



Vol. 14 No. 2

Junio de 2011

RELEVANCIA DE LAS DIMENSIONES DEL AUTOCONCEPTO EN ESTUDIANTES DE ESCUELAS SECUNDARIAS DE CIUDAD VICTORIA, TAMAULIPAS, MÉXICO

Alberto Salum-Fares^{1,2}, Raúl Marín Aguilar³ y Celia Reyes Anaya⁴
Universidad Autónoma de Tamaulipas

RESUMEN

Este trabajo se llevó a cabo en alumnos de Escuelas Secundarias de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México, y tuvo como objetivo identificar la dimensión de mayor relevancia del modelo teórico de cinco dimensiones (académica, social, emocional, familiar y física) que conforman al autoconcepto general de los estudiantes. Los alumnos fueron evaluados con el Cuestionario AF5, Autoconcepto Forma 5 (García y Musitu, 2001), El análisis estadístico se desarrolló en tres etapas, el análisis para la evaluación de la confiabilidad y validez de la escala aplicada, el análisis descriptivo de las variables estudiadas y el análisis factorial confirmatorio para contrastar la hipótesis planteada. Los resultados permitieron sustentar que la dimensión familiar fue la que mejor explicó al autoconcepto general de los estudiantes con una varianza de 39.83%, El autoconcepto social explicó un 19.77%, el autoconcepto físico un 15.09%, el autoconcepto emocional un 13.67%, mientras que el autoconcepto académico representó un 11.62%.

¹ Doctorado en Educación, Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, Cd. Victoria, Tamaulipas, México.

² Jefe del Depto. de Investigación, Museo de Historia Natural de Tamaulipas, TAMUX, Cd. Victoria, Tamaulipas, México. Correo electrónico: supersalum@hotmail.com

³ Profesor de tiempo completo, Universidad Pedagógica Nacional, Cd. Victoria, Tamaulipas, México. Correo electrónico: rmarin_10@hotmail.com

⁴ Psicóloga y profesora de asignatura, Universidad Pedagógica Nacional, Cd. Victoria, Tamaulipas, México. Correo electrónico: creyesa21@hotmail.com

Palabras clave: Autoconcepto general, Autoconcepto académico, Autoconcepto social, Autoconcepto emocional, Autoconcepto familiar, Autoconcepto físico, Escuelas Secundarias.

RELEVANCE OF THE DIMENSIONS OF SELF-CONCEPT IN HIGH SCHOOL STUDENTS FROM VICTORIA CITY, TAMAULIPAS, MÉXICO

ABSTRACT

This work was held in Junior High School students of Ciudad Victoria, Tamaulipas, Mexico, and aimed to identify the most important dimension of the theoretical model of five dimensions (academic, social, emotional, family and physical) that make up the general self-concept of students. Students were evaluated with Questionnaire AF5, Autoconcepto Forma 5 (Garcia and Musitu, 2001). Statistical analysis was developed in three stages: Analysis for evaluating the reliability and validity of the applied scale, descriptive analysis of the studied variables and confirmatory factorial analysis to contrast the raised hypotheses. The results allowed to sustain that family dimension was the one that better explained the students general self-concept with a 39.83% variance, 19.77% in the social dimension, as well as 15.09% in the social, a 13.67% in the emotional, while academic dimension accounted for 11.62%.

Key words: General self-concept, Academic self-concept, Social self-concept, Emotional self-concept, Family self-concept, Physical self-concept, Junior High Schools.

INTRODUCCIÓN

El autoconcepto, en términos generales y como su nombre lo indica, es el concepto que el individuo tiene de sí mismo como persona. Consiste en un conjunto de juicios tanto descriptivos como evaluativos acerca de uno mismo, es decir, en él se expresa el modo en que la persona se representa, conoce y valora a ella misma. Con él se alude al sentido de sí mismo y la base de éste es el

conocimiento de lo que se ha sido y hecho. Su función es ayudar al individuo a entenderse, a guiarlo y también a controlar o regular su conducta.

El estudio de este constructo representa una de las áreas más antiguas de investigación en las ciencias sociales y la psicología. Ya en 1890 William James (1842-1910), considerado el padre de la investigación acerca del autoconcepto, puso de manifiesto la importancia del mismo. Favorece el sentido de la propia identidad, constituye un marco de referencia para interpretar la realidad externa y las propias experiencias, condiciona las expectativas y la motivación, contribuye a la salud, al equilibrio psíquico (Stevens, 1996; Byrne, 1996) e influye en el rendimiento académico y social (Urquijo, 2002; Valentine et al., 2004; Goñi y Fernández, 2007). Con estos antecedentes es fácil comprender que el autoconcepto tenga especial importancia desde el punto de vista educativo para predecir el comportamiento de los alumnos.

Sin embargo, el autoconcepto no es un constructo unitario, no sólo se tiene un autoconcepto. Es decir, el autoconcepto no es una estructura indiferenciada, ya que las personas pueden distinguir entre los diferentes dominios su vida a la hora de elaborar sus autopercepciones (Markus y Wurf, 1987; Díaz-Atienza, 2003).

El presente estudio asumió la multidimensionalidad del autoconcepto y se fundamentó en el modelo teórico de Shavelson et al. (1976). Ellos describen entre otras características, la organización jerárquica a partir de una dimensión general. Consideran que el autoconcepto presenta diversos aspectos relacionados distinguibles, que pueden encontrarse diferencialmente relacionados con diferentes áreas del comportamiento humano.

Así, aquí se abordó el estudio del autoconcepto considerando en él 5 dimensiones como 5 contextos significativos en la conformación del mismo: académica, social, emocional, familiar y física (García y Musitu, 2001). En consecuencia, aquí se tratará de medir la relevancia de cada una de las cinco dimensiones que conforman a tan importante constructo en estudiantes de Escuelas Secundarias de 3^{er} grado de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México.

La importancia de considerar las distintas dimensiones del autoconcepto radica en que la utilización del autoconcepto general o global para predecir el

comportamiento puede ser una medida muy general sobre el *sí mismo* y en consecuencia podría enmascarar las percepciones que tienen los adolescentes de los diferentes dominios con los que interactúan. Puede suceder que dos adolescentes presenten diferente perfil multidimensional y que sin embargo en su evaluación del autoconcepto obtengan la misma puntuación. Concretamente puede ocurrir que la competencia social del primero sea alta y la competencia académica baja, mientras que en el segundo puede darse justo lo contrario, alta competencia académica y baja competencia social. Esta forma de autoperibirse en los diferentes dominios va a tener diferentes implicaciones para su conducta, y es precisamente el enfoque multidimensional el que puede ofrecer una información más específica de la conformación real del autoconcepto global. Ciertamente esto parece ventajoso por la mayor precisión de análisis que permite un examen multidimensional (Ortega et al., 2000).

La hipótesis que aquí se plantea propone que la dimensión familiar es el componente de mayor relevancia del modelo teórico de cinco dimensiones que conforman al autoconcepto general de los estudiantes de Secundaria, ya que como bien argumenta Adell (2002): la familia es la organización social más elemental. Es en el seno de ésta es donde se establecen las primeras relaciones de aprendizaje social, se conforman las pautas del comportamiento y se inicia el desarrollo de la personalidad del hijo. En pocas palabras, la familia ejerce una gran influencia sobre el hijo durante toda su vida escolar.

Para finalizar, es de suponer que un estudiante que tiene una mejor percepción de su desempeño académico, social, emocional, familiar, físico y de su conducta tienda a rendir mejor académicamente. De allí se deducen las propuestas para desarrollar estrategias para mejorar el autoconcepto tomando en cuenta cada una de sus dimensiones en forma particular,

Los resultados potenciales de la presente investigación pueden ser una herramienta de conocimiento auxiliar muy útil para las personas que se dedican a la docencia. El hecho de que el autoconcepto resulte de la integración de distintas dimensiones brinda la oportunidad de conocer la relevancia de cada una ellas en forma particular permitiendo identificar las más deficientes. Esto es una cuestión

trascendental a la hora de tomar decisiones y desarrollar estrategias de cara a la intervención, con la premisa de que las mismas son susceptibles de ser desarrolladas y se pueden hacer variar desde un menos a un más (Contreras, 2000).

MÉTODO

Diseño y tipificación de la investigación

Debido a las características de la muestra y al problema de la investigación, se trata de un estudio de tipo descriptivo y por el método de estudio de sus variables se trata de una investigación cuantitativa. Además, es predictiva por el tipo de sus preguntas y No Experimental, ya que no existió manipulación activa de alguna variable, sino más bien se observaron dichas variables tal y como ocurren naturalmente, sin intervenir en su desarrollo.

Instrumento

El instrumento de evaluación empleado en la presente investigación fue el cuestionario cuantitativo para medir autoconcepto elaborado por García y Musitu (2001), editado por TEA Ediciones, S. A., Madrid, España y denominado AF5 Autoconcepto Forma 5. Probablemente es uno de los instrumentos para medir autoconcepto más utilizado internacionalmente por muy diversos trabajos (Brage et al., 2006; Martínez et al., 2007; Campillo et al., 2008; Garaigordobil y Bernarás, 2009).

El instrumento aborda el estudio del autoconcepto desde una perspectiva multidimensional y considera en él 5 factores o dimensiones en su formación: académico, social, emocional, familiar y físico (Shavelson et al., 1976). Cada dimensión se mide con 6 ítems, lo cual permite medir con un único instrumento las principales dimensiones del autoconcepto (Grandmontagne y Fernández, 2004). La suma de las puntuaciones de las cinco dimensiones corresponde al autoconcepto general o total.

La confiabilidad por consistencia interna fue estimada a través del coeficiente alfa de Cronbach (1951). El mismo presentó un índice de fiabilidad de 0.88 que

corresponde a un nivel de alta confiabilidad general. Los resultados del análisis del autoconcepto general y sus dimensiones, en lo que concierne a la estimación de sus correlaciones, para apoyar la validez teórica del instrumento, se obtuvieron por medio de un análisis bivariado, a través del coeficiente de correlación de Pearson. El mismo indicó homogeneidad en los ítems y apoyaron la validez de constructo de la escala indicando que todos los ítems son relevantes para la conformación de cada una de las áreas de la escala.

Así, la primera parte del instrumento estuvo integrado por una serie de preguntas abiertas referentes a la fecha de elaboración y datos personales del alumno (edad, género, Escuela y grado). La segunda parte, para medir la variable de estudio, consistió en 30 afirmaciones a las que los sujetos debían responder de acuerdo a su forma de ser y de sentir a través de la adaptación de 5 opciones de respuesta para cada una, utilizando una escala tipo Likert, ordenadas desde aquella con una connotación más positiva hasta la más negativa. Así, 5 significa SIEMPRE, 4 CASI SIEMPRE, 3 A VECES, 2 CASI NUNCA y 1 NUNCA.

El Rango de las puntuaciones posibles del cuestionario tiene un puntaje general mínimo de 30 y un máximo de 150 (cuanto mayor es la puntuación, mayor es el autoconcepto). Se presentan a continuación los niveles de autoconcepto según la puntuación:

30–69	AUTOCONCEPTO BAJO
70–109	AUTOCONCEPTO MEDIO
110–150	AUTOCONCEPTO ALTO

Variables

Autoconcepto general o total, autoconcepto académico, autoconcepto social, autoconcepto emocional, autoconcepto familiar y autoconcepto físico.

Trabajo de campo

Para la aplicación del instrumento de medición del autoconcepto, de un total de 26 Escuelas Secundarias de 3^{er} grado existente en Ciudad Victoria, se seleccionaron 22 de ellas con turno matutino. Con ello, se consiguió una muestra lo suficientemente variada y representativa de la población en estudio. Cabe señalar, que en la presente investigación, de las cuatro escuelas que fueron omitidas, tres correspondían a Escuelas Secundarias para trabajadores y rurales y la restante es sólo vespertina y tiene función de internado. Lo anterior con la finalidad de obtener una muestra con la mayor representatividad posible.

Así, La evaluación fue llevada a cabo en forma sincrónica a principios del mes de septiembre de 2008 en los 22 centros educativos en los que se desarrolló la investigación. La misma se llevó a cabo en grupos de estudiantes de ambos géneros de 3^{er} grado con turno matutino de cada Escuela seleccionada.

Participantes

La muestra del estudio estuvo conformada por 140 alumnos de 3^{er} grado de Educación Secundaria. La media de edad de los alumnos que conformaron la muestra fue de 14.06 años (DE=0.36). De éstos, el 43.57% eran de género masculino (n=61) con una edad media de 14.09 años (DE=0.35). El 56.43% estaba representado por el género femenino (n=79) con una edad media de 14.03 años (DE=0.37).

Análisis de datos

Para los análisis de los datos obtenidos se utilizó el Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales ó SPSS por sus siglas en inglés (Statistical Package for the Social Sciences), versión 17.0. Para contrastar las hipótesis planteadas se determinó un nivel de significación de 0.05.

Así, a efecto de identificar la dimensión predictora de mayor relevancia de las cinco dimensiones que conforman al autoconcepto general, se realizó un análisis factorial confirmatorio. Aquí se planteó un modelo de cinco factores correspondientes a cada una de las dimensiones del autoconcepto (académica,

social, emocional, familiar y física). Este estudio se llevó a cabo mediante el método de análisis de componentes principales y aplicando la rotación varimax con normalización de Kaiser, por tratarse de dimensiones relacionadas. Se asignó un máximo de 25 interacciones para la extracción y el mismo número para la rotación. El valor de la estadística de medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que varía entre 0 y 1, fue de 0.69, fue alto, (mayor a 0.5). Los menores de 0.5 indican que no debe utilizarse el análisis factorial con los datos muestrales que se están analizando según la guía para el procedimiento del Análisis Factorial del SPSS. En el caso de este estudio, puede considerarse al análisis factorial como una técnica apropiada o que tiene sentido de llevarse a cabo. Además, la prueba de esfericidad de Barlett permitió comprobar la pertinencia del modelo factorial.

RESULTADOS

El autoconcepto general de los alumnos del total de las Escuelas Secundarias de Ciudad Victoria, Tamaulipas estudiadas aquí, correspondiente a la suma de las puntuaciones de sus cinco dimensiones, registró una puntuación media de 114.45 (DE=14.63), lo que indicó que los estudiantes manifestaron un nivel Alto de este constructo en forma global (puntuación superior a 110).

En el caso de las puntuaciones medias de las cinco dimensiones que conforman al autoconcepto general o total de los alumnos de Secundaria, la dimensión familiar presentó el puntaje más alto (26.07). Le sigue en segundo lugar la dimensión social (24.25), posteriormente la dimensión física (22.09), mientras que los niveles más bajos fueron exhibidos por las dimensiones académica (21.32) y emocional (20.70). Ver tabla 1.

Variable	Media	D. E.	Mínimo	Máximo	N
Autoconcepto general	114.45	14.63	58.00	143.00	140
Autoconcepto académico	21.32	3.88	12.00	29.00	140
Autoconcepto social	24.25	4.00	11.00	30.00	140
Autoconcepto emocional	20.70	4.39	9.00	29.00	140
Autoconcepto familiar	26.07	4.46	6.00	30.00	140
Autoconcepto físico	22.09	4.58	10.00	30.00	140

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las puntuaciones del autoconcepto general y sus dimensiones (académica, social, emocional, familiar y física) de los alumnos de Escuelas Secundarias de Ciudad Victoria, Tamaulipas.

El porcentaje de incidencia que tuvo cada una de las cinco dimensiones sobre el autoconcepto general o total de los alumnos de la muestra se puede apreciar en la Figura 1.

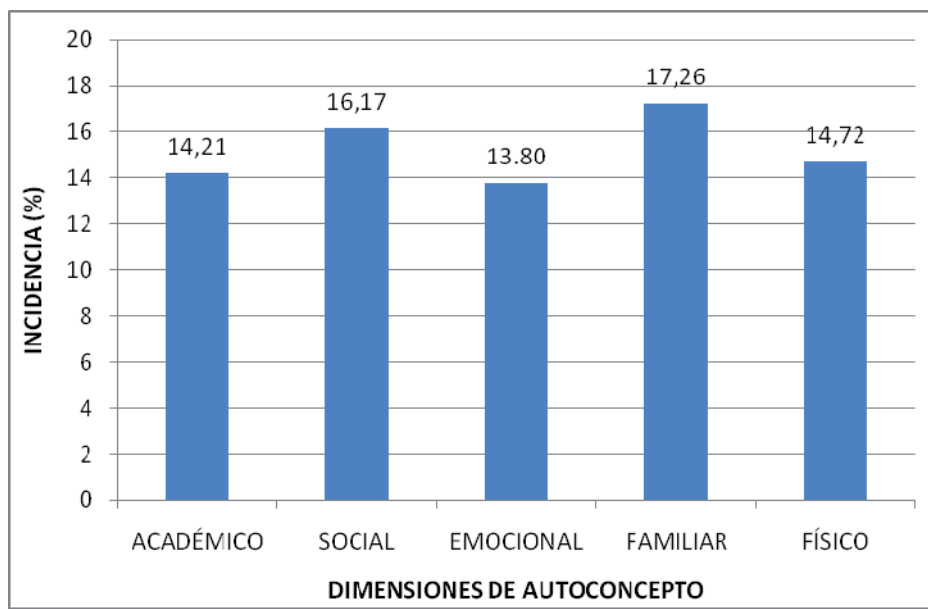


Figura 1. Porcentaje de incidencia de las dimensiones del autoconcepto general de la muestra global de alumnos de Escuelas Secundarias públicas y privadas de Ciudad Victoria, Tamaulipas.

Finalmente, los resultados del análisis factorial confirmatorio para identificar el componente de mayor relevancia del modelo teórico de cinco dimensiones que conforman al autoconcepto general de la muestra global de alumnos de Secundaria fue significativo, mostrando un chi cuadrado de 61.867 ($gl=10$, $p<0.01$). Indicó la existencia de 5 factores o dimensiones con diferente carga factorial. El factor I explica un mayor porcentaje de varianza y los restantes explican un porcentaje de varianza sensiblemente inferior al anterior. Así, el factor I (autoconcepto familiar) es el que mejor explicó al autoconcepto global, representando un 39.83%, el factor II (autoconcepto social) explicó un 19.77%, el factor III (autoconcepto físico) un 15.09%, el factor IV (autoconcepto emocional) un 13.67%, mientras que el factor V (autoconcepto académico) representó un 11.62%.

DISCUSIÓN

El hecho de que, en forma global, los resultados hayan indicado que el autoconcepto general de los alumnos de las Escuelas Secundarias de Ciudad Victoria, Tamaulipas, presenta un nivel Alto es satisfactorio. También lo es el hecho de que la dimensión familiar haya sido la que brindó el mayor aporte para su conformación, confirmándose además la hipótesis aquí planteada. Esto en el sentido de que posiblemente permite establecer que los alumnos que conformaron la muestra se sientan suficientemente apreciados en su entorno familiar, que no tengan alguna dificultad para integrarse en su familia y se sientan acogidos y valorados. Un clima familiar positivo favorece la formación de sujetos adaptados, maduros, estables e integrados, y un clima familiar desfavorable promueve la inadaptación, inmadurez, desequilibrio e inseguridad.

Esto es relevante desde el punto de vista educativo, hay autores que consideran los antecedentes familiares el determinante individual de mayor importancia en la vida escolar del alumno (Adell, 2002). En esta dirección, Castejón y Pérez (1998) encontraron relaciones indirectas entre el rendimiento académico y la percepción del alumno sobre la importancia que sus padres conceden al estudio en casa. Esta conciencia sobre la importancia del grupo

familiar es cada día mayor, esto porque la familia es el grupo social natural que es común a los seres humanos.

Por estas razones se apostó a esta dimensión en el presente estudio, como la dimensión de más peso del autoconcepto total, que sin duda influye indirectamente sobre las dimensiones académica, social, emocional y física, y por consiguiente en el autoconcepto global de los adolescentes.

En lo que respecta al segundo componente de mayor relevancia, el autoconcepto social, a decir de algunos autores, la valoración recibida de los demás, las experiencias de éxito y fracaso, la comparación social y las atribuciones, son elementos clave en la formación del autoconcepto. Así, tener o no habilidades para relacionarse con otras personas puede ocasionar sentimientos positivos o negativos hacia uno mismo (Tranche, 2004).

Los resultados aquí presentados van en la dirección de teóricos e investigadores que consideran el autoconcepto como un fenómeno social. Por ejemplo, Markus y Nurius (1986) lo consideran como “el punto de encuentro del individuo y de la sociedad”. En esta dirección, se sugiere que las relaciones entre iguales contribuyen en gran medida al desarrollo cognitivo y social.

Así, interacciones positivas con otros llevan a un concepto social positivo que potenciará la conformación de más altos niveles de autoconcepto general o total. Esto se torna importante al tomar en cuenta que la mayoría de los estudios que analizan este constructo en la educación, coinciden en la existencia de una correlación positiva y significativa en la asociación entre el autoconcepto global o total y el rendimiento académico de los estudiantes (García y Musitu, 1993; Leondari, 1993; González y Tourón, 1994; Núñez y González-Pineda, 1994; Abouserie, 1995; Musitu et al., 1997; Núñez et al., 1998; González-Pineda et al., 2000; Faría y Santos, 2001; Adell, 2002; Goñi y Fernández, 2007).

Así, la investigación actual confirma que los alumnos con un alto grado de autoconcepto se muestran más activos y con más éxito, desde el punto de vista social y académico, lo que sugiere que el mismo debe ser valorado y tomado en cuenta para trabajarlo y desarrollarlo en el alumnado cuando se pretenda mejorar sus calificaciones.

En contraste, los alumnos que generalmente son rechazados, agresivos, problemáticos, incapaces de mantener una relación cercana con sus compañeros y que no pueden establecer un lugar para ellos mismos en la cultura de sus iguales, están en condiciones de alto riesgo. Las limitaciones en el desarrollo de las relaciones sociales genera riesgos diversos, algunos de ellos son conceptualizados por Katz y McClellan (1991) como: salud mental pobre, abandono escolar, bajo rendimiento y otras dificultades escolares.

Cabe agregar en cuanto a la relevancia de los dos primeros componentes del autoconcepto (familiar y social), que la familia, docentes, compañeros y amigos, proporcionan el ambiente en el que una persona puede ser más o menos productiva (Requena, 1998). Un ambiente estable, respetable, con aceptación y afecto de los padres, el establecimiento de límites claros y consistentes, y el fomento de la autonomía conducen a un autoconcepto alto lo cual podría asociarse con un rendimiento académico satisfactorio.

En resumen, aquí se demostró que en el desarrollo cognitivo del adolescente de Educación Secundaria los dos contextos que más influyen en el autoconcepto de éste son el familiar y el social. Por tanto, la información ofrecida por padres, profesores e iguales va a representar una importante fuente a partir de la cual crece el autoconcepto (Scott et al., 1996).

En lo que respecta a la tercera dimensión de mayor relevancia, el autoconcepto físico, este ámbito adquiere gran importancia sobre todo durante la adolescencia, ya que el cuerpo juega un papel primordial en la formación del concepto de sí mismo, concretamente en la construcción de la autoimagen (Sureda, 2001). La relevancia de estos resultados radica en que las relaciones positivas del autoconcepto físico con el bienestar psicológico y con el estado de ánimo son notables: quienes gozan de un buen autoconcepto físico puntúan más alto en bienestar psicológico subjetivo, se sienten más satisfechos con su vida y consideran su estado de ánimo más positivo (Goñi et al., 2004; Esnaola, 2008). En este sentido, la investigación de Lindwall y Hassmén (2004) también apunta a los posibles beneficios que la misma actividad física puede generar en la salud de los

adolescentes. Lo inverso ocurre en las personas que valoran negativamente sus características físicas (Cash et al., 1986), de ahí la necesidad de desarrollarlo.

Por lo anterior, se debe ayudar a los estudiantes a aceptar su imagen física, sin que esto signifique renunciar a mejorarla en lo que sea posible. Además, sería importante que se valorase la práctica de la actividad físico-deportiva como un factor muy positivo para la salud, tanto en el ámbito físico como en el psicológico, ya que podría potenciar efectos positivos sobre el autoconcepto físico y por ende en su autoconcepto general, el cual ha demostrado tener una relación positiva y significativa con el rendimiento académico (Goñi y Fernández, 2007).

En lo que concierne al cuarto lugar, la dimensión emocional, los resultados aquí expuestos, precisan y sugieren la potenciación y desarrollo de esta dimensión, pues la importancia del mismo en la educación no es sólo porque tiene que ver con el aprovechamiento en la Escuela. Sino que también con la motivación, con el desarrollo de la personalidad, con las relaciones sociales y con el contacto afectivo del adolescente consigo mismo. En esta dirección, autores como Pichardo (2000) han confirmado que niveles bajos en esta dimensión podrían llevar a los alumnos a ser más propensos a padecer grados elevados de ansiedad, inestabilidad emocional o depresión y por lo tanto un bajo aprovechamiento escolar.

Los resultados aquí expuestos podrían sugerir la necesidad de potenciar esta variable en los alumnos a través de estrategias que puedan ser útiles para su desarrollo. Esto se puede lograr generando un clima emocional cálido, participativo, interactivo, donde el aporte de cada alumno pueda ser reconocido. Significa potenciar estados emocionales que se fundamenten en un lenguaje autodirigido, positivo y en un control adecuado de los sentimientos y las conductas propias (Tranche, 2004). Así, un cierto grado de cariño, además de potenciar el autoconcepto emocional de los alumnos, promueve sus sentimientos de dignidad personal y por ende se podrá ver reflejado en sus calificaciones escolares.

Nada satisfactorio, es el hecho de que el autoconcepto académico haya sido la dimensión más débil de las cinco dimensiones que conforman al autoconcepto general o total. Es preocupante si lo que se quiere es elevar el aprovechamiento

escolar de los jóvenes, ya que ésta dimensión del autoconcepto global, a decir de muchos autores (González-Pineda et al., 2000; Faría y Santos, 2001; Adell, 2002; Goñi y Fernández, 2007), es la que mayor incidencia tiene sobre las calificaciones de los alumnos. Además, la investigación actual confirma que el alumno con un bajo grado de autoconcepto académico se muestra menos activo y con menos éxito en su desarrollo como educando.

Al parecer, lo que los resultados manifiestan aquí es una cuestión importantísima, porque de la enseñanza Elemental a la Secundaria los preadolescentes replantean sus autoconceptos académicos formados previamente. Son ya capaces de tener en cuenta múltiples criterios para juzgar su capacidad académica (rendimiento obtenido, notas dadas por el profesor, comparación con el rendimiento de los otros compañeros, esfuerzo empleado, dificultad de las tareas).

Con respecto a lo anterior, es probable que uno de los factores más determinantes y de mayor frecuencia en el desarrollo de un autoconcepto académico negativo sea la crítica. Es importante evitar la crítica, ya que ella va socavando permanentemente la valía de cada persona y tiene efectos negativos en la imagen personal disminuyendo la confianza en sí mismo. Por el contrario, se debe alabar el trabajo bien hecho y/o los esfuerzos realizados, siempre que den motivo para ello. Hay que mostrar al alumno que se tiene confianza en él y en sus posibilidades, además de animarlo y alentarle para que alcance las metas propuestas.

CONCLUSIÓN

Desde el punto de vista metodológico los resultados aquí expuestos podrían apuntar la necesidad de emplear métodos y procedimientos, tales como técnicas de estudio, que ayuden a la población estudiantil a superar las exigencias que se le imponen en las diferentes áreas y que permitan el desarrollo de la dimensión académica en los alumnos. Es decir, se puede afirmar que para mejorar el aprovechamiento de los jóvenes, se habrá de comenzar mejorando ésta dimensión. Este caso específico precisa ser trabajado y sería conveniente

reforzarlo, pues aquí se ha demostrado que la dimensión que más peso aporta en la conformación del autoconcepto total de los alumnos de Secundaria de Cd. Victoria, Tamaulipas, proviene del ámbito familiar más que del escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abouserie, R. (1995). Self-esteem and achievement motivation as determinants of student's approaches to studying. *Studies in Higher Education*, *20* (1), 19-26.
- Adell, M. A. (2002). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid, España: Pirámide.
- Brage, L. B., Cerdá, M. X. y Socías, C. O. (2006). Autoconcepto, estilos de afrontamiento y conducta del alumnado universitario. *Aposta: Revista de Ciencias Sociales*, *27*, 1-22.
- Byrne, B. M. (1996). *Measuring self-concept across the life span: Issues and Instrumentation*, Washington. DC, USA: APA.
- Campillo, N. C., Zafra, A. O. y Redondo, A. B. (2008). Relaciones entre la práctica de actividad física y el autoconcepto, la ansiedad y la depresión en chicas adolescentes. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, *8*, 61-77.
- Cash, T. F., Winstead, B. A. y Janda, L. H. (1986). The great American shape-up: Body image survey report. *Psychology Today*, *20* (4), 30-37.
- Castejón, J. L. y Pérez, A. M. (1998). Un modelo casual-explicativo de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Revista Bordón*, *50* (2), 171-185.
- Contreras, L. G. (2000). *La autoestima y rendimiento en un Liceo de Barrio Pobre*. Tesis de Maestría en Educación, Universidad de Chile.
- Cronbach, L. J. (1951). Coeficient alpha and internal structure of tests. *Psychometrika*, *16*, 297-334.
- Díaz-Atienza, J. (2003). Síntomas depresivos, autoconcepto y rendimiento académico en una muestra representativa de adolescentes. Tesis de Doctorado en Neurociencias, Universidad de Granada, España.
- Esnaola, I. (2008). El autoconcepto físico durante el ciclo vital, Universidad de Murcia, España. *Anales de Psicología*, *24* (1), 1-8.

- Faría, L. y Santos, N. L. (2001). Autoconceito de competencia: estudos no contexto educativo Portugues. *Psychologica*, *26*, 213-231.
- Garaigordobil, M. y Bernarás, E. (2009). Self-concept, self-esteem, personality traits and psychopathological symptoms in adolescents with and without visual impairment. *Spanish Journal of Psychology*, *12*, 149-160.
- García, F. J. y Musitu, G. (1993). Rendimiento académico y autoestima en el ciclo superior de EGB. *Revista de Psicología de la Educación*, *4* (11), 73-87.
- García, F. J. y Musitu, G. (2001). *AF5, Autoconcepto Forma 5* (2ª edición). Madrid, España: TEA Ediciones, S. A.
- González, M. C. y Tourón, J. (1994). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje* (2ª edición). Pamplona, España: EUNSA.
- González-Pineda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Rocés, C., García, M., González, P., Cabanach, R. G. y Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, *12* (4), 548-556.
- Goñi, A., Rodríguez, A. y Ruiz de Azúa, S. (2004). Bienestar psicológico y autoconcepto físico en la adolescencia y juventud. *Psiquis*, *25* (4), 141-151.
- Goñi, E. y Fernández, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, *12* (2), 179-194.
- Grandmontagne, A. G. y Fernández, A. R. (2004). Eating disorders, sport practice and physical self-concept in adolescents. *Actas Españolas de Psiquiatría*, *32*, 29-36.
- James, W. (1890). *Principios de psicología*. Madrid, España: Jorro.
- Katz, L. y McClellan, D. (1991). *The teacher's role in the social development of young children*. ERIC Digest, Urbana, IL, USA, ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Leondari, A. (1993). Comparability of self-concept among normal achievers, low achievers and children with learning difficulties. *Educational Studies*, *19* (3), 357-371.
- Lindwall, M. y Hassmén, P. (2004). The role of exercise and gender for physical self-perceptions and importance ratings in Swedish university students. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sport*, *14*, 373-380.

- Markus, H. R. y Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, *41*, 954-969.
- Markus, H. R. y Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, *38*, 299-337.
- Martínez, I., García, J. F. y Yubero, S. (2007). Parenting styles and adolescents' self-esteem in Brazil. *Psychological Reports*, *100*, 731-745.
- Musitu, G., García, F. y Gutiérrez, M. (1997). *Autoconcepto Forma A (AFA)*. Madrid, España: TEA Ediciones, S. A.
- Núñez, J. C. y González-Pineda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo, España: SPU.
- Núñez, J. C., González-Pineda, J. A., García, M., González-Pumariiega, S., Rocés, C., Álvarez, L. y González, M. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, *10* (1), 97-109.
- Ortega, P., Mínguez, R. y Rodes, M. L. (2000). Autoestima: un nuevo concepto y medida. *Revista Interuniversitaria*, *12*, 45-66.
- Pichardo, M. C. (2000). *Influencia de los estilos educativos de los padres y del clima social familiar en la adolescencia temprana y media*. Granada, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Requena, F. (1998). Género, redes de amistad y rendimiento académico. *Papers: Revista de sociología*, *56*, 233-242.
- Scott, C. G., Murray, G. C., Mertens, C. y Dustin, E. R. (1996). Student self-esteem and school system: Perceptions and implications. *The Journal of Educational Research*, *89* (5), 286-293.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. y Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, *46* (3), 407-441.
- Stevens, R. (1996). *Understanding the self*. London, England: Sage.
- Sureda, I. (2001). *Cómo mejorar el autoconcepto. Programa de intervención para la mejora de habilidades socio-personales en alumnos de Secundaria*. Madrid, España: CCS.
- Tranche, J. (2004). Potenciación del autoconcepto. *Revista Cuadernos de Pedagogía*, *241* [Revista electrónica]. Recuperado el 4 de marzo de 2009, de <http://www.educadormarista.com/alumnos/POTEAUTO.HTM>

Urquijo, S. (2002). Auto-concepto y desempeño académico en adolescentes. Relaciones con sexo, edad e institución. *Psico-USF*, *7* (2), 211-218.

Valentine, J. C., Dubois, D. L. y Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist*, *39* (2), 111-133.