuevo (James, 1989). Sin embargo, con el trabajo monumental de James y posteriormente con una gran cantidad de trabajo empírico (Vispoel, 2000; Shavelson, et al., 1976; Marsh, 1990<sup>a</sup>, 1990b) el autoconcepto ha pasado a ser un tema de interés por ser una variable potenciadora por sí misma en todo ámbito humano y no solamente en el educativo (Aramburu y Guerra, 2001). De esta manera, el modelo de Shavelson, et al., fue la respuesta crítica a una serie de errores metodológicos y teóricos que a finales de los 60's y principios de los 70's se consideró al autoconcepto como un constructo global o unidimensional (Marsh & Hattie, 1996) aunque debido a ciertos antecedentes teóricos que veremos a continuación, el modelo de Shavelson explica el porqué de la necesidad de un modelo jerárquico y multidimensional.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

### **2.3.1 Bruner J. y la organización en categorías de toda la información.**

Como se verá más adelante dentro de la conceptualización del modelo de 1976, una de sus características importantes es que el autoconcepto es considerado como un constructo organizado, tal organización se hace en base a un proceso por el cual se crean categorías y sistemas de categorías (Bruner, 1973). A continuación se describen los pasos bajo los cuales Bruner menciona que organizamos y catalogamos la información.

En primer lugar el proceso inicia por medio de una **categorización** de la información, la cual es la parte del proceso organizacional de la información más primitivo y que consiste en agrupar por "paquetes" dicha información. Para Bruner esta categorización se hace con la finalidad de simplificar la información, ya que dichas categorías se forman a través de la identificación y la relación de las propiedades físicas tales como el color, la forma, el sabor, etc., pero también de propiedades de tipo más subjetivo. Cuando se forman las categorías la información que llega al sistema cognitivo es tan variada y cuantitativamente extenuante, que el mismo sistema organiza la información en unas cuantas propiedades generalizadas, luego cada vez que una nueva información llega al sistema, éste contrasta la información en algunas de estas pocas categorías y la incluye o la excluye, dependiendo de si esta información coincide o no con la categoría de referencia. Este es un proceso por el cual se inicia la percepción como lo refiere Bruner:

*"La percepción incluye un acto de categorización. Propuesto en términos de condiciones antecedentes y consecuentes a partir de las cuales hacemos nuestras inferencias, estimulamos un organismo con algún input apropiado y el responde refiriendo el input a alguna clase de cosas o eventos. En la base de ciertos atributos definitorios o de criterio en el input -usualmente llamados*

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

*huellas- el input es colocado en una categoría de identidad en lugar de otra" (Bruner, 1973, p7).*

Estas condiciones antecedentes y consecuentes de las que habla Bruner son tanto la información nueva con su gama de características principales, así como las categorías ya existentes y que a partir de estas se hace la segunda parte del proceso:

La **inferencia** es la conclusión a la que se llega aún cuando los datos son incompletos y cuyo "llenado" de tales datos se hace a través del contexto, y por medio de una operación de probabilidad se escogen las posibles respuestas a aquella información incompleta. Por ejemplo, si vemos escrito P\*IC\*LO\*IA podremos rellenar los espacios faltantes y sabremos que será psicología (Bruner, 1988) o cuando vemos que en el baño está una toalla rosa y el piso está mojado y cierta ropa en el baño, podemos inferir qué persona lo utilizó esto es a partir de la historia y de los objetos (o rasgos de la percepción) utilizados en dicho contexto. Esta parte del proceso es conceptualizado por Bruner como una relación probabilística de las características presentes en el entorno:

*"Una vez que uno aprende la configuración probabilística del entorno, puede ir más allá de la información dada prediciendo sus posibles correlatos" (Bruner, 1988, p. 27).*

Además de la relación probabilística de los hechos las propiedades formales de la inferencia también son descritas por Bruner (1973), tales como la simetría en donde un hecho es igual a sí mismo y no a otro. Además, la propiedad transitiva en donde las características de un hecho u objeto son contrastadas con otro y en la ausencia del primero se procede a una segunda relación tomando en cuenta la primera relación o bien:  $A > B$  y  $B > C$  entonces  $A > C$ .

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Finalmente, otra parte del proceso es la formación del sistema de categorías (**codificación**) sistema bajo el cual se asignan diferentes componentes de información a las categorías, pero además dichos sistemas se pueden manipular mediante ciertos sistemas de codificación.

Otro aspecto de la teoría de Bruner sobre el funcionamiento cognitivo y que concuerda con el modelo de Shavelson et al. (1976) es la definición que da sobre el sistema de categorías (o de codificación) cuyo ejemplo más claro es la construcción de teorías, las cuales serían sistemas de codificación.

*"Un sistema de codificación puede definirse como un conjunto de categorías no específicas, relacionadas de modo contingente. Es la forma en que una persona agrupa y relaciona información sobre su mundo y se halla constantemente sujeta a cambio y reorganización" (Bruner, 1988, p. 28).*

Tenemos que considerar la definición anterior sobre un sistema de codificación de Bruner y su parecido al modelo de Shavelson et al. (1976) en cuanto a un sistema organizado en diferentes categorías, y que como lo podemos ver pueden estar sujeto a cambio en cuanto a su estructura (jerarquía y dimensiones para propósitos de este trabajo).

Entonces la organización se lleva a cabo y no solamente la información en relación a eventos externos, sino también a eventos internos como son las autopercepciones de las cuales se forma el sistema de codificación: el autoconcepto. Esta es una de las raíces teóricas de las que se valieron Shavelson, Hubner y Stanton (1976) en la elaboración de su modelo, aunque solamente una de ellas, ya que como podemos ver en su trabajo tan ampliamente citado en cuanto al estudio del constructo, existen 7 características del modelo multidimensional y jerárquico del autoconcepto. A continuación veremos otra de las raíces teóricas que dieron origen al modelo de Shavelson et al. (1976).

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

### 2.3.2 Jersild A.T. y la multidimensionalidad en el autoconcepto.

A pesar de que Shavelson et al. (1976) se basan en los escritos de Jersild (1978) para hacer notar al lector sobre el fundamento de su modelo en cuanto a la multidimensionalidad del constructo, también se notará que Jersild a su vez consideró los escritos de James (1989) para saber la naturaleza del yo, como lo podemos ver, en la siguiente cita en concordancia con el pensamiento de James:

*"El yo, tal como llega a ser finalmente es un compuesto de pensamientos y sentimientos que constituye la conciencia que una persona tiene de su existencia individual, su percepción de lo que posee, su idea de quien es y sus sentimientos respecto de sus características, cualidades y propiedades. El yo de una persona es la suma total de todo lo que puede llamar suyo".* (Jersild, 1978).

En esta definición del yo podemos ver que Jersild, de acuerdo con James, el autoconcepto utiliza diferentes tipos de información y como con Bruner (1973) los diferentes tipos de información se van a agrupar por las características que tenga en común esta información, por lo cual dichas categorías serán diferentes para los pensamientos, sentimientos y para las demás áreas del acontecer humano y serán una estructura multidimensional (Shavelson, et al. (1976).

También Jersild (1978) nos demuestra que existe varios componentes del yo, que al parecer varían entre contenidos y procesos o siguiendo a James (1989) como el yo creador y como el yo contenido (el Yo y el mío respectivamente).

Entonces para Jersild a pesar de que la investigación en su época ya se inclinaba por la parte pasiva o de contenido del Yo (el autoconcepto como lo

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

conocemos) también considera en concordancia con James que existe un "yo" como sujeto y un "mío".

*"Por lo tanto el yo es un conocedor y algo conocido, un perceptor y algo percibido" (Jersild, 1978, p. 171).*

Los componentes a los cuales Jersild (1978) se refiere son **perceptual**, es decir esa parte, ya vista líneas arriba en Bruner que tiene su origen en la organización por categorías y que se refiere al nivel primario de lo que se hace con la información, este componente se refiere a la forma en como el individuo se ve a si mismo tanto física, emocional y socialmente hablando. Otro de los componentes a los cuales se refiere Jersild es el **conceptual**, en otras palabras que concepto tiene de sus propias características distintivas, sus aptitudes recursos haberes, faltas y limitaciones, y el concepto que tiene acerca de su origen y de su devenir.

Además existe otro componente el cual es el conjunto de los componentes del yo: la **actitud** que contiene los sentimientos que tiene de si mismo, el conjunto de sus percepciones, acerca de lo que es y de lo que le falta por llegar a ser. La descripción que hace Jersild de este componente es muy similar a la descripción de la autoestima, como la parte evaluativa y que incluye una parte emocional.

De esta manera Jersild también acepta que el autoconcepto tiene una parte descriptiva y una parte evaluativa.

Jersild (1972) También considera que el ser humano específicamente el adolescente tiene ciertas auto percepciones que no son conocidas del todo, que más bien se encuentran reunidas en el mundo subjetivo del ser humano, mundo en el que el es el gobernante de sus propias percepciones y de su propio sentido que les de y que se aleja de las valoraciones que a ese mismo individuo

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

le den los demás, es aquí donde se establece una diferencia entre el yo auto percibido y el yo percibido por los demás.

*Quando empleamos el calificativo conocido al describir el yo, queremos dar a entender que la visión que uno tiene de sí mismo no da una referencia plena de lo que se es y de lo que se ha llegado a ser. Es una valoración subjetiva de sí mismo" (Jersild, 1972, p. 19).*

En la literatura revisada, el mayor peso en el discernimiento del autoconcepto se ha enfocado su forma individual y no como otros individuos lo perciben.

A manera de conclusión sobre la aportación de Jersild (1972, 1978), si bien, todo lo que describe con anterioridad se refiere a la parte conocida del yo, de la cual se puede extraer con su noción de "componentes", una serie de diversas fases en el mismo constructo, por lo cual podemos comprender que el autoconcepto no es un todo indiferenciado, sino que una de sus características principales, es precisamente que está diferenciado al interior de él mismo, y se subdivide en varias facetas (Modelo Shavelson, et al., 1976) o componentes (Jersild, 1972) los cuales tienen diversos efectos sobre el comportamiento humano, dependiendo del contexto en el que se desarrolle el individuo.

Sin embargo, en la última cita también hace referencia a que existen ciertas características que no pueden ser conocidas por el individuo y que pueden influir de manera determinante en su comportamiento. A pesar de que esto tiene sentido, no es tema de discusión en este trabajo tratar con esa parte desconocida del yo o del autoconcepto, por lo cual no se ahonda ni se desarrolla, simplemente se menciona para dejar en claro de manera integra el punto de vista teórico del autor.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

### **2.3.3 Super Donald y la Jerarquía del autoconcepto.**

Super (1951, citado en Osipow, 1995) como psicólogo interesado en la orientación vocacional, se dedicó a estudiar una amplia gama de variables que influían en la elección de carreras, su teoría es un claro ejemplo de este interés.

La teoría de Super (Osipow, 1995) está basada en la teoría del concepto de sí mismo de Rogers (1942, 1951) Carter y Bordin (1940). Los cuales sostienen que el comportamiento del ser humano está dirigido a mejorar sus auto percepciones y autoevaluaciones. En estos autores también dejan implícito que el autoconcepto tiene una parte perceptiva, pero también una parte evaluativa.

Al igual que el autoconcepto se organiza en categorías, también lo hacen en un orden de importancia para acomodar los diferentes componentes del constructo.

Shavelson et al. (1976) retomaron tal orden del concepto de sí mismo en el área educativa y como una de las bases teóricas del modelo jerárquico multidimensional. Desde el punto de vista de la teoría de Super (Osipow, 1995) el autoconcepto no solamente es una variable intermedia entre el desempeño y algunas otras variables consideradas en educación, sino que Super considera al autoconcepto y al desempeño dentro de una relación causal, aun cuando en sus escritos no esté bien definida la dirección de dicha relación.

Lo que se refiere con Jerarquía es que las facetas del autoconcepto pueden formar diferentes niveles de asociación a partir de las experiencias individuales en situaciones particulares. También otra de las referencias que se puede hacer en torno a la jerarquía son la de los modelos intelectuales de la inteligencia (Vernon, 1950, citado en Marsh & Hattie, 1996). En donde se encuentra un factor g en la cima de la jerarquía. La división y orden de dicha jerarquía se verán más adelante.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

### **2.3.4 La estabilidad del autoconcepto.**

Por otra parte la investigación de Engle (1959) fue otra de las raíces teóricas en la descripción del autoconcepto, apoyada con las de otros (Ludwig y Maehr, 1967 y Bem, 1972). En estos trabajos se llega a concluir que conforme se asciende en la jerarquía (hacia el ápex) la estabilidad es mayor, es decir, que es poco probable que cambie y que se reorganice de otra manera. Sin embargo, conforme se desciende en la jerarquía la estabilidad es menor ya que el autoconcepto se vuelve más contingente a la conducta en específico y como las conductas son adaptables a este nivel también cambiará el constructo.

Engle (1959) encontró una estabilidad relativa en un estudio longitudinal de 2 años, también encontró que aquellos sujetos cuyo autoconcepto era negativo en el primer lapso de prueba era menos estable que el de aquellos cuyo autoconcepto era positivo. Los sujetos con un valor negativo también eran menos ajustados a la situación que aquellos con uno positivo. Estas conclusiones demostraron que dependiendo de la parte evaluativa (positiva o negativa) la jerarquía podía ser afectada en su estabilidad.

También en los trabajos de Jersild (1972) podemos dilucidar la característica de la estabilidad del autoconcepto:

*"También puede incluir opiniones que, de acuerdo con todas las normas, salvo las suyas, sean incorrectas. Pero para él son la realidad. Aun cuando puedan parecer sombrías a los otros, para él son como una roca mientras las sustente" (Jersild, 1972, p. 19).*

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

### 2.3.5 El aspecto del desarrollo en el autoconcepto.

Se menciona que el autoconcepto no es el mismo en cada etapa de la vida, ya que en los niños pequeños según el modelo de 1976 no pueden diferenciar el todo de las partes, sino que simplemente se ven a sí mismos como un todo indiferenciado, conforme los niños avanzan el desarrollo del autoconcepto se vuelve más diferenciado y por lo mismo más complejo, es decir que conforme se desarrolla el individuo su autoconcepto adquiere las diversas facetas que llegará a adquirir hasta ser adulto (Engle, 1959; Long, Henderson y Ziller, 1967).

Este aspecto del desarrollo también ya lo consideraba Jersild (1978) ya que para él no solamente se deberían estudiar sus características y las relaciones y experiencias que logran que el autoconcepto se forme, sino que también se deben estudiar tales características a lo largo de la vida.

*"Para estudiar los comienzos del proceso de socialización no solo tenemos que considerar el medio social en que vive y el comportamiento social que comienza a poner de manifiesto desde una edad temprana, sino también tratar de comprenderlo como un yo en desarrollo"* (Jersild, 1978, p. 170).

Como conclusión a las raíces teóricas del autoconcepto podemos verlo como un constructo multidimensional y jerárquico, que encuentra un punto de vista cognitivo social (Bruner, 1973) el cual se deja ver con el lenguaje de categoría, información, codificación, etc. Y que revela que desde este punto de vista teórico, una referencia a la influencia de los grupos en los que se desempeña el individuo para la conformación del yo, tanto en su parte activa, como en el contenido del mismo constructo.

Además también se pudo observar que existen una serie de procesos diferentes por los cuales se crean estas facetas (Jersild 1972, 1978) las cuales

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

se encuentran organizadas en una jerarquía ordenada, como Super (citado en Osipow, 1995) lo percibe en sus trabajos que desarrollaron la teoría del autoconcepto en relación a la teoría de la elección de carreras. Tal multidimensionalidad se vuelve más diferenciada con la edad, como lo denotó en el antecedente de Engle (1959) y Jersild (1978). Finalmente, se habla de la estabilidad del autoconcepto (Engle, 1959) la cual se refiere a que éste siempre será el mismo a lo largo de un periodo de tiempo, en el caso de estos estudios longitudinales se ha llevado a cabo en un periodo de dos años.

Una vez vista la noción de modelo y las raíces teóricas en las que se basó el modelo de Shavelson, et al. (1976) el siguiente paso es la descripción de tal modelo.

#### **2.4 La descripción del modelo de 1976.**

La definición a grandes rasgos según los creadores del modelo multidimensional y jerárquico de 1976, nos hará ver que buscan un constructo que pueda ser asociado fácilmente a las conductas abiertas de las personas y que también se quiere descubrir la relación entre el autoconcepto y otros constructos. Así como el poder tener una sola definición para la creación de metodologías e instrumentos de medición para abordar de manera estandarizada al autoconcepto. También como podremos ver los autores (Shavelson, et al., 1976) utilizan el concepto percepciones (Bruner, 1988) para poder definir de que está compuesto el autoconcepto.

*"En términos muy amplios, el autoconcepto es la percepción de la persona de sí mismo. Estas percepciones se forman a través de la experiencia con su ambiente y son influidas especialmente por los reforzamientos ambientales y las personas significativas. Nosotros no proponemos una entidad dentro de los sujetos llamada "autoconcepto". Más que eso, proponemos que*

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

*el constructo es potencialmente de gran utilidad en la explicación y predicción acerca de los actos de las personas"* (Shavelson, et al. 1976, P. 411).

En esta búsqueda del autoconcepto como un constructo útil para predecir el comportamiento de los individuos, al revisar la literatura (Coopersmith, 1959, citado en Shavelson, et al., 1976; Wylie, 1961) se encontró que existían deficiencias en la medición, que incluso se podía observar una serie de instrumentos totalmente diferentes que se ajustaban de acuerdo a las necesidades de la investigación, y que por lo tanto, los resultados sobre el autoconcepto eran ambiguos. De esta manera, con instrumentos con poca consistencia interna y con poca validez de convergencia y de divergencia, criterios que proponen Shavelson, et al. (1976) y que al analizar por medio de estos criterios el instrumento y el trabajo de Coopersmith que decía que el autoconcepto estaba poco diferenciado y que lo más conveniente era estudiarlo como un simple factor g, encontraron (Shavelson, et al., 1976) que el instrumento en el que se basaron los resultados era poco válido, por lo cual sus resultados basados en éste también.

El trabajo de Shavelson et al. (1976) comienza por hacer una puntualización que no era nueva (Wylie, 1961), la aclaración sobre las deficiencias metodológicas del estudio del autoconcepto pero lo nuevo era la crítica propositiva, ya que además de describir criterios en la evaluación de los instrumentos, también propusieron un modelo basado, como ya se constató líneas arriba, en la observación de puntos de vista cognitivos, sociales y teniendo como estructura del modelo una parecida a los modelos de inteligencia de los ingleses (Marsh & Hattie, 1996).

Líneas arriba ya se vieron las raíces teóricas sobre el autoconcepto, de las cuales proceden las principales características del modelo de 1976, la definición completa del modelo original hará más fácil la comprensión de la estructura del modelo de 1976.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

#### **2.4.1 Características del modelo de 1976.**

Los siguientes incisos resumen las siete características principales del autoconcepto de acuerdo a Shavelson et al. (1976):

- a) Es un constructo organizado o estructurado, en el que la gente categoriza el vasto monto de información que tienen acerca de ellos mismos y relaciona las categorías una a la otra.
- b) Es multifacético, y las facetas particulares reflejan el sistema de categorías adoptado por un individuo y/o moldeadas por un grupo.
- c) Es jerárquico, con las percepciones de la conducta en la base dividiéndose a su vez en sub áreas (académica- Inglés, e historia), después hay inferencias acerca de sí mismo en las áreas académicas y no académicas, y luego inferencias acerca de sí mismo en general.
- d) El autoconcepto general (o global en algunos artículos) es estable, pero conforme se desciende en la jerarquía, aquel se vuelve específico a la situación, y en consecuencia menos estable.
- e) El autoconcepto se vuelve más multifacético, conforme los individuos se desarrollan de la infancia a la edad adulta.
- f) Tiene una dimensión descriptiva y una evaluativa de esta manera los individuos pueden describirse a sí mismos (Estoy feliz) y evaluarse ellos mismos (e.g. Yo estoy bien en la escuela).
- g) Puede ser diferenciado de otros constructos tal como el logro académico.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Como parte de la investigación científica y con la finalidad de comprobar la validez de constructo, las características del modelo de 1976 se han investigado a lo largo de casi tres décadas (Shavelson, et al., 1976; Marsh, 1986; Marsh, 1990; Marsh, 2000) aportando y ajustando dicho modelo, sin embargo, para la comprensión de la procedencia de dichas contribuciones es necesario comprender la estructura general del modelo de Shavelson, et al. (1976).

#### **2.4.2 Estructura del modelo de Shavelson, et al. (1976).**

En este apartado, de manera general, se verá la estructura del autoconcepto según el modelo multidimensional y jerárquico de Shavelson, et al. (1976). Cabe resaltar que tal estructura en 1976 era una estructura hipotética, que como se verá a lo largo de este trabajo ha cambiado en cuanto a la parte académica (Marsh, Byrne y Shavelson, 1988). Incluso se han propuesto nuevos componentes al modelo (Vispoel, 1995).

Para un mejor entendimiento de la estructura original propuesta por el modelo de 1976 se recomienda al lector ver el anexo, figura 1.

Como podrá constatar, el autoconcepto que proponen Shavelson, et al. (1976) dista mucho de ser simplemente uno general indiferenciado, sino que propone que existen diversos componentes.

En primer lugar se tiene que el *autoconcepto general*, el cual se encuentra en la parte superior de la estructura y que es representativo, en algún grado, de las facetas subsecuentes. De esta manera en el siguiente nivel podemos encontrar al *autoconcepto no académico*, y que corresponde a todas aquellas inferencias de la propia imagen que pertenecen al resto del contexto individual, exceptuando al autoconcepto académico.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Cabe mencionar que después de hablar de un autoconcepto general (Shavelson, et al., 1976) llaman autoconcepto como una unidad y no por sus partes al siguiente nivel, lo cual parecería una predicción de las divisiones posteriores del modelo (Shavelson, Byrne y Shavelson, 1988) y de incluso el cuestionamiento de si tiene caso hablar de un autoconcepto general (Soares y Soares, 1977, 1982, 1983 citado en Marsh & Hattie, 1996).

Volviendo a la estructura del modelo, en el autoconcepto no académico encontramos tres diferentes componentes, el primero: *el autoconcepto social*, que se desarrolla por medio de las relaciones con otros significativos u otros generalizados así como los reforzamientos que se hagan a la conducta autodirigida (Shavelson, et al., 1976). Y como lo podemos constatar, en las subáreas del autoconcepto social los iguales y los otros significativos en el siguiente nivel, son la fuente de las inferencias sobre el autoconcepto social. Y aún descendiendo en la misma dirección del autoconcepto social tenemos a la *evaluación de la conducta social en situaciones específicas*. Esta evaluación de la conducta social en situaciones específicas, es en donde las respuestas varían más de acuerdo a la situación en la que se esté (no se pondrá en juego el mismo autoconcepto social, en una fiesta de etiqueta que en una despedida de soltero, por ejemplo).

Por otra parte, tenemos dentro del autoconcepto no académico al *autoconcepto emocional*, el cual en el modelo de Shavelson, et al. (1976) tiene cierta relación con el autoconcepto general, aparentemente no la tiene tampoco con ningún otro de los componentes y tampoco, por supuesto con las subáreas de aquellos. Cabe resaltar sin embargo, que el esquema de Shavelson, et al. (1976) es un esquema estructural y no uno funcional, éste último nos podría ayudar a comprender mejor las relaciones entre los diferentes autoconceptos y sus facetas, pero en ese entonces como estructura hipotética se desconocían las correlaciones de las diversas facetas del autoconcepto, o si se prefiere de los autoconceptos.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

La fuente de las inferencias en cuanto al autoconcepto emocional, según el modelo de Shavelson, et al. (1976) son los estados emocionales particulares, al existir una relativamente amplia gama de estados emocionales también podrá, siguiendo hacia la parte baja de la jerarquía, haber diferentes autoconceptos emocionales; al menos el sentido común en cuanto a la "normalidad" se sabe que dichos estados emocionales si bien no son los mismos si giran en torno a un estilo (afligido, alegre, enojado, etc) y por lo tanto se estabilizan, con el autoconcepto podría o no ser igual. Lo cual depende de la investigación que se esté realizando en torno a este componente del autoconcepto.

Para terminar con el autoconcepto no académico, tenemos al autoconcepto físico, el cual tiene su afluente inferencial a las habilidades físicas y a la apariencia física cuyas conductas, a su vez, variarán en torno a las situaciones específicas a las que se enfrente tal evaluación del autoconcepto físico.

Pasemos al autoconcepto académico, el cual es la base de las aportaciones de Shavelson, et al. (1976) y posteriormente a las contribuciones posteriores de Marsh que tienen ya más de tres décadas de aportación al tema del autoconcepto jerárquico y multidimensional.

En primer lugar, encontramos al autoconcepto "general" académico, el cual contiene un autoconcepto académico en inglés, que como se sabe se refiere a las puntuaciones en tests específicos que midan el autoconcepto en esa área, y que se ha intentado relacionar a las puntuaciones de desempeño escolar en esa misma área (Marsh, 1992) y que en esa área se han obtenido correlaciones altas entre el autoconcepto académico en inglés y las puntuaciones desempeño en inglés (.86 y .72, Marsh, 1992) y correlaciones relativamente altas entre el autoconcepto académico en inglés y el

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

autoconcepto general (.49, Marsh, 1992). Se puede decir que el autoconcepto en matemáticas si influye sobre el desempeño en matemáticas, pero que no influye en otros autoconceptos.

En segundo lugar, tenemos al autoconcepto académico de Historia, el cual se desarrolla también basado en las percepciones que se tengan de las conductas específicas y que se hacen inferencias acerca del autoconcepto en historia, cabe resaltar que, al menos en las investigaciones que se han realizado sobre el tema del autoconcepto académico (Marsh, Byrne, Shavelson, 1988; Marsh, 1990b; 1991) el estudio de los diversos componentes del autoconcepto se han realizado en conjunto, primeramente para determinar la estructura del autoconcepto, y en segundo lugar para determinar una conclusión individual de cada aspecto del autoconcepto.

En tercer lugar tenemos al autoconcepto en matemáticas, el cual también es específico al área de matemáticas y de la misma manera que los demás se van a formar y desarrollar de acuerdo a las percepciones que se tengan a partir de las evaluaciones de la conducta matemática, esto, en situaciones específicas y de ahí se harán las inferencias para el autoconcepto académico.

Finalmente el componente del autoconcepto en ciencias, el cual tiene como fuente las evaluaciones sobre su conducta en ciencias y de ahí a las inferencias para la conformación del autoconcepto. Como podemos constatar hasta este punto, el autoconcepto no siempre va a tener que ser positivo en cualquiera de estas áreas de acuerdo a un parámetro externo al individuo sino también a uno interno, éste último lo podemos desentrañar a partir de los conceptos más repetidos en la descripción del autoconcepto: percepción e inferencia, en estas partes del proceso de elaboración de categorías y juicios es en donde podemos darnos cuenta que el modelo de Shavelson, et al. (1976) no depende solamente de las conductas objetivas del individuo, como investigador, o como maestro o padre para la conformación del autoconcepto del individuo

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

como objeto de estudio, alumno o hijo, sino más bien a través de lo que cada individuo perciba de lo que le dicen, de las actitudes de los demás y también acerca de su ejecución en las áreas de mayor interés para el individuo (James, 1989).

### **2.4.3 Las aportaciones de Shavelson .**

A partir de las investigaciones que se realizaban en los 60's se llegó a la conclusión de que existía un autoconcepto global o general, ya que los resultados de los diversos estudios (Marx y Winne, 1978) así lo demostraban, ya que encontraban altas correlaciones entre las diversas partes del autoconcepto, a lo cual ellos concluyeron que dada la poca diferenciación que hacían los adolescentes sobre su autoconcepto en diversas áreas, era innecesario la separación en componentes al autoconcepto. Como lo descubrieron Shavelson, et al. (1976) las deficiencias metodológicas, teóricas y de instrumentación de tales estudios tuvieron que ver para llegar a tales conclusiones.

A pesar de las conclusiones a las que llegaron estos investigadores (Marx y Winne, 1978) Shavelson, et al. (1976) repusieron que si bien sí existe un autoconcepto general, no es concebido como en los otros investigadores, como un autoconcepto unitario, sino más bien como uno de los componentes representativos de la estructura del autoconcepto y que se encuentra (en el modelo de Shavelson et al., 1976) ligado a las diferentes partes de la estructura del autoconcepto.

Uno de los objetivos que tuvieron los primeros estudios sobre el autoconcepto, fue comprobar la estabilidad del constructo la cual en el modelo original se pretendía que fuera mayor conforme se ascendía en la jerarquía (Shavelson y Bolus, 1982). En estos estudios se encontró apoyo a una de las características del autoconcepto: la diferenciación entre constructos, ya que si

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

se puede reconocer el punto en el cual se está midiendo y no el desempeño, por medio de las bajas correlaciones entre desempeño y autoconcepto.

Por otra parte, no se encontró apoyo para la estabilidad del autoconcepto general, estos resultados se encontraron por medio de la utilización de un instrumento llamado *¿Cómo me siento conmigo mismo?* de Piers y Harris (1964, citado en Shavelson, et al., 1976). Tomando en cuenta dos puntos en el tiempo espaciados por cuatro meses. En la segunda recogida de los datos se encuentran respuestas diferentes para los mismos sujetos, declarando esto que el autoconcepto general no es más estable, que las demás facetas como lo predijo el modelo de Shavelson, et al. (1976).

La estructura del autoconcepto, como lo podemos ver en el anexo figura 1, comenzaba a comprobarse (Shavelson y Bolus, 1982) y se corroboraba que el autoconcepto general se encuentra en la parte superior de la estructura y que la correlación más alta que existía en relación al autoconcepto general se encuentra con el autoconcepto académico (.38) luego con el autoconcepto en inglés (.30) y ciencias (.30) luego con el autoconcepto en matemáticas (.27).

Las correlaciones más bajas en este estudio (Shavelson y Bolus, 1982) se encontraron entre el autoconcepto general y los grados de desempeño (parámetros de desempeño académico). En otras palabras estas cifras nos dan como resultado una estructura multidimensional, tal y como la habían hipotetizado Shavelson, et al. (1976) al menos hasta 1982 el modelo original parecía tener un relativo apoyo empírico en cuanto a la multidimensionalidad y a la relación que se había establecido entre el autoconcepto general, el académico y a cada uno de los subcomponentes de este último (el autoconcepto en matemáticas, en inglés, en historia y en ciencias).

Otra de las primeras aportaciones de Shavelson y Bolus (1982) fue la de poner la atención al autoconcepto, ya no como una variable moderadora (como

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

así lo dejaba notar Shavelson et al., 1976) sino como una variable independiente que podía ejercer un gran cambio en el comportamiento humano (Shavelson y Bolus, 1982, p. 16).

Como pudimos ver el autoconcepto académico según la estructura del modelo de 1976 se divide en al menos cuatro partes: el autoconcepto en matemáticas, en inglés, en historia y en ciencias. En este punto cabe recordar que si bien, el modelo toca áreas no académicas, el enfoque de este trabajo por ser educativo se enfoca al autoconcepto académico y a los avances que en este se han dado. La conclusión en torno al autoconcepto general en 1982 (Shavelson y Bolus, 1982) fue:

*"El autoconcepto general puede ser interpretado como distinto pero correlacionado al autoconcepto académico" (op cit. P. 16).*

Otro hallazgo de relevancia fue que no se encontró apoyo para la suposición que mantenía que el cambio del autoconcepto se realiza a partir de la base, es decir a partir de las conductas. En otras palabras esto consideraría que el cambio del autoconcepto no se daría con tan solo modificar las conductas relacionadas con alguno de los componentes de la estructura del autoconcepto, sino que también se tendría que hacer una intervención a nivel inferencial y categorial o en otras palabras una reestructuración cognitiva para modificar al autoconcepto.

Sin embargo, los investigadores que llegaron esta conclusión mencionan que se deben tomar estos resultados con precaución y que se deben de combinar en otros estudios con otras poblaciones. Asimismo con otro tipo de diseño metodológico, para poner en juego otras variantes en la comprobación de la estructura del autoconcepto (Shavelson y Bolus, 1982).

ANÁLISIS CON  
FUENTE DE ORIGEN

La principal contribución de Shavelson, et al. (1976, 1982) se refiere a la creación de un modelo teórico, el cual ponía en duda la concepción unitaria del autoconcepto, por medio de la creación de diversos criterios metodológicos que ponían a prueba los diversos instrumentos que se utilizaban a finales de la década de los 70's (por ejemplo, Marx y Winne, 1978) y encontró que no eran válidos por lo cual tampoco los resultados a los que llegaron.

La existencia de un nuevo modelo teórico debe también como consecuencia tener una serie de trabajo empírico que lo pueda comprobar, ajustar o eventualmente rechazar, de esta manera en 1982 Shavelson comienza a realizar un trabajo en conjunto para comprobar la estructura, estabilidad, multidimensionalidad y diferenciación de otros constructos, es decir comienza a examinar la consistencia interna del autoconcepto como jerárquico y multidimensional, esto en cuanto a los primeros tres puntos, el punto del final (la diferenciación entre otros constructos) pertenece a la parte externa constructo. Era lógico y de primordial importancia que se comprobara primero la consistencia interna, para después hacer estudio de la relación entre otros constructos.

A mediados de los 80' Shavelson entra en contacto con Marsh, al cual le delegaría en gran parte de su trabajo, y que hasta la fecha en la Universidad del Oeste de Sydney sigue investigando todo lo referente al autoconcepto (<http://edweb.macarthur.uws.edu.au/self> ). A continuación se hará una revisión sobre las aportaciones de ambos investigadores (Shavelson y Marsh) representativos sobre el estudio del autoconcepto.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## 2.5 Shavelson y Marsh: aportaciones conjuntas.

Si bien el modelo multidimensional y jerárquico del autoconcepto fue elaborado por Shavelson, et al. (1976) y esto fue un parteaguas en la investigación sobre el autoconcepto como un constructo digno de tomarse en consideración por sí mismo, así como poner la base para la investigación sobre el mismo durante las siguientes dos décadas y que aún continúa la investigación y los avances en el tema. Debe considerarse que hubo una transición debida a las metas que el fundador de dicho modelo se propuso posteriormente al final de los 80's, actualmente se encuentra trabajando en la Universidad de Stanford (<http://www.stanford.edu>) en un proyecto que trata de determinar las influencias de la política educativa en los niveles superiores, su trabajo actual también abarca estudios estadísticos para la medición en las investigaciones sociales, en el mismo proyecto colabora para idear mejores métodos de enseñanza dirigido especialmente al área de las matemáticas.

A partir de los 90's la mayoría de la investigación reconocida en cuanto al tema se produjo en Australia, a pesar del mayor peso en la investigación del autoconcepto en ese país, existió un punto de transición, el cual está definido al parecer por dos trabajos que Marsh & Shavelson (1985, 1988) de los cuales se desprenden algunas aportaciones en cuanto a su naturaleza multidimensional y a su estructura jerárquica.

Recordemos que el modelo original de Shavelson et al., 1976 (anexo Figura 1) en el componente del autoconcepto académico incluía los componentes autoconcepto verbal (Inglés), autoconcepto en Matemáticas, autoconcepto en historia y en ciencias. Sin embargo, posteriormente (Shavelson y Bolus, 1982) encontraron que las bajas correlaciones entre los componentes en matemáticas y ciencias así como en inglés, podían sugerir que el autoconcepto académico podía ser dividido en subáreas (matemáticas y

ciencia versus inglés), tal posibilidad no se tenía en consideración en el modelo de Shavelson et al. (1976).

De esta manera Marsh & Shavelson (1985) deciden realizar un estudio que provea de más resultados en cuanto a la posible separación del autoconcepto verbal y el autoconcepto en matemáticas (Ver anexo figura 2 a). En este estudio los autores además de la evidencia para tal separación, encuentran un mayor apoyo para la naturaleza multidimensional y también concluyeron que al menos para la población adolescente el autoconcepto tiene una estructura claramente jerárquica pero más compleja de lo que se había propuesto en el modelo de Shavelson, et al. (1976)

También encontraron que el autoconcepto, en cuanto a las relaciones con sus padres, está relacionada tanto con las áreas académicas como con las no académicas.

Además yendo más allá de los hallazgos de Shavelson y Bolus (1982) se encontró que existe no un autoconcepto amalgamado entre matemáticas y la parte verbal, sino que existen dos autoconceptos por separado el autoconcepto verbal y el matemático, tales hallazgos fueron válidos no solamente para los adolescentes más chicos, sino también para aquellos adolescentes que estaban a punto de pasar a la edad adulta.

La explicación sobre la separación del autoconcepto verbal del autoconcepto en matemáticas, ya no como parte de un mismo autoconcepto académico, tiene como base de explicación en el modelo llamado marco de referencia externo e interno, introducido por Marsh & Parker (1984) y citado brevemente líneas arriba.

Otro de los hallazgos de Marsh & Shavelson (1985) fue en el orden de conseguir apoyo a una de las aseveraciones del modelo de Shavelson et al.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

(1976) en cuanto a la independencia de las facetas, ya que en el estudio de Marsh & Shavelson se encuentra que sin duda que sin duda a mayor edad las facetas se van independizando las unas de las otras.

En cuanto al autoconcepto general, Marsh & Shavelson (1985) al descubrir que existe apoyo empírico para la naturaleza multidimensional del autoconcepto (Shavelson y Bolus, 1982) ponen en duda todas aquellas aseveraciones de tipo empírico y práctico que apoyan sus conclusiones y aplicaciones en un autoconcepto general, sin embargo, reconocen que existe tal, aunque en la investigación existen por lo menos tres definiciones sobre el autoconcepto general:

*"La primera [definición] y la más común, es una puntuación total a lo largo de una amplia colección de ítems de autoreportes" (Marsh & Shavelson, 1985, p. 120)*

En esta primera definición los instrumentos más utilizados son la escala de autoconcepto del Tennessee y la escala de autoconcepto de Piers-Harris.

*"En la segunda definición en cuanto al autoconcepto general se refiere a un constructo inferido, un factor de orden superior, que no se puede medir de manera directa" (Marsh & Shavelson, 1985, p. 120).*

Se define desde este punto de vista al autoconcepto general, como un factor el cual está por encima de los demás factores y por lo cual es representativo de todos los demás, aunque en este estudio (Marsh & Shavelson, 1985) no se define hasta que punto es representativo de las demás facetas del autoconcepto. El instrumento de autodescripción elaborado por Marsh, Barnes, Cairns y Tidman (1984) da cuenta de este factor de orden superior.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

*"El tercer uso de un autoconcepto general se refiere a una faceta claramente distinguible que es vista como una dimensión super ordenada, aunque a veces de manera ambigua se refiere a la autoestima"* (Shavelson y Bolus, p. 120).

También los instrumentos de autodescripción de Marsh, et al. (1984) dan cuenta de este autoconcepto general. Vista como un autoconcepto por encima de todas las demás facetas, pero sin embargo a diferencia de las dos anteriores definiciones, es comparado con el constructo autoestima.

Sin embargo, en la práctica el uso más común es el de la primera definición es decir la puntuación total medida con una gran variedad de instrumentos de autoconcepto. Se menciona que el autoconcepto visto como un conglomerado de puntuaciones de varios instrumentos a los cuales se les da el nombre estadístico de puntuación total y teóricamente de autoconcepto general, se pone en duda cuando ciertos instrumentos (por ejemplo El inventario de la autoestima de Coopersmith y el inventario del autoconcepto de Sears, 1959, 1963) no correlacionan alto en las escalas que tienen en común, dando como conclusión que la suma no es válida porque podrían no estar midiendo los mismos parámetros.

Un primer acercamiento a la correcta medición del autoconcepto general se dio entre las escalas de autoconcepto de Piers y Harris y la escala de Tennessee ya que se dio un acuerdo estadísticamente entre ambas escalas (0.80 y 0.73 en el tiempo 1 y 2 respectivamente). Por lo cual, una recomendación implícita de Marsh & Shavelson (1985) es el estudio correlacional de las escalas de los respectivos instrumentos para saber el grado de acuerdo al que llegan y si es un grado significativo, entonces si se pueden usar la suma de las puntuaciones totales para la medición del autoconcepto general.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Sin embargo Marsh & Shavelson (1985) van más allá dando su propia versión en el uso del autoconcepto general:

*"Una operacionalización más justificada del autoconcepto general es una combinación conjunta de las facetas del autoconcepto o con las escalas que específicamente están diseñadas para medir un constructo relativamente unidimensional que es superordenado a las facetas específicas del autoconcepto" (Marsh & Shavelson, 1985, p. 120).*

La operacionalización del autoconcepto general que presentan Marsh & Shavelson (1985) es entonces específica a las facetas que se van a medir, y por lo tanto, las investigaciones para cada componente en este caso el factor autoconcepto general, dará como resultado instrumentos de medición y constructos teóricos más específicos. Entonces no se puede decir que con un instrumento que mide autoconcepto general, se pueda medir el autoconcepto académico por ejemplo.

Siguiendo con el autoconcepto general otra de las aportaciones conjuntas de Marsh & Shavelson (1985) es la que se refiere en cuanto al desarrollo individual, el cual al parecer, dicta que el autoconcepto general se vuelve más definido conforme la edad es mayor y de esta manera, el autoconcepto general puede volverse más importante. Sin embargo, existe un contrapunto a esta última aseveración también en cuanto más se avanza en la edad, la estructura del autoconcepto se vuelve más débil, incluyendo el autoconcepto general, por lo cual debido a este detalle el autoconcepto general se volvería menos importante debido a su inestabilidad.

Al ver las evidencias en cuanto al autoconcepto general encontradas por Marsh & Shavelson (1985) podemos ver la especificidad de contenido, es decir que las medidas del autoconcepto están más correlacionadas con las puntuaciones específicas de cada área que a otras áreas del contenido (por

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

TESIS CON  
DE ORIGEN

ejemplo las puntuaciones en inglés correlacionan más alto con las puntuaciones en el autoconcepto de inglés que con el autoconcepto en matemáticas):

*"El desempeño académico y los autoconceptos inferidos por los observadores externos están más fuertemente correlacionados con las áreas específicas del autoconcepto que con el autoconcepto general"* (Op cit. P. 121).

En esta primera investigación (Marsh & Shavelson, 1985) podemos concluir que existieron diferentes aportes en cuanto a la característica multidimensional del modelo: en primer lugar que la división en facetas del autoconcepto si es viable. En cuanto a estas facetas al parecer son más independientes, en cuanto al autoconcepto de matemáticas y al componente verbal del autoconcepto, de lo que se pensó en el primer trabajo sobre el autoconcepto jerárquico y multidimensional.

En las facetas también se pudo corroborar que existe una estructura, pero más débil de lo que se pensó en un principio (Shavelson, et al., 1976) y debido a esta debilidad se cuestiona la utilidad de un autoconcepto general.

También se pudo observar (Marsh & Shavelson, 1985) que las facetas del autoconcepto están más correlacionadas a sus respectivas puntuaciones en el desempeño en un área específica, por ejemplo: las puntuaciones de logro en cuanto a matemáticas se correlacionarán más alto con el autoconcepto en matemáticas.

Debido a tales hallazgos los autores en conjunto terminan diciendo que es necesario que el autoconcepto general sea concebido, no como una suma total de puntuaciones en varias escalas de uno o varios tests, sino la combinación de las facetas, las cuales deberán medirse por separado debido a su característica de independencia las unas de las otras.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

### **2.5.1 Aportaciones de la investigación de 1988.**

Como ya se vio en el encabezado anterior ciertos aspectos del autoconcepto con respecto a su multidimensionalidad y a su estructura jerárquica, se fueron corroborando con los estudios que se elaboraron a principios y a mediados de los 80's (Shavelson & Bolus, 1982; Marsh & Shavelson, 1985). Sin embargo, así como lo demostraba la evidencia el modelo de Shavelson, et al. (1976) parecía ser viable, también se encontraron otros aspectos relacionados a la organización estructural del autoconcepto ya en el estudio de Shavelson y Bolus (1982) se encontró evidencia empírica que el autoconcepto verbal y matemático eran independientes, y por lo tanto se debía reconsiderar la organización del constructo.

En otro estudio (Marsh & Shavelson, 1985) esta revelación se hizo cada vez más clara y se acudió a un modelo de marco de referencia externo e interno para explicar el fenómeno, siguiendo así la búsqueda de la organización estructural del autoconcepto. Una de las investigaciones que se enfocaron más al estudio de esta organización basada en una explicación desde el punto de vista de marco de referencia externo e interno fue la realizada por Marsh, Byrne y Shavelson, (1988) la cual a continuación sintetizaremos para observar cuales fueron sus principales aportaciones.

En esta investigación (Marsh, et al., 1988) se puede resaltar que el estudio del constructo que aquí se trata se refiere únicamente, a la relación entre el autoconcepto académico y su relación al desempeño académico, así como a un estudio sobre su estructura jerárquica.

Una de las aportaciones de este estudio se refiere a la validación del modelo de marco de referencia externo e interno (Marsh, 1986) el cual se vio como una explicación viable en cuanto a la separación del autoconcepto verbal del autoconcepto en matemáticas. La novedad en este estudio era poner a prueba el

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

modelo de marco de referencia externo e interno y lo hicieron (Marsh, et al., 1988) introduciendo nuevas variables como lo fueron el autoconcepto escolar, el autoconcepto general, el desempeño académico y el género.

También se menciona que existe la posibilidad de que cada componente de orden superior (autoconcepto verbal o autoconcepto en matemáticas) sean mejor definidos a su vez por medio de otros subcomponentes, por ejemplo el autoconcepto en matemáticas definido por los subcomponentes de álgebra, cálculo, geometría, etc.

Además si tal división del autoconcepto académico es comprobada una y otra vez a lo largo de diferentes diseños de investigación (por ejemplo cuasi experimental) y de diversos instrumentos de medición, deberá tener consecuencias prácticas, ya que la intervención deberán realizarse específicamente relacionados con el autoconcepto en matemáticas y el verbal.

A pesar de la comprobación del autoconcepto académico como dividido en dos componentes independientes. Existe una parte sin explicar (varianza de error) por el modelo de dos facetas del autoconcepto académico. Lo cual abre la posibilidad de enfocar el estudio del autoconcepto hacia otro tipo de variables como los aspectos sociales en la escuela ( relaciones entre iguales, actividades extra curriculares, etc.) y la influencia de otros cursos (arte, música, educación física, etc.).

En este momento (Marsh, et al., 1988) se cuestiona ya no solamente la utilidad del autoconcepto general, sino también el de la utilidad del autoconcepto académico. Al parecer la investigación ha dado resultados similares a los del modelo de factores independientes (Bracken, 1996 ).

En cuanto a las variables introducidas para la comprobación del modelo de marco de referencia externo e interno, específicamente a la variable género, se

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

encontró que dicho modelo se comporta exactamente igual independientemente de las variables de autoconcepto general, autoconcepto escolar y del desempeño académico (Marsh, et al., 1988, p. 379). También es necesario en la investigación del modelo de marco de referencia externo e interno corroborarlo en los aspectos no académicos del autoconcepto.

Como aportación práctica (Marsh, et al., 1988) también se reconoce la necesidad del maestro por impulsar la motivación y el adecuado reforzamiento a los alumnos, es inadecuado pensar como según los autores lo mencionan, que el autoconcepto del alumno es constante a través de diferentes áreas, ya que guiados por sus propias percepciones los maestros consideran, apoyados en el desempeño del alumno (un criterio externo) que el alumno tendrá altas puntuaciones en este aspecto, no solamente en esa área sino que también en diferentes áreas. En otras palabras sería aconsejable que los maestros tuvieran el conocimiento de que el autoconcepto académico no solamente va a depender de la percepción que el maestro tenga del individuo acerca de su habilidad en  $x$  o en  $y$  materia, sino que también dependerá de la percepción que el individuo tenga acerca de su habilidad en relación a otras materias.

En esta investigación (Marsh, et al, 1988) la novedad fue la puesta en escena del modelo de marco de referencia externa e interna, el cual trajo conclusiones importantes para la investigación del autoconcepto, en primer lugar se encontró apoyo parcial para dicho modelo, aún en conjunto con otras variables que pudieron distorsionar los resultados. También se recomendó el estudio de dicho modelo basados en un método longitudinal, para saber la estabilidad de dicho modelo. Se encontró así también apoyo para una característica propuesta por Shavelson, et al. (1976) del autoconcepto: la diferenciación del constructo de otros. Como podemos ver son resultados importantes a los que llegaron en conjunto Marsh & Shavelson y que sobre esas huellas heurísticas Marsh también continuó el estudio del autoconcepto como podremos ver a continuación.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## 2.6 Aportaciones de Marsh.

Siguiendo el modelo de Shavelson, et al. (1976) así como las críticas propositivas que tales autores realizan en torno a la validez del constructo autoconcepto, a través de la propuesta de varios criterios de validación de los instrumentos Marsh & Smith (1982) propusieron la evaluación de dos instrumentos: *el inventario del autoconcepto* de Sears y *el inventario de la autoestima* de Coopersmith. Tal evaluación se hizo en torno a la característica de la multidimensionalidad del autoconcepto.

A través del análisis factorial, el instrumento de Sears fue considerado como un instrumento que se podía considerar en la evaluación del autoconcepto, ya que si se pudieron validar 6 y hasta siete de sus nueve escalas. Sin embargo, para el instrumento de Coopermith no se encontró evidencia de validación para ninguna de las escalas. En cuanto a la estabilidad de las escalas, por medio de los datos longitudinales, se encontró una ligera evidencia para el instrumento de Sears y no para el instrumento de Coopersmith (Marsh & Smith, 1982). A pesar de que esta evidencia parece del orden metodológico, más que del teórico, a partir de dicha evidencia, se encuentra apoyo empírico para la característica multidimensional, debido a que dichos autores conciben al autoconcepto como un constructo general, más que multidimensional.

En el mismo orden de comprobar la multidimensionalidad en conjunto con otras variables, como el género y el desempeño académico, Marsh, Smith y Barnes (1985) llevaron a cabo una investigación los cuales al hacer una revisión de la literatura se encontraron que si bien no existían diferencias de género en cuanto al autoconcepto general, si podían existir en las facetas particulares del mismo.

De esta manera utilizando un instrumento multidimensional y el Cuestionario de autodescripción, se corroboró que si existen diferencias de

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

género guiadas al parecer por los estereotipos sexuales, los cuales dictan que una mujer puede ser mejor en cuanto a su desempeño en el área verbal que el hombre, mientras que el hombre puede llegar a ser superior en el autoconcepto físico y en el desempeño de matemáticas, así como en el autoconcepto en la misma área.

Sin embargo, como ya se ha visto el autoconcepto en matemáticas y el autoconcepto en el área verbal no se correlacionan y esto se ha explicado por el modelo de marco de referencia externo e interno (Marsh & Hattie, 1996) y que en otros estudios (Marsh, et al., 1985) se ve como los resultados paradójicos encuentran apoyo en tal modelo y se pueden ver gráficamente (Ver figura 2 b del anexo).

En este gráfico a través de una análisis multivariado llamado "path", el cual encuentra correlaciones de tipo lineal, a lo largo de más de dos variables. Podemos ver en esta figura que debido al modelo de marco de referencia externo e interno, el desempeño en matemáticas y el desempeño en el área verbal están altamente correlacionados. También podemos observar la especificidad de contenido de las diversas facetas del tópico aquí estudiado ya que el desempeño en matemáticas, está correlacionado positivamente con el autoconcepto en matemáticas y el del área verbal (lectura en la figura) está específicamente correlacionado con el desempeño en tal área. Cabe mencionar que en la figura las flechas curvas indican las correlaciones entre las facetas y los desempeños, así como las flechas rectas indican la dirección de la relación causal.

A pesar que el desempeño en matemáticas está positivamente correlacionado con el desempeño en el área verbal, podemos ver que los autoconceptos en matemáticas y en el área verbal no están correlacionados positivamente, ya que el autoconcepto utiliza el proceso externo e interno de referencia, a diferencia del desempeño, para la conformación del autoconcepto académico. Por lo cual Marsh (1985) concluye que no debe tomarse en conjunto el

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

autoconcepto en matemáticas y el autoconcepto verbal, sino que deben estudiarse separadamente, debido a las correlaciones negativas entre ambos.

En la revisión de Marsh (1986) sobre el modelo de marco de referencia externo e interno también encontró que el desempeño en matemáticas estaba más correlacionado con el autoconcepto en matemáticas (.55) y estaba menos correlacionado con otras áreas del autoconcepto (Verbal .21 y autoconcepto general .43) y no se correlacionaba con otras áreas del constructo.

Así mismo Byrne (1984) también enfatizó en la separación del autoconcepto verbal y el matemático, dividido en facetas más específicas. Esto ya se había mencionado líneas arriba, sin embargo, la novedad con la revisión de Marsh (1986) es que deja vislumbrar que la estructura del constructo dividida en facetas podría tener un mayor número de estas de lo que se había propuesto en el modelo original (Shavelson, et al., 1976).

### **2.6.1 Los cuestionarios de autodescripción.**

Una gran cantidad de investigación sobre la confirmación del modelo de Shavelson, et al. (1976) se ha llevado a cabo por medio de la investigación de Marsh (1986; además vea <http://edweb.macarthur.uws.edu.au/self>) y el desarrollo, por parte de éste último autor de sus cuestionarios de autodescripción (Ver anexo Figura 3).

A partir del modelo de Shavelson, et al (1976) y de la investigación posterior, Marsh (1985) ha ido desarrollando dichos cuestionarios los cuales toman en cuenta la naturaleza multifacética del autoconcepto. Estos instrumentos de autodescripción también toman en cuenta el desarrollo, de acuerdo al modelo de Shavelson et al (1976) a través de las diferentes etapas del individuo, ya que se adecuan a los tres estadios de la adolescencia, por ejemplo el cuestionario de autodescripción es útil en la evaluación del autoconcepto en los preadolescentes;

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

mientras que el cuestionario de autodescripción II se utiliza en la evaluación en adolescentes; finalmente el cuestionario de autodescripción III evalúa el autoconcepto en los adolescentes mayores y adultos jóvenes (Marsh, 1986; Bracken, 1996).

En estos instrumentos incluso cada faceta del autoconcepto puede ser medida de manera independiente, como es el caso de la adaptación española que se llamó cuestionario de autodescripción física de García, Marcó, Fernández, Trujano (1998) del cuestionario de autodescripción.

En general, estos cuestionarios han sido validados una y otra vez y se erigen como instrumentos fuertes para la investigación del autoconcepto (Marsh, 1986). Con estos instrumentos se han podido corroborar tópicos teóricos como la estructura en el caso de los preadolescentes y una estructura similar en un amplio rango de edades (Marsh, 1986).

En la investigación del autoconcepto a través de los cuestionarios de autodescripción se ha encontrado, como ya se vio, la relación que a mayor edad la estructura del autoconcepto se hará más compleja y las facetas matemática y verbal del mismo constructo no están correlacionadas, sin embargo existieron ciertas dudas a tales aseveraciones.

En primer lugar en los estudios en los que se han utilizado los cuestionarios de autodescripción, es posible que la combinación de varones y mujeres, es lo que hace que los datos den como resultado la separación entre el autoconcepto en matemáticas y el autoconcepto verbal, debido esto a que los hombres tienen autoconceptos más altos en matemáticas y las mujeres cuentan con un autoconcepto más alto en el área verbal.

Por otra parte, se ha objetado el uso de los ítems de los cuestionarios de autodescripción que mezclan enunciado afectivos y cognitivos, ya que al momento

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

de analizar los resultados estos se confunden. Además al utilizar estos dos tipos de ítems de manera separada, el modelo de marco de referencia externo e interno cambiaría, y por lo tanto también las correlaciones entre el autoconcepto verbal y el matemático.

Cuando dicha separación se realizó las correlaciones entre el autoconcepto en matemáticas y el autoconcepto verbal crecieron, aunque no de manera significativa (Menores a .2, ver Marsh, 1986) además tales variaciones en la forma de aplicación de los ítems se hizo a través de diferentes muestras de hombres y mujeres, niños y niñas y sin embargo, las respuestas siguieron presentando el patrón bajo de las correlaciones entre el autoconcepto en matemáticas y el autoconcepto en el área verbal. Además también se probaron dichos ítems a lo largo de variables tales como el tipo de escenario en el que se llevaron a cabo las aplicaciones (escolar y no escolar) y a través de los componentes afectivos y cognitivos.

El modelo de marco de referencia externo e interno no solamente se comprobó a partir de lo anterior, sino también a través de la variación de una parte de la operación del modelo. Bajo la lógica de que si las observaciones se enfocaban hacia el autoconcepto inferido, es decir aquel autoconcepto que es observado por otros y, que toma como marco de conformación únicamente el proceso externo de comparación (la habilidad mostrada por el estudiante) para dar cuenta del autoconcepto de otra persona, por lo tanto será diferente al propio. Basado en esta predicción Marsh & Parker (1984) así lo comprobaron ya que a pesar de que los maestros que indicaban bajos autoconceptos en sus estudiantes, de una escuela de bajo estatus socioeconómico, los alumnos de la misma escuela representaban autoconceptos altos en las evaluaciones de los cuestionarios de autodescripción. Lo anterior fue un apoyo al modelo de marco de referencia externo e interno, en la formación del autoconcepto, ya que en la conformación del constructo no solamente utiliza la parte externa del modelo, sino ambos procesos que de manera conjunta actúan para la conformación del autoconcepto.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

ESTA TESIS NO SALE  
DE LA BIBLIOTECA

En la evaluación del autoconcepto inferido se encontró que el autoconcepto en matemáticas se correlacionó de manera positiva y significativa con el autoconcepto en el área verbal, por otro lado también se encontró que el desempeño en matemáticas y el autoconcepto en el área verbal también se correlacionaban de forma positiva y significativa, resultados opuestos si se considera al modelo en su totalidad, para evaluar al autoconcepto de los estudiantes y no el autoconcepto inferido de aquellos por otros.

### **2.6.2 Diferencias de edad y género en el autoconcepto.**

Marsh (1989) también ha investigado en cuanto a las variables, edad y sexo, una vez que se encontró un mayor apoyo sobre las facetas del autoconcepto académico como no correlacionadas, se decide estudiar junto con este fenómeno la influencia del sexo y la edad, pero esta vez de faceta en faceta del autoconcepto.

Los efectos de la edad indicaban en estudios anteriores (Marsh, 1984) que si existen diferencias en la edad, ya que el autoconcepto en la preadolescencia es alto, luego decae en la adolescencia temprana y aumenta al final de la adolescencia y al comienzo de la edad adulta vuelve a aumentar.

Cabe señalar que en otros estudios (Harter, 1982, Boersma y Chapman, 1979; citado en Marsh, 1989) no se habían encontrado diferencias en la edad.

También en cuanto a la variable edad, Marsh, Craven y Debus (1991) en niños de entre 5 y 8, al aplicárseles el cuestionario de autodescripción I, se encontró que si existe una estructura multifacética, es decir que los niños pequeños también pueden diferenciar entre las diferentes partes del autoconcepto. El instrumento utilizado si bien no es novedoso la forma en que se aplicó fue, a diferencia de la forma de lápiz y papel regular, una entrevista haciendo que los diferentes ítems de las escalas se adecuaran al nivel de entendimiento de los

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

niños, los resultados lograron establecer la estructura del autoconcepto en esta población. En tanto otros estudios Shavelson, et al. (1976) Wylie (1961) mantenían que los niños de esa edad al hacer poca diferencia entre las diversas partes del autoconcepto, se podía considerar como un todo indiferenciado o como un autoconcepto total.

En este estudio (Marsh, et al., 1991) se llegaron a varias conclusiones importantes a parte del establecimiento de una estructura multidimensional como: el autoconcepto general también fue establecido, en las edades de 5, 6, 7 y 8 años poniendo en duda la aseveración de Shavelson et al. (1976) de que el autoconcepto diferenciado no se forma antes de los 8 años. También se encontró que no existe ninguna variación del autoconcepto académico en esta edad. El estudio de Marsh, et al. (1991) es un importante avance en la medición de la estructura del autoconcepto infantil, así como en su momento lo fue el modelo original de Shavelson, et al (1976).

Por otra parte de acuerdo a Wylie (1961) en cuanto al autoconcepto general, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cuanto al sexo, pero la misma autora reconoce que sí pueden existir si se estudian las dimensiones de manera individual. En este mismo retomando a Piers (1984, citado en Marsh, 1989) podemos encontrar que en el autoconcepto general no existen diferencias en cuanto al género, pero sí se encuentran tales diferencias en cuanto a algunas facetas del autoconcepto y tales diferencias al parecer están guiadas por los estereotipos sexuales.

Con tales hallazgos contradictorios en cuanto al autoconcepto y su interacción con variables como el sexo y la edad, Marsh (1989) basado en los tres instrumentos de autodescripción, reconocidos como instrumentos multidimensionales bien estandarizados (op cit., p. 426) se llega a la conclusión que de acuerdo a la edad la mayoría de las facetas de manera individual variarán con una dirección hacia la complejidad y la diferenciación las unas de las otras, a

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

pesar de que en el autoconcepto general, para el total de las respuestas los hombres tienen autoconceptos más altos que las mujeres. Además otro hallazgo interesante es que al parecer, al entrar a la edad adulta el género y la edad parecen ya no influir más, sin embargo, la apariencia física continúa su influjo durante un tiempo más largo.

En cuanto a los altos autoconceptos previos a la adolescencia, se debe según Marsh (1989) al alto egocentrismo de los mismos y que su referencia para conformar el autoconcepto es, de primera instancia, guiada por una referencia únicamente interna. Sin embargo conforme los niños crecen, ahora la información en la conformación del autoconcepto se desplaza hacia el exterior, sin olvidar el componente interno, con tal desarrollo el autoconcepto de los adolescentes declinará.

De esta manera, en cuanto a la investigación de Marsh (1989; Marsh, et al, 1985) en cuanto a las diferencias de edad concluye:

*"el declive de los autoconceptos en los adolescentes con la edad, la diferenciación cada vez mayor de los autoconceptos, al menos durante la adolescencia; también el hallazgo de acuerdo a como el niño crece sus autopercepciones se correlacionan más a la ejecución, a la retroalimentación de la ejecución, y a otros criterios externos y finalmente, que las dimensiones específicas del autoconcepto (por ejemplo Verbal/lectura y matemáticas) son muy diferentes a sus correspondientes desempeños"* (Marsh, 1989, p. 428).

Agregando a estas conclusiones, también se encuentra que en el caso de los niños pequeños de entre 5 y 8 años la estructura del autoconcepto, si bien ya descubierta (Marsh, et al., 1991) podemos ver que debido al nivel de desarrollo cognoscitivo, los investigadores tuvieron que utilizar una entrevista del tipo semiestructurada para poder lograr que la fatiga y el poco entendimiento tuvieran como efecto un autoconcepto indiferenciado.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## **2.7 El efecto pescado grande en estanque pequeño.**

### **2.7.1 Raíces teóricas.**

Desde que el estudio de la psicología introdujo en la explicación del comportamiento los factores del ambiente, y específicamente lo que pudiera denominarse el ambiente social, el cual son todas aquellos factores externos al individuo que se refieren a la relación con otros y las instituciones (familia, dependencia laboral, escuela) y que pueden producir efectos sobre el "campo" psicológico, asimismo también tenemos los factores culturales, que son todos aquellos artefactos, específicos a una determinada región y que pueden abarcar tradiciones, formas de medir el tiempo, etc. Todos estos elementos son estudiados a partir del área de la psicología conocida como psicología social.

Dentro de la formación del autoconcepto (como parte del comportamiento) el psicólogo social da como explicación que existen marcos de referencia, también llamados estándares, éstos no solamente se refieren únicamente al producto terminado de la sociedad, sino también a los elementos psicofísicos propios del ambiente en el que se desenvuelve. Es por esto, que se puede considerar el punto de vista social de la psicología en el estudio y conformación del yo a través de algunas nociones esenciales de la mencionada área.

La investigación en Psicología social ha encontrado entre sus hallazgos una serie de efectos de los grupos y de los elementos del ambiente sobre la psique humana. Dentro de tales efectos podemos observar en el área educativa uno llamado por su creador (Marsh & Parker, 1984) **Pescado grande en estanque pequeño.**

Dicho efecto (BFLPE, Big Fish-Little Pond Effect) se puede concebir como la ocurrencia de un autoconcepto alto si el punto de comparación es un grupo de

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

referencia bajo en su ejecución (el cual se denomina asimilación) y uno bajo si el grupo de referencia es alto en su ejecución (al cual se le llama efecto de contraste).

Debido a que dicho efecto utiliza términos provenientes de la Psicología social, lo que procede es describir las raíces teóricas, explícitamente en los términos utilizados en la concepción del BFLPE.

Como todo término, concepto o descubrimiento no se da en la nada el BFLPE no es la excepción. Dicho concepto hunde su explicación en la Psicología social y la psicofísica, englobando términos tales como *juicio psicofísico* (Elson, 1964; Marsh, 1974 citado en Marsh, 2001) *juicio social* (Manis, 1967) *teoría de la comparación social* (Agostinelli y Seal, 1988; Pyszczynsky, Breenberg y La Prelle, 1985; Wood, Taylor y Lichtman, 1985) y *la teoría de la privación relativa* (Edy Kaufman, s/r; Ditella, 2000).

### **2.7.2 Juicio psicofísico**

La psicología social ha echado mano de varias áreas del conocimiento psicológico, para encuadrar el fenómeno psicológico que tenga relación al ambiente social. De esta manera, la Psicología social ha encontrado en la psicofísica la manera de explicar que todo juicio en la base de algún estímulo físico dependerá en mucho de la magnitud y experiencia que se tenga en cuanto a dicho estímulo, por lo cual dicho juicio psicofísico y como se verá más adelante el juicio social son relativos al contexto.

Un juicio psicofísico es a grandes rasgos un juicio con referencia a las propiedades físicas de los estímulos (Sheriff, 1974) y se ha encontrado que debido a las variaciones culturales de los estímulos, dichos juicios también varían. Como en el caso de una comunidad aislada de la tecnología, en la cual se juzga el tiempo de recorrido de un lugar a otro basado en el tiempo de viaje a pie o por

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

una carreta tirada por mulas, el habitante de dicha comunidad dirá que x lugar queda a tres horas de viaje en carreta.

Cuando se varíe el estímulo de referencia (medio de transporte) también su juicio sobre el tiempo variará, ahora si el mismo habitante de la mencionada comunidad viaje la misma distancia, pero ahora en camioneta, el tiempo será menor y la distancia para el individuo en cuestión también será menor de lo que se le hacía cuando viajaba en carreta.

Esos puntos de referencia (en el ejemplo anterior los medios de transporte) se les llama anclas o bien estándares (Staat, 1980).

De esta manera cuando una persona tiene experiencia con una serie de estímulos, establece una escala de referencia a partir de los estímulos ya conocidos y en base a dicha escala juzga todos los que le proceden.

Entonces una escala de referencia se verá afectada por el rango de estímulos a los que se le presentan a una persona para que los juzgue (por ejemplo, los estímulos a los que esté acostumbrado un hombre de clase alta, como viajes, buena comida, etc., no podrá juzgar adecuadamente lo que es la pobreza). También dicha escala de referencia dependerá de la práctica que se tiene con una rango particular de estímulo (Sheriff, 1974).

En el caso del autoconcepto, el juicio psicofísico se lleva a cabo en torno a una escala de referencia de tipo externa y a una interna. Por un lado el tipo de escuela a la que vaya (criterio externo) y, por otra parte la expectativa que el individuo tenga (interna). De esta manera las escalas de este individuo serán conformadas en cuanto a la psicofísica por las propiedades de la escuela, incluyendo las políticas, así como el tipo de expectativas que el alumno tenga por lo cual el juicio está conformado, por estas características físicas del contexto, pero esa no es la única explicación que conforme al autoconcepto.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

A pesar de lo acertado de relacionar el estímulo físico con el juicio humano, ésta solo es una parte de lo que el ser humano tiene que enfrentar para hacer un juicio, ya que el sujeto no solamente está depende de los elementos físicos del entorno, sino también de estímulos de tipo social, esto nos lleva a la segunda raíz del BFLPE.

### **2.7.3 Juicio social**

De la misma manera que en el juicio psicofísico, el juicio social también tiene que aplicar un criterio para poder llegar a una conclusión en la base de un determinado estímulo o escala de referencia (Manis, 1967). Sin embargo, en este caso tal estímulo es del orden social, y por lo mismo es más complejo y más variado que el físico.

Al decir más complejo y variado sabemos que el juicio social va a depender de muchas variables, para las cuales va a tener diferentes formas y funcionamiento en su relación.

Sin embargo para la comprensión del BFLPE en cuanto al juicio social, solamente será necesario tener en consideración la influencia del grupo de referencia y la noción del marco de referencia, ya que para Marsh (1984) son las nociones que tomó de la psicología social para la explicación del BFLPE. Además Sheriff (1974) menciona que el grupo de referencia del individuo va a determinar las actitudes y la percepción en el juicio.

*"El trabajo más importante acerca de los efectos que "las otras personas significativas" tienen para moldear la actitud del individuo, y de los efectos de las actitudes en la percepción y el juicio" ( Sheriff, 1974 p. 68).*

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

Estas "personas significativas" son la característica principal de un grupo de referencia ya que un grupo de referencia, a diferencia de un grupo de asociación, puede o no tener miembros para el individuo. Es decir una persona puede dirigir sus expectativas, actitudes y comportamiento en general por un grupo al cual desea pertenecer, aún cuando no pertenezca físicamente a él.

#### **2.7.4 Los efectos de asimilación y contraste.**

Dentro del mismo juicio social pero que también abarca al juicio psicofísico se encuentran los efectos de asimilación y contraste. Como se ha visto el juicio puede ser considerado como psicofísico y como psicosocial. Al considerar ambos juicios se han encontrado dichos efectos.

En primer lugar el efecto de asimilación tiene que ver con una variación pequeña de la escala de referencia del individuo, llegando así a considerar a esta variación como parte de la escala de referencia del individuo, logrando así que el juicio de dicha variación sea favorable al individuo que ejerce el juicio, ya que está dentro de los estándares de su propia escala. En psicofísica un ejemplo de ello es el estudio de Volkman (citado en Sheriff, 1974). En donde se establece un punto de referencia y se varía gradualmente dicha escala de estimulación física, pero no más allá de la escala psicofísica preestablecida para el individuo.

Manis (1967) por otra parte, describe un experimento en el cual a los individuos se les pasa una comunicación considerada como moderada en cuanto a su posición sobre la elaboración y venta de bebidas alcohólicas. Los que más querían que se dejara de vender alcohol pensaron que la comunicación moderada estaba totalmente de acuerdo con ellos. De esta manera, a pesar de que dicha comunicación no estaba ni a favor ni en contra de las posiciones radicales de cada grupo (a favor o en contra de las bebidas alcohólicas) la tomó de acuerdo a su propia escala de referencia.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Opuesto al anterior se encuentra el efecto de contraste, que la psicología social a través de Sherif, 1974) lo define y también afecta a ambos juicios al psicofísico y al psicosocial:

*"por el cual cada estímulo que debe ser juzgado se le da al sujeto otro estímulo que es mucho más grande o mucho más pequeño que este. Tales anclas colocadas considerablemente fuera de la escala de referencia de la persona producen un cambio en los juicios en dirección contraria al ancla o sea un efecto de contraste". (Sheriff, 1974, p. 70).*

En el ejemplo de Manis (1967) los sujetos que estaban totalmente de acuerdo con la venta de alcohol (su escala de referencia) consideraron a la comunicación moderada (estímulo fuera de su escala de referencia) como totalmente opuesta a sus propios puntos de vista en cuanto al alcohol y la rechazaron (efecto de contraste).

En pocas palabras el efecto de asimilación y de contraste dependerá en primer lugar de la escala de referencia del sujeto y de la variación del estímulo a juzgar en base a su propia escala de referencia, teniendo efectos de contraste (si la variación estimular va más allá de dicha escala de referencia) o bien de asimilación (si la variación estimular se encuentra dentro de los límites de la escala de referencia).

### **2.7.5 Teoría de la comparación social.**

Además de los juicios psicofísicos y psicosociales y lo que se deriva de estos, es posible llevar más allá la importancia de los grupos en las autoevaluaciones. La teoría que busca explicar la recopilación de información con fines de confirmar las autoevaluaciones sobre las habilidades a través de la equivalencia o desigualdad sobre las habilidades y cualidades de las personas

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

significativas es conocida como la teoría de la comparación social (Ver Staat, 1980. P. 178).

Para una mayor comprensión de la teoría de la comparación social y ver su pertinencia en cuanto al BFLPE, se hace mención de algunos experimentos relevantes en torno a su aplicación empírica y a considerar en cuanto a sus implicaciones prácticas.

En primer lugar, se tiene el experimento de Agostinelli y Seal (1988) sobre la comparación social de las propias actitudes hacia el sexo casual y el responsable frente a los otros. Este estudio se llevó a cabo con estudiantes de 19 a 25 años y solteros. Dichos estudiantes llenaron una escala de actitud hacia el sexo casual.

Primero se les pidió que se evaluaran a sí mismos y luego que evaluaran las actitudes de sus amigos cercanos y finalmente las actitudes del estudiante universitario típico.

Los resultados mostraron que los individuos tienden más a compararse con sus amigos más cercanos que con el universitario típico. Evaluándose a sí mismos como menos permisivos y más responsables cuando sus amigos son el punto de comparación en cuanto a las propias actitudes hacia el sexo.

Por otra parte cuando se les pide que evalúen la actitud de sus amigos en relación al típico estudiante universitario, sus amigos son descritos como más responsables y menos permisivos que el típico estudiante universitario. De esta manera primero se justifica a sí mismo, luego protege a su grupo de referencia a expensas del típico estudiante universitario.

En otro experimento (Pyszczynski, Breenberg y La Prelle, 1985) se estudió la comparación social después del triunfo y el fracaso. A hombres (21) y a mujeres (20) no graduadas se les asignó a un diseño aleatorio. Se les aplicó una prueba de

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

sensibilidad social. Este estudio se llevó a cabo para comprobar la hipótesis que la búsqueda de información en la comparación social, después de haber realizado un evento es llevada para proveer evidencia consistente con una autoevaluación favorable. Por medio de la manipulación de los puntajes de los sujetos de la prueba, se encontró que aquellos a los que se les atribuían puntajes bajos buscaron información acerca de cómo habían ejecutado los alumnos que habían ejecutado peor que ellos. Por otro lado, a los que se les habían atribuido puntajes más altos no tuvieron interés en buscar información de los que tenían una puntuación más baja.

La hipótesis de este estudio está de acuerdo al menos parcialmente con la teoría de la comparación social, en la que la persona busca por medio de la comparación información para evaluar sus propias habilidades y otras características individuales. Sin embargo, Festinger consideró que dicha información debía estar de acuerdo con la realidad del sujeto (Staat, 1980. P. 178). Pero los resultados de este experimento fueron contradictorios en cuanto a que la información debe tener un sustento en cuanto a la realidad del sujeto. Ya que como se vio en este experimento los individuos que ejecutaron mal de acuerdo a un estándar establecido, buscaron información que los favoreciera, aún con sus pobres ejecuciones. Dirigiendo sus juicios hacia los individuos que habrían ejecutado peor que ellos.

De esta forma se encontró que la búsqueda de información al compararse, se hace con la finalidad de obtener una autoevaluación favorable, o en otras palabras de mantener la autoestima.

Sin embargo, Collins (1996) encontró que los sujetos no siempre buscan una comparación hacia abajo, es decir con las personas inferiores a ellos en cuanto a una actividad, cualidad o posesión. Sino que buscan compararse con aquellos que se encuentran por encima de ellos. Lo cual contradice los resultados

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

del experimento anterior, que como vemos los sujetos prefirieron compararse hacia abajo que con los que ejecutaron de manera superior.

Estos resultados en apariencia contradictoria probablemente tengan su explicación en un tercer experimento (Wood, Taylor y Lichtman, 1985). El cual estudió el procesos de comparación social en el ajuste al cáncer de seno. Los datos de este estudio revelaron que las mujeres de este estudio hacían comparaciones hacia abajo, es decir con mujeres que encuentran inferiores a su propia condición. Entonces la comparación hacia arriba o hacia abajo depende de si la persona se siente inferior (hacia abajo) o superior (hacia arriba) a los integrantes del grupo de referencia.

En estos cuatro experimentos basados en la teoría de la comparación social y que van desde la actitud hacia el sexo casual, hasta la comparación social y el ajuste en el cáncer de seno, pasando por la comparación social después del triunfo, hasta los hallazgos de Collins (1996) en los cuales se denota una comparación social hacia las personas del grupo de referencia superiores a él. Se denota que la comparación social, podrá ser o no ser perjudicial si se trata de un individuo con ciertas características (el tipo de autoestima) y que tendrá dependiendo de esta autoestima, pero también del grupo de comparación, haciendo así un efecto compuesto por la interacción del individuo (su situación actual) y del entorno social en el que se encuentra.

### **2.7.6 La privación relativa**

Este término actualmente es utilizado en el rubro de la sociología para explicar los efectos de la pobreza (Edy Kaufman, *s/r*) o bien, el elevado estándar de vida vendido a través de las identificaciones televisivas y que son difíciles de alcanzar y por lo mismo los niveles de conformidad a la vida profesional y personal son bajos, o bien por los niveles de educación alcanzados y que no concuerdan con el nivel laboral y/o económico (Di Tella, 2000).

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

También se han llevado a cabo investigaciones (Moller, 2000) con respecto a la seguridad y se refieren en tal estudio a la privación relativa como <<violencia estructural>>, la cual se refiere a una violencia que no necesariamente de tipo físico y que se refiere, a violaciones a los derechos humanos como amenazas sin violencia directa o física, violencia de un grupo social a otro, como de los blancos hacia los negros, el régimen económico de los fuertes sobre los débiles. El imperialismo sobre los países del tercer mundo, o bien amenazas provenientes de la <<naturaleza>> como el SIDA.

En otras palabras, todo aquel estímulo negativo en el sentido que nos puede llevar a tener una sensación de inseguridad, de tensión o bien positivo en principio de cuentas pero inalcanzable puede denominarse privación relativa. Se menciona que es relativa porque el estímulo que la produce no siempre es de la misma calidad y tamaño y puede sobrepasar la capacidad de respuesta de la persona.

Cada uno de los ejemplos arriba mencionados, sobre el equivalente en sociología de la privación relativa, la violencia estructural, hacen mención de un estímulo (que es sumamente aversivo) y que además tiene una frecuencia continua la cual puede producir una incapacidad aprendida (Chance, 1995). Esto es, tener un comportamiento de inactividad a pesar de la sensación de privación o de conformismo debido a que no se puede generar una respuesta útil por parte del individuo para terminar con dicha estimulación aversiva. Sin embargo, esa incapacidad aprendida solamente es una parte de la situación, ya que en sí misma la privación relativa puede causar desórdenes tales como depresión, violencia hacia el objeto de estimulación aversiva y como lo veremos más adelante un autoconcepto bajo, como lo produce el efecto negativo (el contraste) del BFLPE.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

### 2.7.7 El BFLPE y el autoconcepto académico.

En las raíces teóricas arriba mencionadas aseguran que las influencias del grupo de referencia influye los valores y los estándares de ejecución utilizados en las autoevaluaciones de la gente (Marsh, 1987).

Marsh (1987) menciona que aunque existen muchas formas en las que las influencias sobre dichas autoevaluaciones ocurren, el se enfoca únicamente en el marco de referencia o estándar en el que esto ocurre. El marco de referencia definido por Sheriff (1974):

*"el marco de referencia para el comportamiento humano consiste en todos los factores externos en el contexto de la situación, y también en los factores internos que están operando, tales como las experiencias anteriores de las personas en tales situaciones, su estado motivacional, sus actitudes hacia los aspectos salientes de la situación, y sus esquemas conceptuales para categorizar los objetos y los eventos"* (p. 65).

Sin embargo, este marco de referencia como se puede notar existe en una situación con una serie de muchos elementos ambientales e internos, los cuales para su investigación de cada uno de ellos sería una tarea exhaustiva, además como se vio en la sección sobre *las raíces teóricas del BFLPE*, para evaluar el sistema de las autopercepciones y demás partes del comportamiento no es necesario estudiar más que aquellos elementos que tienen más importancia para la ejecución humana, es decir las llamadas anclas o estándares de comportamiento.

El marco de referencia en los estudiantes que afecta el tamaño de BFLPE, que ya se describió líneas arriba, es el grupo de referencia o como lo vamos a ver más adelante la política escolar sobre elección de alumnos y asignación a grupos

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

y el sistema cultural que determina la educación en un país (Marsh, Chit-Kwong Kong y Kit - Tai Hau, 1999; Marsh, 2001) aunque esto último en menor grado.

Tal efecto (BFLPE) puede afectar el autoconcepto de los estudiantes en varias maneras: (a) que tenga un bajo promedio debido a que la base de comparación es la ejecución (o desempeño académico) de los estudiantes con más alto desempeño; (b) que se encuentre por encima del promedio debido a la referencia de estar en un grupo de alta habilidad (o gloria reflejada o efecto de asimilación) o bien (c) promedio, debido a que no sea afectado por el contexto inmediato de los otros estudiantes, o porque (a) y (b) ocurren simultáneamente y se cancelan el uno al otro.

La operacionalización realizada por Marsh (1984) para medir el marco de referencia fue definida como el nivel de desempeño escolar promedio. Este nivel escolar promedio se refiere al promedio en las puntuaciones de las pruebas de habilidad. Es decir, que a partir de dicho nivel los estudiantes compararán sus propias habilidades y conformarán así el autoconcepto. Como ya se vio, en la psicología social existen estándares de comparación o anclas y no tienen que ser todos los elementos del ambiente, en este caso el escolar, sino que tiene que ser el más representativo para que se puedan llevar a cabo las autoevaluaciones.

Asimismo el BFLPE de acuerdo a los datos empíricos no se espera que suceda en escuelas donde el estándar de comparación sea homogéneo, únicamente en escuelas donde la habilidad promedio (el estándar de referencia) varía, es donde se espera que aparezca el BFLPE el tamaño de este efecto dependerá del grado de variación de la habilidad promedio en las escuelas.

En escuelas primarias el BFLPE puede ser más grande, ya que estos estudiantes no pueden tener un estándar de comparación excepto por la ejecución de sus compañeros, es decir que se compara con un único marco de referencia. Al contrario los estudiantes de secundaria tienen algunas bases para la

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

evaluación consistente de sus propias habilidades académicas que son independientes de las ejecuciones de sus compañeros y por lo tanto su marco de referencia, para evaluar las propias habilidades es más amplio.

Sin embargo, el tamaño del BFLPE también dependerá del punto de comparación al decidir en que escuela estudiarán sus hijos (Marsh, 1984). Si los padres se encuentran en la encrucijada de decidir si enviar a su hijo a una escuela mediocre o a una escuela de élite, el tamaño del BFLPE será mucho más grande en relación a esta decisión. En contraste, si la decisión, está entre dos escuelas en las cuales la habilidad promedio es similar, el BFLPE será menor. Así dependiendo de las fuentes de comparación de esa manera crecerá o disminuirá el BFLPE, por ejemplo en estudiantes de secundaria se puede observar que las fuentes de comparación en cuanto a sus propias habilidades se encuentran fuera de la escuela, estas fuentes externas minimizan el efecto negativo del BFLPE.

Además también se ha encontrado (Marsh & Parker, 1984; Marsh, 1987) que un sustancial efecto del marco de referencia influye el promedio académico independientemente de la habilidad académica; estudiantes igualmente capaces tenían bajo promedios académicos en escuelas de alta habilidad que en escuelas de baja habilidad.

También se encontraron diferencias entre blancos y negros entre el autoconcepto académico, ya que si bien estos últimos parecen tener una autoestima alta, el autoconcepto académico es ligeramente más bajo en relación a los estudiantes blancos.

La explicación que nos puede aportar el marco de referencia y la Teoría de la comparación social (Agostinelli y Seal, 1988; Pyszczynski, Breenberg, La Prelle, 1985) a este fenómeno aparentemente contradictorio es la que se refiere que los individuos dependiendo de su situación particular, en este caso en el área académica, buscarán compararse con los menos hábiles (comparación hacia

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

abajo) o con los más hábiles (comparación hacia arriba). Aunque por lo regular el punto de comparación en el BFLPE, es una comparación obligada hacia arriba (un alto nivel de desempeño escolar promedio).

Aunque, como lo denotó Marsh (1984) en su investigación sobre el efecto del BFLPE sobre blancos y negros.

*"Los negros tienen puntuaciones bajas en las pruebas de aptitud - pero particularmente en las escuelas segregadas del sur- ellos se comparan con sus compañeros quienes también tienen puntuaciones por debajo del promedio en las pruebas de habilidad"* (Marsh, 1984, p. 291)

En los resultados sobre estudiantes negros, también podemos ver la importancia que para sus propias autopercepciones tiene el marco de referencia externo a la escuela.

Con las investigaciones (Marsh & Parker 1984 & Marsh, 1987) sobre el BFLPE, la investigación sobre este efecto fue dirigido hacia:

- a) El estudio de la habilidad escolar promedio y su función en el BFLPE.
- b) La habilidad escolar promedio y la muestra particular en la variación del BFLPE.
- c) El punto en el desarrollo que menciona que para estudiantes pequeños el BFLPE será más grande, y menor en estudiantes más grandes.
- d) Las diferencias de autoconcepto entre blancos y negros debidas al BFLPE.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

e) La asignación del individuo a diferentes escuelas, con diferentes grados de habilidad promedio.

f) Estudios longitudinales, ya que se observan diferencias en tamaño a lo largo del tiempo del BFLPE.

h) La influencia del autoconcepto académico sobre el posterior desempeño académico y tal influencia debida en gran parte al BFLPE.

Muchos de estos incisos se trataron a lo largo de estudios interculturales para la validación del efecto, así como la verificación de lo observado en las primeras investigaciones sobre el BFLPE encontrados primeramente en Australia y en los Estados Unidos de América del Norte. De esta manera, se llegaron a hacer estudios en Alemania y en Hong Kong (Marsh, Chit-Kwong Kong y Kit - Tai Hau, 1999; Marsh, 2001) culturas diferentes, pero que se encontró según estos investigadores las condiciones propicias para la generalización de los resultados sobre el BFLPE.

En el primer estudio intercultural sobre el efecto BFLPE llevado a cabo por Marsh, et al (2001) se encontraron importantes aportaciones al mencionado efecto. En este estudio de tipo longitudinal y cuasi experimental, fue llevado a cabo en un periodo de cuatro años en Alemania, posteriormente a la unificación de los sistemas educativos. Antes de la caída del muro de Berlín, al estar separada Alemania en Alemania del Este (perteneciente al bloque comunista) y en Alemania del Oeste existían dos sistemas educativos cualitativamente diferentes.

En el sistema educativo de Alemania del Este los estudiantes se encontraban agrupados, en escuelas independientemente del desempeño que hubieran logrado, además las calificaciones se daban de manera pública, aumentando de esta manera la comparación social.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Por otra parte el sistema educativo en Alemania del Oeste, se regía por un sistema segregacionista, el cual dependiendo del desempeño del estudiante se le asignaba o no a una escuela de elite, llamada *Gymnasium*. Esta escuela se regía por el principio de un alto promedio de desempeño. Que como ya se mencionó es causante del efecto negativo BFLPE.

Posterior, a la caída del muro de Berlín se dio una reunificación de ambos sistemas educativos, pero más que una reunificación era una absorción, del sistema educativo del Este por el del Oeste. Así, dos años antes de que se realizara el estudio, los niños pertenecientes al sistema educativo del Oeste, se encontraban con una carga mayor del efecto BFLPE (esta era parte de la hipótesis) mientras que los niños del Este nunca habían asistido a una escuela segregacionista. Por estos hechos, se conformó la hipótesis de un mayor BFLPE en los niños pertenecientes a escuelas segregacionistas e inexistente en el grupo de niños de escuelas del Este.

Tal predicción fue cierta, además se encontró que a la mitad del primer año la diferencia de BFLPE entre los niños del Este y los del Oeste disminuyó, mientras que para el final del año la diferencia ya no existía. Estos resultados hacen patente la importancia del estudio del BFLPE en escuelas segregacionistas, que basan su comparación social en un desempeño alto, lo cual es un parámetro de un autoconcepto académico negativo.

A pesar que en los alumnos del Este la comparación también se alentaba, ésta era de manera informal no por medio de un desempeño promedio alto, como en las escuelas del Oeste, en las cuales, al entrar al *Gymnasium* se dividen a los alumnos de acuerdo a tal parámetro (desempeño). Por lo cual las políticas de enseñanza cuentan mucho en el autoconcepto, debido a que pueden generar un efecto de contraste.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

También se encontró un moderado efecto de asimilación (o gloria reflejada) ya que al descartar en el modelo que se propuso para la investigación del BFLPE el tipo de escuela los efectos de contraste se volvieron más negativos. Así, el efecto BFLPE, fue considerado un efecto neto que consistía no solamente en los efectos negativos de contraste (la comparación social por medio de los promedios de desempeño escolar) sino también de un efecto positivo de asimilación. Este efecto de gloria reflejada o de asimilación, se refiere en el ámbito educativo a que el alumno a pesar de no tener la habilidad necesaria para ser parte del grupo de élite, el sólo hecho de pertenecer a dicho grupo, será retomado por el alumno para la conformación de un autoconcepto alto.

Sin embargo, cabe resaltar que existen moderados efectos positivos del BFLPE, no suficientes para explicar la aparición de tales efectos, por lo cual se tomaron en cuenta otras culturas en el estudio del BFLPE tanto en su aspecto negativo como en el positivo.

En un segundo estudio (Marsh et al., 1999) también de tipo longitudinal cuasiexperimental, llevado a cabo en un sistema educacional altamente segregacionista (el chino) se buscaron también los efectos del BFLPE, pero con diferencias culturales importantes en relación a los estudiantes alemanes.

En primer lugar, los chinos no tienen una cultura basada en la comparación social por competencia, en donde el punto de referencia sea la ejecución de los otros, ya que la cultura colectivista promueve la cooperación entre las personas. En segundo término a pesar de que las escuelas en China son segregacionistas, el ser elegido en una de esas escuelas implica un gran honor, no a nivel individual sino familiar, por lo cual el tipo de escuela es un indicador para el efecto positivo del BFLPE en este tipo de culturas.

De esta manera, se fijó la hipótesis de que los estudiantes en este tipo de escuelas y cultura deberían sobresalir más los efectos de asimilación, aunque también se esperaba ver el efecto negativo del BFLPE, debido a que en la escuela

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

A pesar de los efectos de reducción (cultura china colectivista) sobre el contraste si bien se encontró un mayor nivel de efecto de asimilación que en la muestra alemana, los efectos de contraste del BFLPE fueron considerables (p. 22) cuando al desempeño escolar promedio se le agregaba en el modelo, el estatus escolar percibido (o el tipo de escuela visto como positivo por los estudiantes), aunque el efecto del estatus escolar percibido fue positivo.

Este estudio (Marsh, et al., 1999) también corrobora los efectos recíprocos del autoconcepto académico y el desempeño, ya que como se menciona en este estudio:

*"Altos niveles de desempeño en el pasado permitirán un posterior autoconcepto más alto y mejores autoconceptos académicos tendrán como resultado posterior niveles altos de desempeño"* (p. 23).

Debe considerarse también desde la perspectiva de Marsh, et al. (1999) que los efectos del desempeño escolar promedio son la consecuencia de una relación compleja de otros factores, en la comparación social, la calidad de la educación (por ejemplo, recursos, currículum, que tan expertos son los maestros, etc) y posiblemente factores de trasfondo familiar.

Además en este estudio, a diferencia del estudio con alemanes se diferenció en que para el estudio de los efectos de asimilación del BFLPE simplemente se utilizó el término tipo de escuela, sin embargo, en este estudio se operacionalizó el término como estatus escolar percibido, para determinar el concepto sobre el cual medir los efectos de asimilación o de gloria reflejada al percibirse dentro de un grupo de elite escolar. De esta manera recomiendan (Marsh, et al., 1999) incluir en estudios futuros sobre el BFLPE el factor de estatus escolar percibido.

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

(Marsh, et al., 1999) incluir en estudios futuros sobre el BFLPE el factor de estatus escolar percibido.

*"...de acuerdo al creciente cuerpo de la investigación del BFLPE, los resultados de la presente investigación demuestran que las comparaciones sociales impuestas son importantes"* (Marsh, et al., 1999, p.26).

De esta manera podemos ver que la teoría de la comparación social si bien es válida en cuanto dice, que el punto de referencia que un individuo hace para determinar sus autopercepciones y por ende el dirigir su comportamiento se debe a los grupos de referencia en los que éste se encuentra, el estudio del BFLPE se lleva a cabo comparaciones obligadas, es decir como se impone con criterios escolares como la segregación grupal, por medio del desempeño escolar promedio.

Como se pudo ver líneas arriba el BFLPE, se da con mayor frecuencia en estudiantes más jóvenes, donde la ejecución de los demás es el punto de referencia (ancla o estándar) mas específico y por lo mismo el efecto de contraste es mayor (Marsh & Parker, 1984) que en los estudiantes de secundaria y preparatoria, donde los criterios son de tipo académico y por lo tanto dirigen el punto de referencia hacia la propia ejecución y a otros grupos, de manera que cuando la propia ejecución mejora en relación a periodos anteriores, el resultado de esto es una disminución de los efectos de contraste y un autoconcepto académico más positivo.

Por otro lado, los estudios interculturales (Marsh, et al., 1999; Marsh, et al., 2001) dan apoyo a la generalización de los resultados del BFLPE en diversas culturas, incluso en la china, que a pesar de que los efectos de asimilación fueron mayores que en la contraparte alemana, se puede ver que el efecto de contraste del BFLPE también es de considerables proporciones, de esta manera las comparaciones obligadas, son inclusive más fuertes que el trasfondo cultural al

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

que pertenecen los alumnos (aún en una sociedad colectivista), debido a esto el efecto del *desempeño promedio escolar*, debe considerarse en todo tipo de escuelas que practiquen el segregacionismo basados en este parámetro, y así mismo estudiar la variable *estatus escolar percibido*, como parte de un efecto contrabalanceado: el BFLPE.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

### CAPÍTULO 3.

## **LAS DIFERENCIAS EN LA ESTRUCTURA INTERNA DEL AUTOCONCEPTO.**

La investigación sobre el autoconcepto desde la perspectiva multidimensional y jerárquica ha tratado de comprobar la magnitud de sus predicciones hechas a partir de la definición del modelo de Shavelson, Hubner y Stanton (1976). Las implicaciones teóricas podemos encontrarlas a partir de los resultados empíricos. Desde que se creó tal modelo hasta la actualidad se continúan ampliando y estudiando la validez interna de tal modelo o como en la literatura del autoconcepto se conoce como estudios de la red interna, o en otras palabras la validación de los principales postulados del constructo.

Una de las principales cualidades del autoconcepto es la mayor diferenciación de sus componentes, conforme el individuo se desarrolla asimismo una menor estabilidad del mismo, incluso en sus componentes más altos en la jerarquía. De igual manera la noción de jerarquía es un tópico relevante en la investigación, para poder conocer cuales componentes del autoconcepto tienen mayor relevancia para el individuo.

En esta sección se analizarán algunas de las aportaciones, en orden cronológico sobre los diversos hallazgos empíricos en torno a la jerarquía, la multidimensionalidad y la estabilidad, para poder obtener un panorama más amplio de la investigación actual sobre el autoconcepto en cuanto a su estructura.

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

### 3.1 Diferencias en cuanto a la jerarquía y la multidimensionalidad.

Para tener un punto de referencia acerca de los cambios del autoconcepto en su visión sobre la jerarquía, primero debemos recordar específicamente lo que el modelo inicial postuló (Shavelson, et al., 1976) acerca de éste tópico, para después hacer una revisión cronológica sobre los hallazgos posteriores a 1976.

Dentro de la crítica constructiva del autoconcepto en el modelo de Shavelson, et al. (1976) se encuentra la unificación de las definiciones existentes en los 70's y uno de los puntos de tal definición es la que se refiere a que las dimensiones del autoconcepto están jerárquicamente organizadas, en la parte más alta se encuentra el autoconcepto general (o autoestima) a su vez descendiendo en la jerarquía se encuentran el autoconcepto no académico, compuesto por los subcomponentes físico, social y emocional. Y por otra parte en el autoconcepto académico, se encuentran los subcomponentes verbal, matemáticas, etc, compuestos por las puntuaciones en diversas pruebas estandarizadas, que miden autoconcepto en esas áreas específicas.

El estudio de la característica de la jerarquía es importante porque tiene consecuencias metodológicas, teóricas y prácticas, ya que la característica "jerarquía" del autoconcepto hace posible la estabilidad del constructo, y por lo tanto composiciones *ad hoc* a los puntos principales sobre la investigación, la práctica y la teoría. Pero si se comprobaba que el autoconcepto general era inestable, entonces la noción de jerarquía se volvería insostenible.

Como podemos ver en la figura 1, si bien la parte general en el ápex de la estructura no tiene señalizaciones sobre la función que guardan las diferentes partes del constructo, si podemos ver que toda la estructura se une por el autoconcepto general, entendido este como un constructo estable, de no encontrarse evidencia en cuanto a su estabilidad, se puede mencionar que los demás componentes, no estarán unidos unos entre otros y se parecerá más a un

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

modelo estructural independiente, en el cual la noción jerárquica estaría de más, ya que cada uno de los componentes podría gobernarse bajo sus propias reglas, sin relación a los otros componentes (Soares y Soares, 1977 citado en Marsh & Hattie, 1996).

En un principio (Shavelson, et al., 1976) se consideró que la jerarquía era estable conforme se ascendía en ella, además que el autoconcepto académico, debido a que las puntuaciones de desempeño en pruebas estandarizadas de matemáticas y de Inglés correlacionaban alto, se pensó que las puntuaciones tendrían el mismo comportamiento. Posteriormente (Marsh, 1986) se encuentra que el autoconcepto en matemáticas y en Inglés no se correlacionaron, y de esta manera se logró comprender que la organización cambiaba, y aún más se comportaba de manera diferente al desempeño.

Estos puntos se refieren a la jerarquía del autoconcepto, y a continuación veremos algunos de los hallazgos que hablan de este cambio en la conformación teórica del modelo original de Shavelson, et al. (1976).

En 1976 la jerarquía se concibió en su parte final como una serie de componentes específicos a la situación, por ejemplo el autoconcepto en matemáticas en su componente más cercano al comportamiento debería cambiar de acuerdo a una situación que creara desequilibrio, por ejemplo en una prueba de cálculo, en el cual una calificación baja haría un reajuste en cuanto a su percepción de competencia en esa área sin embargo, el seguiría considerándose bueno en matemáticas de manera general.

En otras palabras, las partes inferiores de la jerarquía (los componentes asociados con conductas abiertas) podría modificarse pero no las partes más elevadas. En su parte más baja se asocia más con la conducta abierta del individuo, es a partir de este punto como el autoconcepto inferido, es decir que los observadores externos se basan para juzgar el de otros individuos, y como es

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

conformado a partir de un criterio externo (las puntuaciones en esa área específica) y uno interno (las comparaciones de esa área específica con las demás áreas del autoconcepto académico). Entonces se necesita tomar en su totalidad la conformación del proceso interno en la conformación de la jerarquía para poder encontrar el autoconcepto verdadero en un área particular. En palabras de Shavelson, et al. (1976):

*"La correspondencia entre el observador y el sí mismo decrece conforme uno se mueve a la parte superior de la jerarquía" (p. 412)*

El estudio sobre la característica "jerarquía" del autoconcepto en este punto se encontraba como tentativa, ya que se disponía de poca información sobre estudios empíricos que utilizaran una mayor cantidad de instrumentos válidos en los criterios que propusieron en un principio los autores del modelo y que pudieran dar cuenta de la organización postulada por Shavelson, et al. (1976).

A partir de lo descrito sobre la concepción de la jerarquía en el modelo de Shavelson, et al. (1976) podemos señalar algunos puntos importantes que se retomaron en la investigación posterior:

1. En la jerarquía del constructo se encuentra en la parte superior un autoconcepto general, de carácter estable.
2. Solamente se relacionan los autoconceptos de una misma área con sus respectivos subcomponentes y no con los de otras áreas. Es decir, que el autoconcepto físico nada tendría que ver con el autoconcepto en matemáticas, pero sí con el autoconcepto en habilidad.
3. La correspondencia entre el observador y el autoconcepto decrece conforme se asciende en la jerarquía.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

4. Conforme se desciende en la jerarquía el autoconcepto se vuelve más específico a la situación, de ahí su inestabilidad.
5. El estudio sobre la jerarquía debe ampliarse, ya que en este momento esta característica solamente se considera como tentativa, ante la posibilidad de la inestabilidad del autoconcepto.

A continuación veremos como en el trabajo de Shavelson y Bolus (1982) se indagó algo más sobre la jerarquía y la multidimensionalidad del autoconcepto.

En este estudio se contó con una muestra de 99 estudiantes de una escuela preparatoria (50 hombres y 49 mujeres) que se encontraban estudiando el 8º grado, los estudiantes fueron de clase media, blancos en su mayoría. A estos se les aplicó una batería de pruebas, para medir el autoconcepto general, el autoconcepto en matemáticas, inglés y ciencias (Shavelson y Bolus, 1982). Estas pruebas se les aplicaron en dos tiempos en el mismo año, en un espacio de 4 meses.

Una de las hipótesis la cual se refiere al autoconcepto como un constructo multidimensional y jerárquico, en cuanto a esta última característica, este estudio (Shavelson y Bolus, 1982) contempló el uso de múltiples medidas de una o más facetas del autoconcepto académico y general. De esta manera la característica de la jerarquía podía ser analizada con respecto a las facetas del autoconcepto.

También se llegó a comprobar que las puntuaciones en desempeño están más correlacionadas con el autoconcepto académico, pero menos correlacionadas con el autoconcepto general, dando así a la jerarquía original cierto apoyo (Vea figura 1) en que el autoconcepto académico está correlacionado con sus diferentes subáreas pero no con otras áreas del autoconcepto no académico, y tampoco con el autoconcepto general.

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

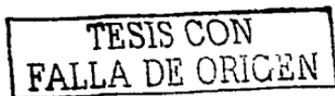
Como ya se mencionó en este capítulo la noción de jerarquía está muy relacionada a la de estabilidad, ya que sin ésta última la jerarquía se hace insostenible y el modelo cambiaría, ahora bien los resultados en la investigación de 1982 se encontró una estabilidad aceptable entre los dos tiempos de medida del autoconcepto en casi todas las dimensiones con una excepción: el autoconcepto académico en matemáticas y lenguaje, cuya estructura cambió en la segunda medición.

A pesar de estos datos (Shavelson y Bolus, 1982) mencionan que se debe analizar la naturaleza multifacética y jerárquica del autoconcepto junto con otras variables, esto es obvio debido a que el estudio controlado solamente toma en cuenta algunas de las condiciones en las que se crea el autoconcepto, pero para tener una visión más completa del constructo se deben tomar en cuenta un mayor número de condiciones.

Este estudio concluyó que si puede existir una organización jerárquica de las facetas del autoconcepto, pero que la estabilidad del autoconcepto conforme se asciende en la jerarquía (proposición de Shavelson, et al., 1976) no fue encontrada, sino por el contrario, la estabilidad se observó en cada una de las facetas medidas del autoconcepto. En segundo, lugar el autoconcepto no parece cambiar desde la base hacia la parte superior sino que también de arriba hacia abajo, sin embargo, esto queda en calidad de hipótesis.

Bien ahora revisemos los puntos en cuanto a la jerarquía del autoconcepto en el modelo original (Shavelson, et al., 1976) con respecto a los hallazgos del autoconcepto en su característica "jerarquía" de acuerdo a los puntos rescatados de este último estudio.

1. Se aportó información positiva sobre el orden de la jerarquía (Figura 1).



2. Se encontró estabilidad en la mayoría de las facetas del autoconcepto, con excepción de las correspondientes al autoconcepto académico.
3. La estabilidad del autoconcepto no es mayor conforme se asciende en la jerarquía, por lo tanto:
4. La modificación del autoconcepto no cambia de su base hacia la parte superior de la estructura, sino que podía ser a la inversa.

Podemos resaltar en la jerarquía, de acuerdo estos cuatro puntos del estudio de Shavelson y Bolus (1982) comparados con los del estudio de Shavelson, et al. (1976) que la jerarquía no solamente es estable hacia la parte superior de la estructura, sino que también en su parte más baja. Finalmente que la modificación del autoconcepto no dependerá únicamente de que exista una modificación de las situaciones particulares (por ejemplo un cambio en las puntuaciones en situaciones específicas, en un área específica) sino también existe la posibilidad de utilizar métodos encaminados a modificar las partes más generales del autoconcepto, por ejemplo el autoconcepto físico global.

Sin embargo, contemplaremos la comparación de éste último estudio con los siguientes estudios que resalten la jerarquía en la primera investigación del autoconcepto, para luego trasladarnos a la década de los 90's para comparar el estado de la jerarquía y poder compararla con el primer modelo.

En una recopilación de estudios (Marsh & Shavelson, 1985) abordaron lo que consideraron prioritario en la investigación del autoconcepto, es decir la estructura multidimensional y jerárquica.

En cuanto a las muestras preadolescentes :

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

1. La estructura factorial hipotética del modelo fue apoyada en cada nivel. Se encontró apoyo para el orden de las dimensiones en el modelo de Shavelson, et al. (1976).
2. La estructura multidimensional es invariable desde 2º a 5º grado escolar. De acuerdo al desarrollo los niños en esta edad respondieron al cuestionario de autodescripción, teniendo un autoconcepto similar en un estudio longitudinal de 4 años.
3. Se encontró apoyo para la estructura factorial del primer cuestionario de autodescripción de Marsh.
4. El factor parental del cuestionario (percepción de los niños de las relaciones paternas) se encontró fuertemente relacionado al académico.
5. Evidencia en cuanto a la alta correlación entre las puntuaciones de desempeño de matemáticas y el área verbal, pero una falta de correlación entre las puntuaciones del autoconcepto en las mismas áreas.
6. Relacionado al punto anterior, se proponen dos factores académicos del autoconcepto de segundo orden lectura/académico y matemáticas/académico.
7. Se acepta que el autoconcepto está ordenado jerárquicamente pero la forma particular de organización es más complicada de lo que previamente se había propuesto.

Por otro lado en adolescentes jóvenes y mayores la estructura multidimensional tuvo algunas diferencias:

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

1. Se encontró un apoyo a la estructura jerárquica propuesta, sin embargo:
2. En los adolescentes mayores se encuentra la necesidad de agregar dos escalas que se puedan relacionar a Religión/Espiritualidad y Honestidad/Confiabilidad. Por lo cual con el desarrollo una estructura más compleja se hace necesaria en la jerarquía del autoconcepto.
3. Al agregar estas escalas el siguiente paso fue estudiar el autoconcepto en muestras donde las variables estudiadas se encontraran más firmes y claras: el estudio con chicas católicas en este estudio:
4. En este estudio cada una de las 13 dimensiones medidas de la estructura jerárquica se encontraron con claridad.
5. Aunque la estructura es multidimensional su estabilidad en los preadolescentes está próxima a desvanecerse en la adolescencia.
6. De igual manera que en las muestras del autoconcepto en preadolescentes, en adolescentes jóvenes y mayores existen correlaciones altas entre las puntuaciones de desempeño en matemáticas y el área verbal, pero no así en las respectivas áreas del autoconcepto.

Como conclusión de estos estudios para las muestras preadolescentes y adolescentes, se encontró un fuerte apoyo para la multidimensionalidad, sin embargo, en la jerarquía se evidenció que conforme la edad aumenta esta se vuelve más débil y el autoconcepto general también y éste último se vuelve menos importante con la edad.

Marsh (1985) también se ha dedicado a estudiar la relación entre el autoconcepto y el género, sin embargo, se dejó para esta sección la estructura

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

jerárquica a través del género. El estudio de la estructura debe hacerse de acuerdo a instrumentos que debidamente puedan diferenciar las facetas unas de otras, de otra manera dicha estructura quedará oculta a la investigación. Con los instrumentos de autodescripción (ver figura 3) y el análisis estadístico de los datos se confirmó que la estructura multidimensional y jerárquica tiene una constancia a través de los sexos en el autoconcepto general, pero como se pudo ver (Capítulo 2) esto varía, de acuerdo a los estereotipos sexuales y a lo largo de los diferentes componentes del modelo. De manera más específica la estructura multidimensional y jerárquica del autoconcepto académico, de acuerdo a su separación en el área verbal y en matemáticas debería tener las siguientes características para darle validez de constructo:

El desempeño académico debe estar más correlacionado con las facetas académicas del autoconcepto que con el autoconcepto general y además;

El desempeño académico en áreas específicas de contenido (por ejemplo el desempeño en matemáticas) está más correlacionado con el autoconcepto en las mismas áreas (por ejemplo, el autoconcepto en matemáticas) que con las áreas diferentes (el autoconcepto en el área verbal). En Marsh, Byrne, y Shavelson (1988) se encontró un patrón semejante de resultados, por lo que la nueva estructura del autoconcepto académica separada en dos componentes de orden superior, relativamente independientes, fueron comprobadas. Todo esto de acuerdo al modelo de marco de referencia externo e interno. El autoconcepto general no se correlacionó con los desempeños en las áreas verbal, matemáticas o con los desempeños de la escuela en general.

La estructura pareciera ser de acuerdo a los resultados de Marsh (1988) más independiente de lo que se había propuesto, esto en relación a las facetas, ya que de acuerdo a este estudio:

ESTRUCTURA CON  
FALLA EN ORIGEN

- a) El autoconcepto general no es afectado por el desempeño en las áreas verbales, matemáticas y demás áreas específicas. Es decir que el autoconcepto general, por ser independiente del académico (atienden a marcos de referencia diferentes) el primero no se verá disminuido ni aumentado.
- b) Únicamente el desempeño verbal tiene una influencia positiva sobre el autoconcepto verbal.
- c) Únicamente el desempeño en matemáticas tiene una influencia positiva en el autoconcepto en matemáticas.
- d) Únicamente el desempeño en la escuela tiene un efecto positivo en el autoconcepto escolar.

Los instrumentos de autodescripción se han aplicado en niños hasta adultos jóvenes de entre 9 y 21 años, sin embargo, con una nueva metodología (Marsh, Craven y Debus, 1991) basada en una entrevista, tipo método clínico, se encontró que las preguntas del cuestionario de autodescripción para preadolescentes también se puede adecuar para niños de entre 5 y 8 años. Entre los resultados de esta investigación se encontró que:

1. Para los niños más jóvenes el autoconcepto es más diferenciado de lo que se había sugerido (Shavelson, et al., 1976) y.
2. A excepción de la escala parental, en todas las demás escalas en este estudio se encontraron patrones similares a las investigaciones anteriores en cuanto a la estructura y multidimensionalidad del autoconcepto, con muestras de niños más grandes.

Como podemos ver, a lo largo de la investigación sobre la multidimensionalidad y la estructura jerárquica del autoconcepto, se ha

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

comprobado una y otra vez que sí existe una estructura jerárquica, pero tan débil que se cuestiona su valor, asimismo las dimensiones del autoconcepto en conjunto con otras variables, se comportan de manera diferente en cuanto a la edad y al sexo, asimismo también influye el marco de referencia en el que se desenvuelve el alumno como se vio en el capítulo 2, dependiendo de la escuela a la que se asista, así como las expectativas generadas a partir de un marco cultural determinado, aunque en esta última aseveración el marco de referencia más fuerte para determinar el autoconcepto, sea sin duda el escolar, específicamente las políticas de agrupación en las clases, segregacionistas o aquellas que no dependen del desempeño escolar promedio para la conformación del autoconcepto.

De esta manera, las varias facetas del autoconcepto y la importancia de su evaluación es determinada por la evidencia de una especificidad de contenido, y que por lo tanto, cada faceta debiera evaluarse por derecho propio de manera individual.

Sin embargo, la noción de jerarquía aún queda sin confirmar, al menos la misma que se había determinado para el autoconcepto del modelo de Shavelson, et al. (1976) en varios puntos que colaboradores cercanos a Marsh, proponen (Seeshing, Sheung-Chui, Yin Lau, McInerney y Russell, 2000).

En una serie de cuatro estudios estos autores quieren responder a la pregunta ¿Dónde está lo jerárquico del autoconcepto? Con individuos de diferentes edades comprendidas entre 18 a 43 años, en el área de arte creativo se trató de describir la jerarquía del autoconcepto en las áreas de música, arte visual, danza y drama, en primer lugar se examinó la multidimensionalidad de las respuestas.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Los ítems utilizados en este primer estudio fueron paralelos a cada una de las áreas de arte creativo (para más detalle vea Seeshing, et al., 2000 y Vispoel, 1995).

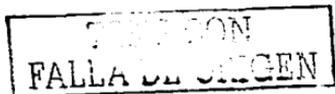
En este estudio se reprodujeron los hallazgos de Vispoel (1995) en cuanto a las relaciones jerárquicas y multidimensionales de cuatro autoconceptos específicos, los cuales versaban sobre una estructura más compleja, que comprendiera áreas de arte como parte del autoconcepto. Con un factor de orden superior, llamado artes creativas y los autoconceptos debajo de dicho factor compuestos por las áreas de artes creativas.

En este primer estudio se encontraron una serie de cuatro factores, asociados únicamente con las escalas pertenecientes a cada ítem, encontrando así una especificidad de contenido en cada área.

En cuanto a la noción jerárquica, se encontró en concordancia con Vispoel (1995) que existe evidencia en cuanto a que las relaciones de los autoconceptos dentro de un área específica, tal como las artes creativas.

En el segundo estudio de esta serie se consideró, que si bien, se halló evidencia en cuanto a la característica jerárquica del autoconcepto en el área de arte, se debería tener más apoyo a dicha noción en varias áreas de conocimiento. Por esto en el segundo estudio se buscó la estructura jerárquica en las áreas académicas verbales de Inglés y otros lenguajes.

En este estudio participaron alumnos de 14 a 16 años de preparatorias de Sydney, Australia. La mayoría de los estudiantes hablan otro idioma diferente al inglés en casa (40% árabe, 9% vietnamita, 5% griego, 4% chino, 1% Italiano, y 14% otros lenguajes).



Entre las medidas principales para evaluar el autoconcepto en Inglés y el de otros lenguajes, se tuvo al cuestionario de autodescripción, en una versión adaptada para medir el autoconcepto en las áreas mencionadas.

Los resultados en el área específica en cuanto a los factores de orden superior en la jerarquía (autoconcepto en Inglés y el autoconcepto en otros lenguajes) no se correlacionan y tienen cada uno su propio dominio específico.

Ya en un tercer estudio se investigaron las relaciones jerárquicas entre las habilidades específicas a los autoconceptos y la habilidad de un factor de orden superior para representar estas habilidades específicas a los autoconceptos Inglés.

En esta ocasión participaron estudiantes entre 17 y 28 años de una universidad de Hong Kong.

Los instrumentos de medida fueron similares al estudio dos, en este estudio en cuanto a la medición de las habilidades específicas a los autoconceptos. También se utilizó el instrumento de autodescripción académica para evaluar el autoconcepto en Inglés global. Y finalmente se utilizó un conjunto similar de preguntas para el autoconcepto global en matemáticas.

De manera general, lo que se encontró en el estudio 3 fue apoyo a la multidimensionalidad de los tres constructos específicos a la habilidad del lenguaje inglés (hablar, lectura y escritura) y las relaciones jerárquicas de esos constructos a un factor de orden superior que es equivalente a una medida global del autoconcepto en Inglés. Como en los dos estudios anteriores, hubo una jerarquía de autoconceptos dentro de un dominio específico.

En el estudio 4 de esta misma serie se analizaron las relaciones jerárquicas de autoconceptos en una escuela de estudios comerciales en cinco áreas

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

curriculares y además la habilidad de un factor de orden superior para la representación de estos autoconceptos específicos.

En este caso los participantes fueron estudiantes de una escuela de comercio de Hong Kong, que habían completado el segundo año del curso. Los cuales tenían cuando mucho 6 materias al año.

De esta manera existió un apoyo para la multidimensionalidad del autoconcepto en esta área (comercio). También se encontraron las relaciones jerárquicas entre los factores de primer orden y los factores de orden superior.

Como conclusión a estos cuatro estudios se tiene que en los primeros tres estudios se demostró que el autoconcepto académico es jerárquico dentro de un dominio específico tal como en las artes creativas, el Inglés o en otros lenguajes.

Por otra parte el estudio 4 proveyó de buena evidencia para la estructura jerárquica, dentro de un escenario educacional donde las materias son diferentes al escenario de las artes. Se comprobó la estructura jerárquica. Y la posibilidad que un factor de orden superior pueda representar las demás facetas dependerá, en gran manera, de las correlaciones entre los autoconceptos de un dominio específico.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## Conclusiones.

El modelo jerárquico multidimensional de Shavelson, Hubner y Stanton (1976) sirvió de parteaguas en una investigación que dio lugar a modelos más articulados dentro de la investigación del autoconcepto, lo cual se observó de 1985 a 1995. El modelo original de acuerdo a la investigación (Marsh & Shavelson, 1985) debe de replantearse, ya que por ejemplo, la faceta conocida como apariencia física está más correlacionada con el autoconcepto social que con la habilidad física.

Dentro de la investigación del autoconcepto existen por lo menos 5 temas que tienen que profundizarse, desde el punto de vista de Marsh & Hattie (1996) para que una vez retirados del camino se pueda avanzar en otros temas de la investigación sobre el autoconcepto, aquellos son: 1. Su naturaleza jerárquica; 2. Su efecto en la vida de la gente; 3. Cuales son sus efectos culturales y sociales; 4. La confusión terminológica en la investigación; y 5. La eficacia de los instrumentos de medida.

Como se pudo observar muchos de los estudios que se han realizado en torno al autoconcepto dan cuenta en su mayoría del aspecto multidimensional del mismo. Sin embargo, la investigación en el futuro debe tomar en cuenta cómo las dimensiones de orden inferior se relacionan para formar nociones de orden superior o factores más generales de representación de la información.

La importancia en comprobar que existe un factor G (autoconcepto general) o no, es que si el primer caso se da entonces este factor mediaría las demás dimensiones del autoconcepto, pero si no entonces cada una tendría su propia forma de evaluación. Aunque por la investigación aquí revisada, parece que la evaluación del autoconcepto deberá de ser realizada por instrumentos específicos a las facetas de la estructura que se requiera revisar, los cuales deben cumplir los requisitos de validez propuestos por Shavelson, et al. (1976) y una

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

definición única utilizada por el grueso de los investigadores que se dedican al estudio del constructo.

Además la utilización de un autoconcepto general, o de uno específico tendría repercusiones en como la información se procesa, se conduce, se selecciona y se retiene, lo cual dependerá del nivel de autoconcepto y las fuentes de desarrollo de estos medios (por ejemplo las fuentes culturales y sociales).

Tal vez no sea el caso aceptar o rechazar un modelo con un factor general, sino que en lugar de eso dar cuenta del desarrollo del autoconcepto y darnos cuenta que dependiendo de la edad su estructura será diferente. El niño (antes de los 11 años) de acuerdo a algunos investigadores solamente tiene un autoconcepto general, ya que para jerarquizar y diferenciar las dimensiones, el niño tiene que desarrollar la capacidad de síntesis y análisis. (Hattie, 1992). Sin embargo, también existe evidencia (Marsh, 1990c) de que niños desde los cinco años pueden tener un autoconcepto multidimensional. Por lo cual, más estudios en el desarrollo del autoconcepto son necesarios para indagar sobre la naturaleza jerárquica y multidimensional, en niños pequeños.

Por otra parte, el modelo jerárquico del autoconcepto es útil en la explicación de alumnos que son capaces de sintetizar la información, en cambio todo lo contrario sucede con aquellos sujetos que no saben sintetizar la información en el cual la explicación en su ejecución se logra mejor en modelos no jerárquicos.

La capacidad de integración de la información o auto complejidad, (Marsh & Hattie, 1996) es un factor protector en contra del estrés ya que existen aspectos del autoconcepto mas diferenciados. Por ejemplo, si el autoconcepto social es afectado en este tipo de personas más diferenciadas en las dimensiones, tal autoconcepto disminuirá su estado afectivo única y exclusivamente en su

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

dimensión social, pero no en la física, porque sabe que hay diferencia entre uno y otro.

En el mismo tema de la síntesis de la (De Vega, 1992) proveyeron de una visión distinta, para ellos la noción de esquema es primordial, es decir esos paquetes de información dinámicos y genéricos, que se actualizan de acuerdo al contexto externo como interno del individuo. De esta manera, existen dos tipos de individuos en este rubro, los que son esquemáticos, o sea aquellos individuos que tienen esquemas para una dimensión en particular del autoconcepto y los a-esquemáticos, los cuales no tienen esquemas para una dimensión en particular. Lo anterior lo podemos ejemplificar con los esquemas de género, ya que en la literatura (Aramburu y Guerra, 2001) existen individuos que presentan esquemas de género femeninos y reaccionan rápidamente ante palabras propias del género femenino, por otra parte existen individuos con esquemas masculinos y reaccionan más a las palabras relacionadas con el esquema masculino.

Sin embargo, lo a-esquemáticos, parecen no diferenciar ninguna palabra, en cuanto a sus tiempos de reacción, sino que le son indiferentes. De esta manera el individuo andrógino podría no tener esquemas de género específicos.

Aramburu y Guerra (2001) mencionan que las personas que presentan mayor coherencia entre lo que piensan de sí mismos y su conducta son los esquemáticos, al contrario de los a-esquemáticos.

Dentro de la investigación de la jerarquía en el autoconcepto, existen dos puntos que son de suma importancia, en primer lugar el peso que se le da a las dimensiones de bajo orden y el componente de planeación o ejecución que se encarga de procesar dichas dimensiones. Lo cual puede disminuir la importancia de una noción general del autoconcepto, así se tiene que considerar los aspectos del desarrollo como las transiciones y las diferencias individuales.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Para autores como Hattie (1992) los autoconceptos son apreciaciones cognitivas acerca de nosotros mismos y se expresan en términos de descripciones, expectativas y /o prescripciones, que se integran a través de varias dimensiones que atribuimos a nosotros mismos. Tal integración se conduce en primer lugar a través de nuestras tendencias dentro del status quo o de la autocontratación. Tales atribuciones pueden ser o no consistentes consigo mismas dependiendo de que tan consistentes sean con nuestras propias apreciaciones o las de los demás.

La concepción teórica del autoconcepto no implica que se debe concebir a dicho constructo como el creador de toda la conducta, sin embargo si se puede observar el gran poder que este constructo tiene una relación con nuestras creencias.

Asimismo las auto apreciaciones se relacionan a diferentes valores, por ejemplo a la concepción de lo que es malo y lo que es bueno, lo que no es adaptativo y lo adaptable, lo que es frustrante y lo que no, lo apropiado y lo no apropiado, razonable o irracional y si es justificado o es injustificable. Todos estos adjetivos se encuentran presentes al momento de hacer una apreciación de nosotros mismos, del SELF.

En esta explicación podemos observar que existe cierta contradicción entre lo que para James (1989) eran los atributos del autoconcepto, y apreciaciones o explicaciones se conciben ahora como elecciones, en otras palabras el ser humano para volver su entorno, inclusive su interior, más predecible y por lo tanto menos angustiante toma decisiones acerca de lo que es y lo que quiere hacer.

Podemos observar además que la estructura del autoconcepto propuesta por James (1989) era una estructura que estaba jerárquicamente ordenada, y que cada componente en su jerarquía podía estar relacionada una a la otra. Con los

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

estructura del autoconcepto se haría más compleja, incluso más de lo que había propuesto el modelo de 1976 (Shavelson, et al., 1976).

En un principio el modelo de Shavelson et al. (1976) basados en las investigaciones precedentes (Engle, 1959; Ludwig y Maehr, 1967 y Bem, 1972) se mantenía en que la estabilidad del autoconcepto era creciente conforme se ascendía en la jerarquía, sin embargo se ha encontrado evidencia en la cual la estabilidad del constructo es menor conforme el individuo se desarrolla y se puede incluso proponer un modelo estructural independiente (vea apartado de modelos estructurales en el capítulo 2). Por lo cual, aunque el autoconcepto parece mantenerse estable durante algún tiempo, se puede decir que de acuerdo al desarrollo éste variará a una mayor diferenciación e independencia.

Para James (1989) el autoconcepto se encuentra unido funcionalmente hablando, de tal manera que el daño en un área, también lo podría hacer en alguna medida en otra u otras de las áreas. Sin embargo, hoy día y de acuerdo a la separación entre desempeño y autoconcepto la afectación no es un "efecto dominó", sino que cada área tendrá su propio comportamiento de acuerdo al marco de referencia en el cual se encuentra inmerso el autoconcepto (Marsh, 1987, 1990\*).

Como se menciona arriba el autoconcepto ha cambiado en estructura, aunque sigue considerándose multidimensional y se propone una mayor investigación en cuanto a la característica jerárquica, debido a la inestabilidad encontrada en diversos estudios (Seeshing Y.A., et al., 2000).

De esta manera, en cuanto a las facetas del autoconcepto se encontraron diferencias en cuanto al género y no solamente en cuanto a si presentaban o no ciertos esquemas sino a diferencias en cuanto a la ejecución de la conducta académica debido a los estereotipos sexuales (Marsh, Smith y Barnes, 1985). Estas diferencias son observadas en los componentes específicos y no en el

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

autoconcepto concebido como general, ahora las diferencias de género se convierten en una razón más para la medición del autoconcepto de manera específica. Por ejemplo, el autoconcepto en matemáticas debe medirse con instrumentos dedicados a medir esa faceta del autoconcepto y no medirlo de manera general y desfasada del componente en particular.

En la explicación de corte cognitivo del autoconcepto, tenemos que las diferencias individuales deben ser estudiadas, ya que las tendencias del individuo y como selecciona y retiene la información pueden ser variadas. Dentro de este procesamiento de la información encontramos que el individuo puede tratar de tener un self positivo lo cual se hace mediante un proceso de retroalimentación positiva o de auto impulso. En segundo lugar la retroalimentación percibida por el sujeto puede ser conducida por un proceso llamado de autoverificación el cual trata de encontrar las características de su autoconcepto de manera más exacta.

Sin embargo, también existe evidencia que el individuo puede llegar a seleccionar información que refuerce sus características negativas, más que las positivas, para así evitar la disonancia y toda necesidad de cambio de creencias que a tal individuo le han funcionado.

Pero también existen individuos que al probar su sistema de creencias, acomodan percepciones inexactas que pueden llegar a ser inconsistentes con sus creencias anteriores. En la práctica, cuando ocurre un nuevo aprendizaje las personas que toleran las ambigüedades prefieren el proceso de auto verificación, es decir autopercepciones basadas en la realidad no distorsionada, sin embargo las personas que no las toleran tienden a preferir elegir el proceso del autoimpulso (Distorsionar la información contrastante para conservar la autoestima). La relación con el sistema cognitivo acerca del tema de la autoverificación y del autoimpulso es que para la autoverificación se necesitan mayores elementos cognitivos, sin embargo, para el autoimpulso, únicamente se necesita exaltar el estímulo que más concuerda con nuestro sistema de creencias.

TRABAJO CON  
FALLA DE ORIGEN

cognitivos, sin embargo, para el autoimpulso, únicamente se necesita exaltar el estímulo que más concuerda con nuestro sistema de creencias.

Asimismo las personas que tienen una tendencia a la autoverificación su locus de control es interno, de esta manera son las personas clásicas que quieren cambiar el mundo para lograr sus metas e intereses. Por otro lado las personas con tendencia al autoimpulso contienen un locus de control externo, por lo cual necesitan apearse a todo lo establecido.

Nuevamente en la autoestima los partidarios del autoimpulso piensan que las personas de alta autoestima se centran alrededor de sí mismos y que las personas que tienen baja autoestima tienen tendencias a buscar las opiniones de los demás.

La disonancia cognitiva es muy importante en este punto, ya que parece ser más fuerte el querer mantener las propias opiniones de uno hacia sí mismo, aún cuando estas sean negativas. Una persona cuyo cónyuge cree que es inteligente y si tal persona cree que el mismo es un tonto, entonces el contradecirá a su esposa, buscando información en el pasado o presente que afirmen su hipótesis "soy un fracaso", ya que la opinión de su esposa es contraria a lo que él cree de sí mismo.

Cuando las visiones del autoconcepto son inexactas, el que tenemos de nosotros mismos necesita ser confirmado, eso incluye a las personas con las que nos relacionamos, ya que la tendencia es a relacionarse con las personas que confirmen nuestras autopercepciones creando así un ambiente de interacción que nos ayude a mantener una estabilidad en nuestro autoconcepto.

Como ya se vio las personas tienden a buscar opiniones que confirmen sus autopercepciones, por lo tanto Marsh & Hattie (1996) se observa un autoconcepto

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

*" (a) Las tendencias hacia sí mismo en cuanto al estatus quo, las cuales se refieren al deseo de ser visto tal como uno piensa que es; haciendo lo que sea para preservar este concepto de sí mismo maximizando las auto-evaluaciones positivas así como minimizando las evaluaciones negativas; y (b) Las tendencias de autoverificación, las cuales se refieren a la búsqueda de confirmación o de no confirmación acerca de las concepciones de sí mismo, las cuales se desempeñan a través de las tendencias de confirmación de hipótesis y el uso de estrategias que permitan mejores oportunidades de auto expresión" (Hattie & Marsh, 1996, Pp. 427-428 ).*

La investigación que se comentó en el cuerpo de trabajo da cuenta de que la forma en que conducimos, retenemos y seleccionamos la información puede ser una función de las creencias que tenemos acerca de nosotros mismos, así como del desarrollo, del bagaje cultural y del marco de referencia al cual seamos expuestos. Así, en la escuela el marco de referencia compuesto por las políticas escolares parece ser vital para la construcción del autoconcepto, de aquí posiblemente el porqué el tema principal de este trabajo fue dejado como tema de investigación, por parte de Shavelson, para dedicarse a aquello que lo afecta y que también lo hace con el desempeño escolar a todas las edades, en las cuales se pertenezca a una determinada institución, con fines de competencia y que de manera explícita o implícita promuevan la comparación social.

En esta comparación social es de vital importancia los dos aspectos observados en el BFLPE: el contraste y la asimilación. El primero evaluado a través del desempeño general promedio ( es decir parámetro que evalúa la calificación de la media en una población estudiantil); mientras que la asimilación o gloria reflejada es medida por el estatus escolar percibido (el cual es el nivel que el alumno considere obtendrá al entrar a una determinada escuela). De esta manera, el BFLPE se considera un efecto contrabalanceado, ya que tiende a un efecto negativo (de contraste) y a uno positivo (de asimilación) sobre el autoconcepto. Aunque los efectos de contraste sean más fuertes que los de asimilación.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

negativo (de contraste) y a uno positivo (de asimilación) sobre el autoconcepto. Aunque los efectos de contraste sean más fuertes que los de asimilación.

Desde el punto de vista de las políticas educativas el BFLPE, al ser un efecto en su mayor parte negativo, un efecto de contraste que es determinado por promover la comparación social hacia un promedio escolar alto, en detrimento del autoconcepto del alumno, se puede entender el interés del estudio de dicha organización educativa a través de la investigación de las políticas escolares, para poder invertir el efecto BFLPE o al menos minimizarlo. No se trata de desvalorizar el trabajo de las escuelas de alto nivel, sino de estudiar al interior de las mismas que es lo que se puede hacer para mejorar las habilidades y autoconceptos del alumno y continuar con la meta educativa de un nivel alto.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## REFERENCIAS.

Agostinelli, G. & Seal, D.W. (1988). *Social Comparisons of one's own with others attitudes toward causal and responsible sex.* Journal of Applied Social Psychology, 28, 845-860.

Alcántara, J. (1997). *Autoestima, autoconcepto y salud mental.* Psicología y salud, 155-163.

Aramburu, O. M. & Guerra, P. J. (2001). Autoconcepto: dimensiones, origen, funciones, incongruencias, cambios y consistencia (19 párrafos). Revista de Psicología en Línea (En red). Disponible en: [Http : // www. psiquiatria. com /articulos/ psicologia /1950/Fuente: Interpsiquis.](http://www.psiquiatria.com/articulos/psicologia/1950/Fuente:Interpsiquis)

Bem, J. D. (1972). Self perception Theory. En: L. Berkowitz (Ed.) *Advances in experimental social psychology.* (2-62). New York: Academic Press.

Bordin, S.E. (1943). *A theory of interests as dynamic phenomena.* Educational Psychology Measurement, 3, 49-66.

Botella, L. (2002). El Ser humano como constructor de conocimiento: el desarrollo de las teorías científicas y las teorías personales (153 párrafos). Revista de Psicología en Línea (En red). Disponible en: [http://www.infomed.es /constructivism/documsweb/science.html](http://www.infomed.es/constructivism/documsweb/science.html)

Bower, H.G. & Hilgard, R.E. (1995). *Teorías del aprendizaje.* México: Trillas.

Bracken, A.B. (1996). *Handbook of self-concept: developmental, social, and clinical considerations.* New York: J. Wiley.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Bruner, J. (1973). *Beyond The Information Given. Studies in the Psychology of Knowing*. New York: Norton and company.

Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y Educación*. Madrid: Morata.

Bunge, M. (1975). *La ciencia su método y su filosofía*. Argentina: Siglo Veinte.

Byrne, M.B. (1984). *The general/academicself/concept nomological network: a review of construct validation research*. Review of Educational Research, 54, 427-456.

Carter, H.D. (1940). *The development of vocational attitudes*. Journal Consulting Psychology, 4, 185-191.

Chance, P. (1995). *Aprendizaje y conducta*. México: El manual moderno.

Chapman, W.J. & Tunmer, E.W. (1995). *Development of Young Children's reading self-concepts: an examination of the emerging subcomponents and their relationship with reading achievement*. Journal of Educational Psychology, 87, (1), 154-167.

Collins, L.R. (1996). *For better or worse: The impact of upward social comparison on self-evaluation*. Psychological Bulletin, 119, 51-69.

De Gracia, M., Marcó M., Fernández, M., & Trujano, P. (1998) Cuestionario de Autodescripción física (23 párrafos). Revista de Psicología en línea (En red). Disponible en: <http://www.udg.es/dps/pbasica/mdq/test.htm>

De Vega, M. (1992). *Introducción a la Psicología cognitiva*. México: Alianza Mexicana.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Di Tella, S.T. (2000). Los grupos de intereses particulares como representantes de la población (46 párrafos). Revista de Psicología en línea (En red). Disponible en: <http://www.kas-ciedla.org.ar/archivo/ditella.pdf>

Engle, M. (1959). *The stability of self-concept in adolescence*. Journal of Abnormal and Social Psychology, 58, 211-215.

Eriksson, E. (1974). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires: Paidós.

Eysenck, H.J. (1982). *Fundamentos biológicos de la personalidad*. España: Fontanella.

Freud, S. (1990). *Esquema del psicoanálisis*. México: Paidós.

Hattie, J. & Marsh, W.H. (1996). Future directions in Self-concept Research. En: A.B. Bracken (Ed), *Handbook of self-concept: developmental, social, and clinical considerations*. (421-462). New York: Wiley.

Hernández, S.R., Fernández, C.C. & Baptista, L.P. (1997). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

James, W. (1989) *Principios de Psicología*. México: Fondo de Cultura Económica.

Jersild, T.A. (1972) *Psicología de la adolescencia*. España: Aguilar.

Jersild, T.A. (1978). *Psicología del niño*. Argentina: Universitaria de Buenos Aires.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Kaufman, E. (s/r) *Ética, Desarrollo y Relaciones Internacionales: Parámetros para la lucha global contra la pobreza.* (76 párrafos). Revista de Psicología en Línea (En red). Disponible en: [http://www.iadb.org/etica/documentos/dc\\_kau\\_etica.htm](http://www.iadb.org/etica/documentos/dc_kau_etica.htm)

Long, B., Henderson, E.H., & Ziller, R.C. (1967). *Developmental Changes in the self-concept during middle childhood.* Merril-Palmer Quarterly, 13, 201-215.

Ludwig, D.J., & Maehr, M.L. (1967). *Changes in self-concept and stated behavioral preferences.* Child Development, 38, 453-467.

Magnusson, D.(1969). *Teoría de los tests.* México: Trillas.

Manis, M. (1967). *Procesos cognoscitivos.* España: Ed. Marfil.

Marsh, W.H. (1986, Spring). *Verbal and Math Self-Concepts: An Internal/External Frame of Reference Model.* American Educational Research Journal, 23, 1, 129-149.

Marsh, W.H. (1987). *The Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept.* Journal of Educational Psychology, 79, (3), 280-295.

Marsh, W.H. (1989). *Age and Sex Effects in Multiple Dimensions of Selfconcept: Preadolescence to Early Adulthood.* Journal of Educational Psychology, 81, (3), 417-430.

Marsh, W.H. (1990\*). *Influences of Internal and External Frames of Reference on The Formation of Math and English Self-concepts.* Journal of Educational Psychology, 82, (1), 107-116.

Marsh, W.H. (1990b). *The Structure of Academic Selfconcept: The Marsh Shavelson Model.* Journal of Educational Psychology, 82, (4), 623-636.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Marsh, W.H. (1992). *Content Specificity of Relations Between Academic Achievement and Academic Self-Concept*. *Journal of Educational Psychology*, 84, (1), 35-42.

Marsh, W.H. (2001, summer). *Reunification of East and West German School Systems: Longitudinal Multilevel Modeling Study of The Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept*. *American Educational Research Journal*, 38, (2), 321-350.

Marsh, W.H., Barnes, J., Cairns, L., & Tidman, M. (1984). *The Self Description Questionnaire (SDQ): Age effects in the structure and level of self-concept por preadolescent children*. *Journal of Educational Psychology*, 76, 940-956.

Marsh, W.H., Byrne, M.B. & Shavelson, J.R. (1988). *A Multifaceted Academic Self-Concept: Its Hierarchical Structure and Its Relation to Academic Achievement*. *Journal of Educational Psychology*, 80, (3), 366-380.

Marsh, W.H., Craven, G.R. & Debus, R. (1991). *Self-Concepts of Young Children 5 to 8 Years of Age: Measurement and Multidimensional Structure*. *Journal of Educational Psychology*, 83, (3), 377-392.

Marsh, W.H., Chit-Kwong K. & Kit - Tai, H. (1999). *Longitudinal Multilevel Models of the fish Little Pond Effect on academic Self-Concept: Counterbalancing Contrast and Reflected Glory effects in Hong Kong Schools*. En prensa.

Marsh, W.H. & Hattie, J. Theoretical perspectives on the Structure of Selfconcept. En: A.B. Bracken. (Ed). (1996). *Handbook of self-concept: developmental, social, and clinical considerations* (38-85). New York: Wiley.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Marsh, W. H. & Parker, W. J. (1984) *Determinants of Student Self-concept: Is It Better to Be a Relatively Large Fish in a Small Pond Even if You Don't Learn to Swim as Well.* Journal of Personality and Social Psychology, 47, (1), 213-231.

Marsh, W.H. & Shavelson, J.R. (1985). *Self-concept: Its Multifaceted, Hierarchical Structure.* Educational Psychologist, 20, (3), 107-123.

Marsh, W.H. & Smith, D.I. (1982) *Multitrait-Multimethod Analyses of Two Selfconcept Instruments.* Journal of Educational Psychology, 74, 430-440.

Marsh, W.H., Smith, D.I. & Barnes, J. (1985). *Multidimensional Self-Concepts: Relations with sex and academic achievement.* Journal of Educational Psychology, 77, (5), 581-596.

Marx, W.R. & Winne, H.P. (1978). *Construct interpretations of Three self-concept inventories.* American Educational Research Journal, 15, 99-108.

Moller, B. (2000). Seguridad Nacional, Societal y Humana; El marco general y el caso de los Balcanes. Fuerzas armadas y sociedad. (121 párrafos) Revista de Psicología en línea (En red). Disponible en: [Http://www.flacso.cl](http://www.flacso.cl)

Ospow, H.S. (1995). *Teorías sobre la elección de carreras.* México: Trillas.

Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in Children.* Nueva York: International University Press.

Pyszczyński, T., Breenberg, J. & La Prelle, J. (1985). *Social comparison after success and failure: Biased search for informant consistent with a self-serving conclusion.* Journal of Experimental Social Psychology, 21, 195-211.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Rogers, J.L. (1999). *The impact of physical Therapist assistant education on selfconcept of non-traditional students*. En prensa.

Rogers, R.C. (1942). *Counseling and Psychotherapy*. Boston: Miffling.

Rogers, R.C. (1951). *Client - Centered Therapy*. Houston: Miffling.

Rogers, R.C. (1984). *Orientación psicológica y psicoterapia*. México: Ed. Narca .

Rubinstein, L.S. (1969). *Principios de psicología general*. México: Grijalbo Tratados y Manuales.

Sánchez, S.E. (1999). *Relación entre la autoestima personal, la autoestima colectiva y la participación en la comunidad*. Anales de Psicología, 15, (2), 251-260.

Seeshing Y.A., Sheung, Ch.H., Cheuk-yin., L.I., Mcinerney, M.D., Russell, B.D. (2000) *Where is the hierarchy of academic self-concept?* Journal of Educational Psychology, 92, (3), 556-567.

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

Shavelson, J.R., Hubner, J.J. & Stanton, C.G. (1976). *Selfconcept: Validation of construct interpretations*. Review of Educational research, 46, 407-441.

Sheriff, M. (1974). *Psicología Social*. México: Harla.

Skinner, B.F. (1975). *La conducta de los organismos: un análisis experimental*. Barcelona: Fontanella.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Skinner, B.F. (1981 ). *Conducta verbal*. México: Trillas.

Staat, A.D. (1980). *La psicología*. México: Trillas.

The annual meeting of the American Educational Research Association. (1977). *The Selfconcept: Mini, Maxi, Multi*. New York: Soares, L.M., y Soares, A.T.

Vispoel, P.W. (1995) *Self-concept in artistic domains: an extension of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) Model*. Journal of Educational Psychology. 87, (1), 134-153.

Wood, V. J., Taylor, E.S. & Lichtman, R.R. (1985). *Social comparison in adjustment to breast cancer*. Journal of Personality and Social Psychology 49, 1169-1183.

Wylie, R. (1961) *The selfconcept: A critical Survey of pertinent research literature*. Nebraska.: University of Nebraska press.

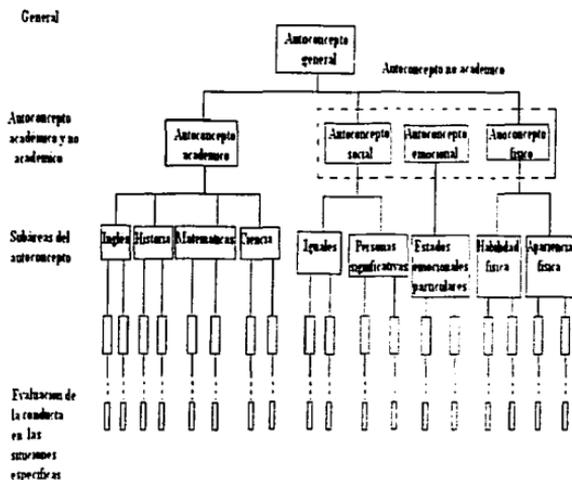
TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Anexo.

Gráficos del autoconcepto y tabla de los instrumentos de autodescripción.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

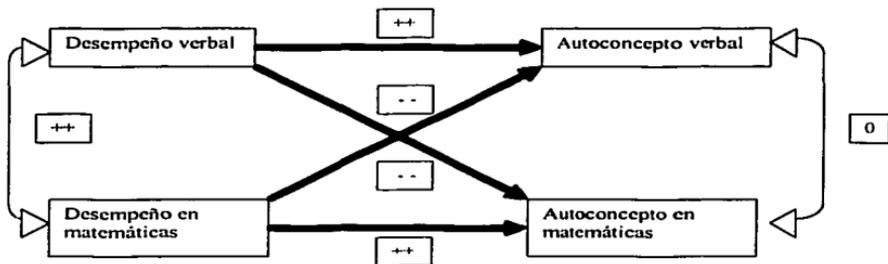
Figura 1



Una posible representación de la organización jerárquica del autoconcepción. En Shavelson, Hubner & Stanton 1976.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Figura 2a



Estos son los efectos que predice el modelo de Marcos de referencia externo e interno.

Los signos identifican coeficientes en donde ++ significa una correlación positiva -- una negativa y el cero una correlación igual a cero o cercana a cero. En Marsh, Smith y Barnes, 1985.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Figura 2b

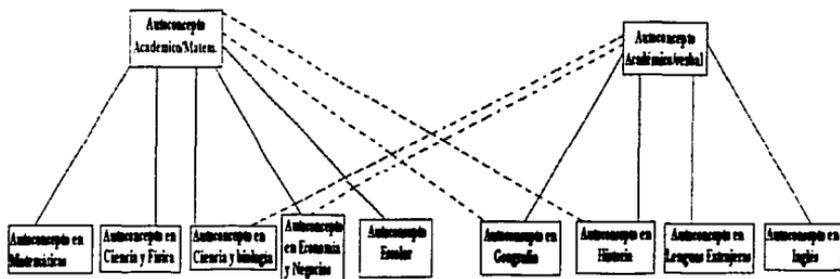


Figura 2. En Marsh, 1988

Las flechas continuas indican una carga factorial por encima del medio punto, en tanto que las flechas discontinuas indican una carga factorial media o bien baja.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

Tabla 1.

Escala	Descripción
Habilidades físicas (SDQI;SDQII y SDQIII)	Las percepciones de los estudiantes de sus habilidades e interés en los deportes, juegos y en las actividades físicas.
Apariencia física (SDQI, SDQII y SDQIII)	Las percepciones de los estudiantes de su atractivo físico, como compara su propia apariencia con la de otros, y como piensa que otros lo ven.
Relaciones entre iguales (únicamente SDQI)	Las percepciones de los estudiantes acerca de la facilidad con que hacen amigos, su popularidad y si los demás los quieren como sus amigos.
Relaciones con el sexo opuesto (SDQII y SDQIII)	Las percepciones de los estudiantes sobre su popularidad con los miembros del mismo sexo, como se les facilita hacer amigos del sexo opuesto y la calidad de las interacciones con el sexo opuesto.
Relaciones con el mismo sexo (SDQII y SDQIII)	Las percepciones de los estudiantes de su popularidad con los miembros del mismo sexo, la facilidad que tienen para hacer amigos del mismo sexo y la calidad de las interacciones con ellos.
Honestidad / Confiabilidad (SDQII y SDQIII)	Las percepciones de los estudiantes sobre la propia honestidad, seriedad y confiabilidad.
Relaciones paternas (SDQI, SDQIII y SDQIII)	Las percepciones de los estudiantes sobre la forma como se llevan con sus padres, y la calidad de sus interacciones con ellos.
Valores espirituales/Religión (solo SDQIII)	Las percepciones de los estudiantes sobre ellos mismos como una persona religiosa/espiritual y la importancia de sus creencias religiosas en la forma en que conducen sus vidas.
Estabilidad emocional (SDQII y SDQIII)	Las percepciones de los estudiantes de si mismos acerca de cómo se relajan, acerca de su estabilidad emocional, y que tanto se preocupan.
General (SDQI, SDQII y SDQIII)	Las percepciones de los estudiantes de ellos mismos como individuos, afectuosos, capaces, que se tienen confianza en si mismos y el orgullo y satisfacción con su forma de ser.
Lectura y verbal (SDQI, SDQII y SDQIII)	Las percepciones de los estudiantes de su habilidad e interés en la lectura (para el SDQI). Las percepciones de los estudiantes de sus habilidades verbales, su razonamiento verbal, y el interés en las actividades verbales (para el

TESIS CON  
 FALLA DE ORIGEN

Escala	Descripción
Lectura y verbal (SDQI, SDQII y SDQIII) Matemáticas	SDQII y el SDQIII). Las percepciones de los estudiantes de sus habilidades en matemáticas, su habilidad de en el razonamiento matemático, y el interés en matemáticas.
Escolar (SDQI, SDQII y SDQIII)	Las percepciones de los estudiantes de sus Habilidades e interés en las materias académicas en general.
Resolución de problemas (SDQIII, únicamente)	Las percepciones de los estudiantes de su Habilidad para resolver problemas y para pensar con creatividad e imaginación.

SDQI = cuestionario de autodescripción para la adolescencia; SDQII = Cuestionario de autodescripción para el comienzo de la adolescencia hasta la mitad de ésta; SDQIII = cuestionario de autodescripción para el final de la adolescencia y el comienzo de la edad adulta. En Marsh, 1989.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN

## Fe de erratas.

En la página 127 dice Bordin S.E. (1943) y Carter (1940) en la página 128 de manera correcta debe decir Carter y Bordin (1940) de acuerdo al orden alfabético.

En la Página 128 dice De Gracia y debe decir De García.

En la página 119 en el tercer párrafo debería decir Hattie, 1992 citado en Hattie, J. & Marsh, W.H. (1996).

En la página 130 la referencia Long, B... no fue utilizada.

En la página 45 párrafo 3 correspondiente a Vispoel el año correcto es 1995 y no 2000.

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN