

## **Autoconcepto académico en adolescentes de escuelas medias: presentación de un instrumento para su evaluación\***

Academic Autoconcept in middle-school adolescents:  
Presentation of an instrument for its assessment

VANINA SCHMIDT<sup>1</sup>, NADIA MESSOULAM<sup>2</sup>, FERNANDA MOLINA<sup>3</sup>

*Antes de buscar al hombre  
es menester haber encontrado la linterna*  
NIETZSCHE, F.

### **RESUMEN:**

En este artículo se presenta una prueba de Autoconcepto Académico. La misma ha sido íntegramente construida y validada en nuestro medio, y sigue la perspectiva del Aprendizaje Social (Bandura, 1987). En la primera parte del artículo se hace referencia a los fundamentos teóricos del constructo autoconcepto así como a los antecedentes empíricos. En la segunda parte, se presenta el proceso de construcción de la prueba, las propiedades psicométricas (en términos de validez de contenido, factorial, constructo y criterial así como indicadores de confiabilidad) y los posibles usos, reglas de administración e interpretación de los resultados, luego de aplicarse esta escala a un grupo de 591 adolescentes escolarizados.

---

\* Institución: CONICET-UBACyT. Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología (UBA). Proyecto CONICET: Factores familiares y de personalidad. Su relación con el abuso de alcohol en adolescentes. Inserto en Proyecto UBACyT P016. Directora: Dra. N. Leibovich de Figueroa. Co-directoras: Dra. M. Schufer y Dra. V. Schmidt

1. Investigadora Asistente CONICET. Prof. Adjunta Regular Técnicas Psicométricas Cát. I. Fac. de Psicología, U.B.A. e-mail: vschmidt@psi.uba.ar

Dirección postal: Pasaje Columbia 4938 Ciudad de Bs. As. (1417)

2. Lic. en Psicología (U.B.A.). Ayudante de Trabajos Prácticos de Técnicas Psicométricas. Facultad de Psicología. U.B.A. Miembro equipo de investigación CONICET.

3. Lic. en Psicología (U.B.A.). Miembro equipo de investigación CONICET.

**Palabras clave:** autoconcepto académico, instrumento, construcción, validación

### **ABSTRACT:**

In this article an Academic Autoconcept test is presented. Wholly constructed and validated in our context, it follows Social Learning perspective (Bandura, 1987). Firstly, autoconcept theoretical fundamentals and empirical antecedents are shown. Secondly, the test construction process, psychometric properties (with regard to content, factorial, construct and criterial validity and reliability analysis) and possible uses, administration rules and results interpretation are presented, after its application to 591 middle-school students.

**Key words:** academic autoconcept, instrument, construction, validation

## **INTRODUCCIÓN**

### **Antecedentes conceptuales**

El estudio del “yo” o “sí mismo” no es nuevo y aparece prácticamente en todos los escritos filosóficos de importancia. Una variedad de autores a lo largo de la historia de la humanidad ha indagado la cuestión acerca de cómo nos percibimos a nosotros mismos. Platón, para quien el “yo” era equiparable al concepto de “alma”, se abocó fervientemente a esta temática; aunque fue Aristóteles el primero en realizar una descripción sistemática de la naturaleza del yo; San Agustín dio una primera visión de un yo introspectivo, mientras que Santo Tomás, una interpretación teológica del concepto; Descartes se refirió a un “yo concreto” y un “yo sujeto del conocimiento”; Kant agregó a los procesos lógicos y

psicológicos del “yo”, la dimensión valorativa; Marx, Kierkegaard y Nietzsche se refirieron a la conciencia moral, conciencia individual y conciencia de clase (Díaz-Loving, 2005; Díaz-Loving, Reyes Lagunes y Rivera Aragón, 2002).

Hacia fines del siglo XIX, y ya en el campo de la Psicología, James (1890; citado en Casullo, 1990) consideró no sólo la imagen que uno tiene de sí mismo sino la que otros tienen de uno, sentando las bases para el estudio del autoconcepto desde una concepción psicosocial. James se refirió a un “sí mismo material” (preocupado por objetos y lugares), un “sí mismo social” (preocupado por relaciones e interacciones) y un “sí mismo espiritual” (preocupado por especulaciones concernientes a la realidad inmediata). Baldwin (1897) y Cooley (1902) (citados en Díaz-

Loving, 2005) se ocuparon del aspecto evolutivo del “yo” y consideraron que el “sí mismo” es resultado de la interacción del individuo con su medio social. Si bien Freud (1919; citado en Casullo, 1990) no se abocó específicamente a esta temática, el autoconcepto queda implícito en el concepto de “yo” como una de las tres estructuras básicas que componen la personalidad (yo, ello y superyó).

Una perspectiva interesante la ofreció Mead (1934; citado en Díaz-Loving, 2005), quien definió este constructo como un proceso que utiliza símbolos y se desarrolla mediante el contacto con los demás en una continua comunicación social entre unos y otros. Así, las personas aprenden a verse como objetos de conocimiento, lo que posteriormente les permite pensar acerca de sí mismos.

Las conceptualizaciones más modernas surgen a mediados del siglo pasado. Rogers en 1950 (citado en Oñate, 1989) define el autoconcepto como una configuración organizada de las percepciones de sí mismo admisibles a la conciencia. Supone las siguientes características: a) es consciente; b) es una estructura (una configuración); c) contiene percepciones, valores e ideas; y d) es una hipótesis provisional que el individuo formula acerca de sí mismo.

Por su parte, Allport (1976; citado en Díaz-Loving, 2005) afirmaba que el autoconcepto debiera ser un tema central en Psicología dado que influye

en todos los ámbitos del ser humano: afecta la confianza, el juicio, la memoria, el marco de referencia, la aptitud de aprendizaje y todos los aspectos motivacionales del sujeto. Para este autor, el autoconcepto es nada menos que la función unificadora de todos los hábitos, rasgos, actitudes, sentimientos y tendencias del ser humano. En la misma línea, Jersild (1960; citado en Oñate, 1989) refirió que el autoconcepto puede convertirse en el constructo central de la Psicología ya que este fenómeno gobierna el comportamiento humano.

Actualmente suele definirse el autoconcepto como el conjunto de percepciones, sentimientos, imágenes, autoatribuciones y juicios de valor referidos a sí mismo (Tamayo, 1986). Casullo (1990), importante referente regional de esta temática, lo define como el conjunto de actitudes relativamente estables que refleja una evaluación de comportamientos y atributos personales.

La relevancia del estudio del autoconcepto puede evidenciarse a través de las diferentes áreas de aplicación en Psicología (educacional, clínica, social y de la salud) y los diversos modelos o enfoques psicológicos que han abordado este fenómeno (Casullo, 1990):

- Interaccionismo simbólico (G. Mead, 1968)
- Neoconductismo (A. Staats, 1968; H. Eysenck, 1975)
- Procesamiento de la información

- (H. Markus, 1977)
- Psicología Humanista (R. y A. Tausch, 1981)
  - Psicoanálisis (D. Winnicott, 1970; E. Fromm, 1976)
  - Psicología cognitiva (M. J. Mahoney, 1984; A. Beck, 1976)
  - Aprendizaje social (A. Bandura, 1977)
  - Teoría Psicogenética (J. Piaget, 1976)

Tamayo (1986) refiere que el interés por el estudio del autoconcepto, tanto desde el punto de vista teórico como empírico, no ha cesado de aumentar; la continuidad a través de más de un siglo de trabajos muestra la importancia de esta temática. Y según Markus y Wurf (1987) ha sido dramático el desarrollo de las investigaciones sobre autoconcepto en las últimas décadas.

A pesar del constante interés por este fenómeno y de los muchos esfuerzos que se han hecho para una adecuada conceptualización del mismo, no existe aún una clara delimitación conceptual y persisten los problemas en los instrumentos de medición. ¿Deberíamos incluir la autoestima en el constructo autoconcepto? ¿la autoeficacia es un aspecto del mismo? ¿el autoconcepto es equiparable a la conciencia de sí, a la imagen de sí o a la identidad? ¿deberíamos considerar al concepto de sí como constructo unitario o multidimensional? ¿existe evidencia empíri-

ca que sustente la idea de Mead (1934) según la cual existiría un “sí mismo familiar”, un “sí mismo social”, etc.?

Existen muchas y diferentes definiciones de autoconcepto (como ya fue presentado), con la consecuente ambigüedad que ello acarrea; pero es posible identificar acuerdos básicos entre las diversas conceptualizaciones. Para la mayoría de las teorías o enfoques el autoconcepto:

- Se desarrolla a partir de la **interacción social**. De este modo, es en la matriz sociocultural que se configura el autoconcepto. Las investigaciones han mostrado que la etnia, el nivel socioeconómico, el género, los valores culturales, la familia, la escuela, los medios masivos, la relación con los pares, la relación con los padres influyen de modo determinante en el autoconcepto.
- Depende de cómo **percibimos** (o **hemos percibido**) que los demás nos perciben (Shauger y Schoeneman, 1979; citado en Roman Sanchez y Musitu Ochoa, 1982). El autoconcepto no es mero reflejo de la opinión de los otros. Los mencionados autores revisaron 56 estudios en los que se observó que la mayoría mostró poco acuerdo entre autopercepción y percepción de los otros; pero considerable acuerdo entre autopercepción y cómo los sujetos percibían que los

otros los percibían. El autoconcepto depende entonces de la percepción que tenemos de la opinión o valoración que los demás realizan de nosotros.

- Varía en función del **contexto**. La opinión que nos formamos de nosotros mismos varía de un contexto a otro (laboral, escolar, interpersonal, familiar, personal).

- Es un constructo **multidimensional**. Los resultados de cientos de investigaciones muestran que el concepto de sí está compuesto por diferentes dimensiones relativamente independientes (podría pensarse entonces un autoconcepto físico, cognitivo, interpersonal, etc.)

- Está sujeto a cambios **evolutivos** (a este punto se hará referencia de manera específica a continuación, ya que brinda la oportunidad de un mayor esclarecimiento conceptual)

Allport (1976, citado en Díaz-Loving, 2005) sostenía que los diferentes aspectos del “darse cuenta de sí mismo” se van desarrollando gradualmente durante la infancia. La tarea de ser conciente de sí mismo comienza en edades tempranas (2-3 años aproximadamente) (Hess y Croft, 1981; citado en Roman Sanchez y Musitu Ochoa, 1982). Más adelante el niño puede explicitar la autovaloración que interiorizó, la imagen que de sí mismo ha elaborado. Pero el autoconcepto en esta etapa tiene aún un carácter parcial, es inestable, está relacionado con

acciones concretas y se lo considera la asimilación directa de las valoraciones que realizan los adultos (por lo tanto, es una asimilación no reflexiva, acrítica) (Casullo, 1990). A los 7 años comienza a estabilizarse tal imagen y es posible hablar recién entonces de “autoconcepto”.

De este modo, se han destacado cinco etapas del desarrollo evolutivo del autoconcepto:

- **Conciencia de identidad** (1 año aproximadamente). El niño comienza a diferenciar las sensaciones internas (provenientes del propio cuerpo) de aquellas provocadas por estímulos externos (Erikson, 1976; citado en Casullo, 1990)

- **Conciencia del “yo”** (2-3 años aproximadamente). El niño comienza a tomar conciencia de sí en tanto sujeto de la actividad. Comienza a manejar pronombres personales. “Autoconciencia”, “darse cuenta de sí mismo” son los términos que definen esta etapa (Erikson, 1976; citado en Casullo, 1990; Hess y Croft, 1981; citado en Roman Sanchez y Musitu Ochoa, 1982)

- **Imagen de sí / Representación de sí** (4-6 años aproximadamente). En esta etapa ocurriría la captación de las características psicológicas producto de la generalización de datos sobre la auto-observación y sobre las opiniones de otros. Hay una “imagen de sí” que puede explicitar y que refleja el trato que

ha recibido de su ambiente social (Bandura, 1987). La familia y la escuela son contextos desde los cuales se comienza a configurar la imagen de sí (Mestre Escrivá, Samper García y Pérez Delgado, 2001). En esta etapa el autoconcepto es aún parcial e inestable, y comprende una asimilación relativamente directa de las valoraciones que los otros significativos realizan (Casullo, 1990).

- **Autoconcepto** (7 años aproximadamente). Puede comenzar a hablarse de autoconcepto en términos de autovaloración axiológica. Presupone el desarrollo de la capacidad para caracterizar fenómenos. Comienza a estabilizarse la imagen de sí (Casullo, 1990).

- **Autoconcepto en la adolescencia** su principal característica es que está sujeto a cambios. El individuo desarrolla en esta etapa nuevos conceptos sobre sí (Mestre Escrivá, Samper García y Pérez Delgado, 2001).

El proceso por el cual se construye el autoconcepto es explicado de manera similar por diferentes autores. Así, por ejemplo para Tamayo (1986), desde edades tempranas los adultos manifiestan opiniones y juicios valorativos acerca de los niños. El autoconcepto, sin ser mera reproducción de la manera como otros nos ven, se construye fundamentalmente a partir de las percepciones de los otros signi-

ficativos. Los otros son, para este autor, los espejos en los cuales el individuo se descubre y reconoce. En la interacción social se asumen y asignan roles, y desde los mismos se realizan intercambios de sentimientos, percepciones y expectativas. La interacción social es, por este motivo, el lugar de las significaciones que modelan progresivamente el autoconcepto.

De modo similar, para Bandura (1987) los individuos adquieren sentimientos acerca de ellos mismos que reflejan el trato que han recibido de su ambiente social. Los sujetos se describen y valoran a sí mismos en gran parte, de la misma forma en que perciben que son vistos y valorados por otros. Un concepto central de su teoría es el de autoeficacia, definido por este autor como la opinión que el sujeto tiene sobre su capacidad para alcanzar determinada meta.

En la niñez y en la adolescencia dos contextos cobran especial relevancia para la configuración del autoconcepto: la familia y la escuela. En ambos contextos el individuo recibe un feed-back acerca de sus actitudes, aptitudes, logros y fracasos. En la adolescencia se ponen a prueba los sentimientos de sí (el adolescente constantemente se evalúa y pone a prueba su valía); y dada la intensa interacción social que tiene lugar en esta etapa, puede haber importantes cambios en el autoconcepto que la persona traía. Así, en esta etapa se desarrollan nuevos conceptos de sí

(Mestre Escrivá, Samper García y Pérez Delgado, 2001).

### **Antecedentes empíricos**

Las investigaciones sobre esta temática no dejan de arrojar resultados interesantes.

Merecen ser destacados los estudios transculturales realizados en México por Díaz-Guerrero y Díaz-Loving quienes, desde una perspectiva etno-psicológica, han mostrado claramente la importancia de la cultura en la configuración del autoconcepto (Díaz-Loving, 1998; Díaz-Loving, 1999; Díaz-Loving, Díaz-Guerrero, Helmreich y Spence, 1981; Díaz-Loving, Reyes Lagunes y Rivera Aragón, 2002). En estudios recientes se han hecho comparaciones del autoconcepto de niños mexicanos con el de españoles, brasileños y peruanos (Valdez-Medina; González-Arratia y Reusche, 2001), con el de argentinos (Valdez-Medina; Mondragón y Morelato, 2005) y entre mexicanos de diferentes regiones (Díaz-Loving, 2005). De esta manera, se ha logrado identificar los componentes específicos del autoconcepto en población mexicana y conocer las similitudes y diferencias con el autoconcepto de poblaciones provenientes de otras culturas.

En estudios que relacionan las diferentes dimensiones del autoconcepto y la variable género (Casullo, 1990; Di Dio, Saragovi, Koestner y Aubé, 1996; Mestre Escrivá, Samper García

y Pérez Delgado, 2001; Tamayo, 1986), se observa que los varones presentan mayor autoconcepto corporal, mayor autoconfianza y autocontrol, mientras que las mujeres muestran mayor autoconcepto ético, social y afectivo.

También se ha relacionado esta variable con diversos trastornos psicológicos (Mora Giral y cols., 2005; Woolley, 2002; Fan y Fu, 2001), y se ha visto que la misma está asociada de manera negativa a síntomas bulímicos, depresión y síntomas psiquiátricos, entre otros problemas de salud. En nuestro medio, se ha indagado la relación entre autoconcepto y sucesos del ciclo vital, y se ha concluido que una mayor presencia de sucesos vitales estresantes está asociada a un menor autoconcepto (Casullo, 1989).

El autoconcepto ha sido un tema muy indagado en estudiantes secundarios y universitarios dado el importante rol que juega en el desempeño académico. Ya en las primeras investigaciones con esta variable se ha hallado que a menor autoconcepto, menor es el rendimiento académico (Combs, 1964; Fink, 1962) y que el autoconcepto es mejor predictor, incluso que el CI, del rendimiento (Jones y Grieneeks, 1970) (citados en Roman Sanchez y Musitu Ochoa, 1982). Estos últimos, han observado que la relación entre autoconcepto y rendimiento está mediada por la motivación. Así, sólo aquellos con alta motivación ven afectado su autoconcepto

por un bajo rendimiento. Gardiner (1994; citado Castro y cols., 2000) ha establecido que los mejores predictores de logro académico son: el autoconcepto, la satisfacción y la motivación. De cualquier modo, suele encontrarse una estrecha relación entre: autoconcepto académico, satisfacción académica y rendimiento (Salmela Aro y Nurmi, 1997; citado Castro y cols., 2000; Waxman, Huang y Padron, 1997). Armesto (2001) ha hallado una interesante relación entre creatividad (medida a través de la producción de respuestas originales en torno a la solución de problemas concretos) y autoconcepto.

Un tema de constante indagación ha sido la relación entre contexto familiar y autoconcepto. Berdnar (1989) ha identificado tres dimensiones de relaciones parentales asociadas al autoconcepto: aceptación, expectativas (proyectadas sobre el hijo) y autonomía. Collins y cols. (1997) concluyen que las conductas parentales que fomentan la individualización y la vinculación afectiva promueven un autoconcepto positivo. Mestre Escrivá, Samper García y Pérez Delgado (2001) encontraron que a mayor cohesión (unión emocional familiar) y organización familiar mayor autoconcepto, y a mayor conflicto familiar menor autoconcepto. A su vez, niveles medios de estimulación a la acción, competencia y control, promueven un mayor autoconcepto.

En la tabla 1 se presenta una síntesis

de las investigaciones más interesantes que se han hallado sobre esta temática.

### **Antecedentes operacionales: Escala de Autoconcepto**

Wylie (1961) constató cerca de 100 medidas de autoconcepto. El problema no es tanto la proliferación de técnicas sino que la mayoría presenta serios problemas psicométricos (Redardo Díaz y Blanco Rial, 1984).

Una de las escalas más utilizadas para evaluar autoconcepto es la **Tennessee Self Concept Scale (TSCS)** de Fitts y Gale (1965). Es un instrumento de 100 reactivos (45 positivos, 45 negativos y 10 pertenecientes a la escala de L del MMPI que miden capacidad para la autocrítica) con escala Likert que va de “Totalmente Verdadero” a “Totalmente Falso”. Puede ser utilizado con sujetos de 12 años o más con un mínimo de educación formal.

Evalúa dos dimensiones del autoconcepto: una interna y otra externa. La dimensión interna está compuesta por los constructos identidad, autoestima y comportamiento; la externa: yo físico, ético-moral, personal, familiar, social y autocrítico. Se obtienen dos tipos de puntajes: a) Se obtiene el puntaje por identidad, autoestima y comportamiento en los seis aspectos externos; b) Se obtiene un puntaje total a partir de la suma de los puntajes previos (a mayor puntaje mayor autoconcepto).



**Tabla 1. Investigaciones acerca del fenómeno del autoconcepto (AC)**

<b>Estudios transculturales y AC</b>	<b>Autores</b>
<b>Cultura - Valores culturales - Religión</b>	
<b>Estudios etno-psicológicos</b> AC mexicanos versus norteamericanos, peruanos, brasileros, españoles, argentinos	Díaz-Loving, 1999; Díaz-Loving, Díaz-Guerrero, 1981 Valdez y cols.2001 Díaz-Loving, 2005
<b>Religión</b> Mayor AC ético-moral en religiosos	Tamayo (1982)
<b>Variables sociodemográficas y AC</b>	<b>Autores</b>
<b>Estado civil</b> Mayor AC en casados	Tamayo (1986)
<b>Género</b> Mayor AC corporal, autoconfianza, autocontrol en varones (a excepción de AC moral, social y afectivo) que en mujeres	Tamayo (1986) Lloria (1994) Di Dio (1996) Mestre (2001) Casullo (1990)
<b>Factores psicológicos y AC</b>	<b>Autores</b>
<b>Motivación – Satisfacción – Relaciones interpersonales</b> A mayor autoestima mayor motivación para el logro A mayor autoestima mayor satisfacción vital Calidad relaciones interpersonales asociada a AC positivo Usuarios Internet. A menor confianza interpersonal mayor frec. uso A menor autoestima mayor uso de Internet	Gu (2002) Chen (2004) Shanxi (2002) Li (2002) Rohall (2002)
<b>Factores psicoeducacionales y AC</b>	<b>Autores</b>
<b>Rendimiento – éxito – logro académico</b> A menor AC menor rendimiento  AC mejor predictor de rendimiento que CI Relación entre AC y rendimiento mediada por motivación AC más positivo en aulas con docentes que apoyan el aprendizaje Docente con AC positivo asociado a alumnos con AC positivo Predictores de logro académico: AC, satisfacción y motivación AC académico asociado a satisfacción académica y rendimiento	Fink (1962) Combs (1964) Jones (1970) Sánchez (1982) Burns (1979) Combs (1965) Gardiner (1994) Aro (1997) Waxman (1997)
<b>Factores psicofamiliares y AC</b>	<b>Autores</b>
<b>Relación con padres – cohesión – conflicto – organización familiar</b> Tres dimensiones de relaciones parentales asociadas AC: aceptación, expectativas y autonomía Conductas parentales que fomentan la individualización y la vinculación afectiva promueven AC positivo Relaciones afectiva y de seguridad con padres, asociadas a AC A mayor cohesión y organización mayor AC, a mayor conflicto menor AC. Niveles medios de control, mayor AC (escalas: FES y TSCS)	Berdnar (1989)  Collins (1997)  Jackson (1990) Mestre (2001)
<b>Factores psicopatológicos y AC</b>	<b>Autores</b>
<b>Salud mental – Depresión – Trast. alimentarios - Adicción</b> Autoestima predictor de síntomas bulímicos A mayor depresión menor AC Puntajes en TSCS negativamente asociados a SCL-90 Menor AC en drogadependientes	Mora (2005) Woolley (2002) Fan y Fu (2001) Tamayo (1977)

En nuestro medio se cuenta con la adaptación realizada por Mignone de Faletty y Moreno (1991). Se ha aplicado a 210 estudiantes secundarios. Se ha observado que los varones poseen mayores puntajes en todas las escalas que las mujeres. Se cuenta con estadísticos descriptivos y la distribución percentilar obtenida para esta muestra.

Pero el instrumento más utilizado en nuestro medio es la **Escala de Autoconcepto Infanto-Juvenil** de Piers y Harris (1964) adaptada por Casullo (1990). Este instrumento suele aplicarse a sujetos entre 8 y 18 años. Está formado por 80 reactivos a los que el sujeto debe responder afirmativa o negativamente. La escala se centra en las autopercepciones concientes y evalúa la percepción fenomenológica del sí mismo a partir de seis indicadores:

- Percepción del comportamiento social (“COMPORTAMIENTO”)
- Percepción del rendimiento intelectual (“STATUS INTELECTUAL”)
- Percepción acerca del propio cuerpo (“IMAGEN CORPORAL”)
- Sentimientos de ansiedad (“ANSIEDAD”)
- Percepción del reconocimiento que otros hacen (“POPULARIDAD”)
- Sentimientos de satisfacción y bienestar (“BIENESTAR”)

Respecto de la puntuación, se obtiene el puntaje percentilar para cada subescala y el percentilar para la escala total (a mayor puntaje mayor autoconcepto).

En la adaptación realizada en nuestro medio (Casullo, 1990) se recurrió, en primer lugar, a la valoración de los ítems por parte de jueces expertos. Luego se realizó un ajuste en función de la aplicación del instrumento a 200 estudiantes y, finalmente, fue aplicado a 800 estudiantes. Se obtuvo una adecuada confiabilidad test-retest (con intervalo de 3 meses), entre otros indicadores psicométricos.

Actualmente se cuenta con la **Escala de Autoconcepto para estudiantes terciarios** de Casullo (1990), compuesta por 72 reactivos (12 para cada subescala) y una **Escala de Autoconcepto para niños** (4 a 6 años) de Casullo (1990) de 40 reactivos, ambas derivadas de la escala previa.

El objetivo de este trabajo es presentar una **Escala de Autoconcepto Académico** construida íntegramente en nuestro medio a partir de los desarrollos conceptuales y operacionales presentados. Asimismo, se analiza desde una perspectiva cultural el resultado del análisis factorial, y se presentan los indicadores de validez y confiabilidad obtenidos.

## MÉTODO

### Participantes.

Participaron de manera voluntaria y anónima 591 adolescentes de ambos sexos (62.1% mujeres) de escuelas públicas y privadas de la Provincia de Buenos Aires (edad media=16; DE=1.5).

**Tabla 2. Datos sociodemográficos de los adolescentes que participaron en la investigación**

<b>Adolescentes</b>	<b>Edad (Media (SD))</b>		16.23 (1.52)
	Sexo (en %)	Femenino	62.1
		Masculino	37.9
	Curso (en %)	EGB	9.9
		1° año del Polimodal	38.9
2° año del Polimodal		32.5	
3° año del Polimodal		17.8	
<b>Familia</b>	Composición (en %)	Monoparental	26.1
		Biparental	62.9
		Ensamblada	8.9
		No vive con familiares	2.2
	Cantidad de integrantes (en %)	3 o menos	19
		4	26.3
		5	22.4
	6	16.2	
	7 o más	16.1	
<b>Madre</b>	Situación laboral (en %)	Empleo estable / Regular	50.9
		Empleo inestable	8.6
		Desempleo	2.9
		Ama de casa	36.3
		Otro	1.4
	Frecuencia de contacto (en %)	Diaria	92.7
		1 o 2 veces por semana	4.1
		1 o 2 veces por mes	1.2
		2 o 3 veces por año	0.3
	Nunca	1.7	
<b>Padre</b>	Situación laboral (en %)	Empleo estable / Regular	77.9
		Empleo inestable	10.3
		Desempleo	5.3
		Otro	6.4
	Frecuencia de contacto (en %)	Diaria	69.9
		1 o 2 veces por semana	13.1
		1 o 2 veces por mes	3.3
		2 o 3 veces por año	3
	nunca	10.7	

### Instrumentos\*

- **Cuestionario socio-demográfico y socio-familiar.** Elaborado por el equipo con el objetivo de obtener datos acerca de las características sociodemográficas, escolares (si ha repetido, rendimiento actual y pasado) y la composición familiar del adolescente.

- **Escala de Autoconcepto Académico (Escala AA,** de Schmidt, Messoulam, Abal y Molina, 2003; inédito). La versión aplicada estuvo compuesta por 20 ítems con cinco opciones de respuesta (desde “totalmente de acuerdo” hasta “totalmente en desacuerdo”) referidos a cualidades positivas y negativas que caracterizan a los alumnos, su desempeño y capacidades.

- **Escala de Actitud hacia la Escuela (Escala AE,** de Schmidt, Messoulam, Abal y Molina, 2003; inédito). Construida por el equipo de investigación a partir del *Cuestionario de Formación Humana* (Encuesta de Evaluación de Calidad Educativa, 1999) e ítems generados por el equipo. Evalúa la motivación e interés que el alumno experimenta por el estudio, y la utilidad y significado que le otorga a la escuela, a través del grado de acuerdo experimentado por el adolescente con cada afirmación. Alpha = 0.91.

### Procedimiento y Análisis de datos.

Los sujetos han sido seleccionados a partir de la aleatorización de los cursos correspondientes a último ciclo del E.G.B., 1º, 2º y 3º año del polimodal por turno y orientación. Se ha realizado análisis factorial exploratorio (método *componentes principales*; rotación *Varimax*), análisis de confiabilidad (*Alpha de Cronbach*) y análisis de correlación (*r de Pearson*) para establecer las asociaciones intraescalas e interescalas, y Análisis de Varianza unidireccional (*ANOVA*) para comparar grupos con diferentes características.

### RESULTADOS

Para la construcción del instrumento se partió del universo conceptual a medir, considerando las áreas e indicadores significativos a través de los cuales los jóvenes de nuestro medio manifiestan cualidades positivas o negativas acerca de ellos mismos como alumnos y acerca de sus capacidades académicas (validez de contenido). Se tuvieron en cuenta los antecedentes conceptuales y operacionales a la hora de seleccionar ítems, generar nuevos y modificar preexistentes. Pero además se llevó a cabo una administración piloto a 50 adolescentes de nuestra población, y se

---

\* Si bien la batería de técnicas es mucho más completa, sólo se presentan aquellos instrumentos que responden a los objetivos del trabajo.

recogieron sus comentarios entrevistando a alguno de ellos. Finalmente, jueces expertos valoraron los ítems definitivos. Con las nuevas modificaciones quedó construida una escala de 20 ítems la cual fue aplicada a la muestra de 591 adolescentes.

El análisis factorial arrojó dos factores claros en cuanto a contenido

conceptual, y un tercer factor difícil de conceptualizar y con ítems con bajos pesajes. Así se trabajó sobre los dos primeros factores (cada uno de ellos compuesto por 7 ítems), los cuales explican el 43 % de la varianza (mostrando adecuado índice K-M-O y comunalidades). Todos los ítems poseen pesajes mayores a 0.40.

**Tabla 3. Resultados del análisis factorial y análisis de consistencia interna**

#### FACTOR I

	Pesajes
3. Aunque preste atención a las explicaciones que me dan los profesores, las tareas no me salen	.648
7. Soy lento para aprender	.700
8. No soy capaz de sacarme buenas notas en las materias	.652
9. Cometo muchos errores cuando hago las tareas	.633
10. Me olvido fácilmente lo que aprendo	.600
11. Me cuesta entender lo que leo	.618
14. Me resulta difícil estudiar	.443

Varianza explicada por FI = 23.6 %

Total = 7 ítems

Alpha de Cronbach = 0.68

#### FACTOR II

	Pesajes
1. Soy capaz de hacer bien las tareas, aunque sean difíciles	.570
2. Si me esforzara lo suficiente, podría aprobar las materias de este año	.585
4. Creo que podré obtener buenas notas este año	.552
5. Aunque me esfuerce, siempre me va a ir mal en la escuela	.456
6. Soy capaz de mantener un buen rendimiento a lo largo de todo un año	.575
12. Soy capaz de realizar buenos trabajos en clase	.704
13. Si me dedico a fondo, puedo estudiar cualquier cosa	.623

Varianza explicada por FII = 19.4 %

Total = 7 ítems

Alpha de Cronbach = 0.75

El análisis de confiabilidad muestra que los dos factores extraídos poseen adecuados índices de consistencia interna (Alpha de Cronbach Factor I: 0.68 y Factor II: 0.75).

El primero de ellos contiene ítems que hacen clara referencia al rendimiento académico y las posibles dificultades que se pueden presentar para el logro de un adecuado rendimiento (denominamos a esta variable “rendimiento”). Así, un adolescente con un puntaje elevado en este factor indicaría que percibe que no tiene dificultades para aprender y tener un buen rendimiento (las tareas “le salen”, no se percibe como un alumno “lento para aprender”, no cree cometer “muchos errores cuando hace las tareas”, ni que le cueste estudiar o entender lo que lee).

El segundo factor contiene ítems referidos a la confianza que el adolescente posee respecto de sus propias capacidades (denominamos a esta variable “autoeficacia”). Un alumno con un alto puntaje en este factor indicaría que posee una elevada autoeficacia académica (confía en sus capacidades, cree ser capaz de tener un buen rendimiento y mantenerlo si se lo propone, cree que si se esfuerza “puede estudiar lo que sea”, cree ser capaz de “realizar buenos trabajos en clase” y “hacer bien las tareas”).

No se han hallado diferencias en función del sexo de los participantes

(motivo por el cual se presenta la distribución percentilar y estadísticos descriptivos para la muestra total).

Tal como era esperable, se hallaron correlaciones positivas moderadas entre el Factor I (“rendimiento”) y el Factor II (“autoeficacia”) ( $r = 0.46$ ;  $p < 0.0001$ ).

A su vez, la escala muestra una correlación positiva moderada con una adecuada actitud hacia la escuela y el estudio (Escala *AE*) ( $r = 0.47$ ;  $p < 0.0001$ ). El Factor II es el de mayor asociación con la actitud hacia la escuela y el estudio ( $r = 0.47$ ;  $p < 0.0001$ ), indicando que los alumnos que tienen mayor confianza en sus capacidades suelen poseer una actitud favorable hacia la escuela y el estudio. El Factor “rendimiento” está asociado de manera positiva, aunque en menor medida, a la actitud hacia la escuela y el estudio ( $r = 0.36$ ;  $p < 0.0001$ ).

En una prueba como la construida es fundamental conocer el grado de relación que la misma guarda con criterios externos tales como: repitencia, y rendimiento pasado y presente. Se ha encontrado que aquellos alumnos que en algún momento de su historia escolar han repetido presentan un menor autoconcepto académico (poseen menor confianza en sus propias capacidades y menor rendimiento) que aquellos alumnos que no han repetido ( $p < 0.0001$ ) (ver Tabla 5).

**Tabla 4. Estadísticos descriptivos y distribución percentilar para las subescalas y la escala total**

		<b>Rendimiento</b>	<b>Autoeficacia</b>	<b>AUTOCONCEPTO</b>
N	Válidos	586	587	586
	Perdidos	5	4	5
Media		25,7	28,6	54,4
Mediana		26	29	55
Desv. típ.		4,9	3,9	7,6
Mínimo		9	13	26
Máximo		35	35	70
<b>Percentil</b>	<b>5</b>	<b>17</b>	<b>21</b>	<b>40</b>
	<b>15</b>	<b>21</b>	<b>25</b>	<b>47</b>
	<b>25</b>	<b>23</b>	<b>27</b>	<b>50</b>
	<b>35</b>	<b>24</b>	<b>28</b>	<b>52</b>
	<b>45</b>	<b>25</b>	<b>29</b>	<b>54</b>
	<b>50</b>	<b>26</b>	<b>29</b>	<b>55</b>
	<b>55</b>	<b>27</b>	<b>30</b>	<b>56</b>
	<b>65</b>	<b>28</b>	<b>31</b>	<b>58</b>
	<b>75</b>	<b>29</b>	<b>32</b>	<b>60</b>
	<b>85</b>	<b>31</b>	<b>33</b>	<b>62</b>
	<b>95</b>	<b>34</b>	<b>34</b>	<b>66</b>

**Tabla 5. Análisis de Varianza unidireccional (ANOVA) para las subescalas y la escala total en función de la repitencia**

		<b>Suma de cuadrados</b>	<b>gl</b>	<b>Media cuadrática</b>	<b>F</b>	<b>Sig.</b>
<b>Rendimiento</b>	Inter-grupos	413,47	1	413,47	17,181	0
	Intra-grupos	14029,97	583	24,06		
	Total	14443,44	584			
<b>Autoeficacia</b>	Inter-grupos	200,5	1	200,5	13,172	0
	Intra-grupos	8889,93	584	15,22		
	Total	9090,44	585			
<b>AUTOCONCEPTO ACADÉMICO</b>	Inter-grupos	1183,35	1	1183,35	21,066	0
	Intra-grupos	32749,51	583	56,17		
	Total	33932,86	584			

A su vez, los alumnos que informan haber tenido un rendimiento bajo en el transcurso del año anterior (específicamente, informaron que sus notas se encontraban entre las más bajas comparadas con el resto del curso) presentan un menor autoconcepto académico (menor autoeficacia y rendimiento percibido) que aquellos alumnos que informan que sus notas se encontraban entre las más altas comparadas con el resto del curso ( $p < 0.0001$ ) (ver Tabla 6). Lo mismo se observa en los alumnos que informan que en el presente año (año de la encuesta) su rendimiento ha sido bajo (sus notas están entre las más bajas del grupo) (ver Tabla 7).

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN:

Los interrogantes acerca de cómo nos percibimos, cómo nos vemos a través de los ojos de los otros, cómo afecta esta visión nuestro comportamiento, cómo construimos la imagen que tenemos de nosotros mismos y las implicancias que tal imagen puede tener para nuestra salud y desarrollo, han ocupado buena parte de los escritos filosóficos y estudios psicológicos. El autoconcepto ocupa un lugar central en la comprensión del comportamiento humano.

La importancia de contar con conceptos e indicadores empíricos ecológicamente válidos, que resulten de considerar aspectos énicos (propios

de cada cultura) y éticos (universales) es destacada por la mayoría de los autores que se han abocado al estudio de este fenómeno.

En el presente trabajo, se han tenido en cuenta los aportes conceptuales y empíricos de casi un siglo de investigación sobre esta temática. A partir de las fuentes de información disponibles (conceptualizaciones actuales, evidencia empírica, instrumentos de evaluación, opinión de usuarios y valoración de jueces expertos) se ha construido una escala de autoconcepto académico para ser utilizada en adolescentes escolarizados.

El resultado del análisis factorial ha permitido identificar dos aspectos que consideramos centrales en la evaluación del autoconcepto académico: uno referido a las creencias respecto del rendimiento actual (“soy lento...”, “soy bueno...”) y el segundo, a las creencias respecto de las propias capacidades (“creo que soy capaz de...”, “si me esforzara, podría...”).

De este modo, se conceptualiza el autoconcepto académico desde el enfoque del Aprendizaje Social (Bandura, 1986) en concordancia con los desarrollos de la Psicología científica. Este autor consideró la importancia de las autopercepciones y las creencias respecto de la eficacia para efectuar una conducta y alcanzar una meta (expectativa de autoeficacia) y las creencias respecto de los posibles resultados (expectativa de resultados).



**Tabla 6. Análisis de Varianza unidireccional (ANOVA) para las subescalas y la escala total en función del rendimiento informado (el año previo a la encuesta)**

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>Rendimiento</b>	Inter-grupos	716,11	2	358,05	15,229	0
	Intra-grupos	13542,63	576	23,51		
	Total	14258,75	578			
<b>Autoeficacia</b>	Inter-grupos	705,31	2	352,65	24,697	0
	Intra-grupos	8239,27	577	14,28		
	Total	8944,59	579			
<b>AUTOCONCEPTO ACADÉMICO</b>	Inter-grupos	2826,47	2	1413,23	26,567	0
	Intra-grupos	30639,96	576	53,19		
	Total	33466,43	578			

**Tabla 7. Análisis de Varianza unidireccional (ANOVA) para las subescalas y la escala total en función del rendimiento informado (el año de la encuesta)**

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
<b>Rendimiento</b>	Inter-grupos	1016,2	2	508,1	21,968	0
	Intra-grupos	13415,6	580	23,1		
	Total	14431,8	582			
<b>Autoeficacia</b>	Inter-grupos	1505	2	752,5	57,798	0
	Intra-grupos	7564,6	581	13		
	Total	9069,6	583			
<b>AUTOCONCEPTO ACADÉMICO</b>	Inter-grupos	4959,1	2	2479,5	49,732	0
	Intra-grupos	28918,2	580	49,8		
	Total	33877,3	582			

## FICHA TÉCNICA

### Escala de Autoconcepto Académico (Escala AA) de Schmidt, Messoulam y Molina (2007)

**Reglas de administración:** autoadministrable (administración individual o colectiva), adolescentes de 12 a 20 años, escolarizados, 10 minutos tiempo máximo de administración.

**Características:** 14 reactivos con cinco opciones de respuesta (nivel de acuerdo: TA a TD)

#### **Dimensiones:**

AC Académico = configuración organizada de percepciones relativamente estables que reflejan una evaluación de comportamientos y atributos académicos. Evalúa la imagen que el sujeto tiene de su rendimiento actual y la confianza en sus capacidades (autoeficacia), a través de dos subescalas:

- **RENDIMIENTO:** Percepción del rendimiento actual y de posibles dificultades para el aprendizaje (7 ítems). Items: 3, 7, 8, 9, 10, 11, 14
- **AUTOEFICACIA ACADÉMICA:** Percepción de las propias capacidades académicas (7 ítems). Items: 1, 2, 4, 5, 6, 12, 13

**Puntuación:** a) Se obtiene el puntaje bruto y percentilar para cada subescala; b) Se obtiene el puntaje total bruto de la suma de los puntajes brutos parciales y luego el percentilar (a mayor puntaje mayor AC).

Para los ítems directos, el puntaje va de 1 a 5 (siendo TD = 1 y TA = 5). Y para los inversos, el puntaje va de 5 a 1 (siendo TD = 5 y TA = 1)

*Items directos:* 1, 2, 4, 6, 12, 13

*Items inversos:* 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 14

**Usos:** contexto educacional, clínico y de investigación con fines de orientación y/o diagnóstico psicoeducacional

Ítems	Rendimiento		Autoeficacia			
	Inversos	Puntaje Bruto	Directos	Puntaje Bruto	Inversos	Puntaje Bruto
	3		1		5	
	7		2			
	8		4			
	9		6			
	10		12			
	11		13			
	14					

  

	Rendimiento	Autoeficacia	AUTOCONCEPTO ACADÉMICO
<b>Puntaje Bruto</b>			
<b>Puntaje Percentilar</b>			

**Instrumento de medición Escala de Autoconcepto Académico  
(Escala AA) de Schmidt, Messoulam y Molina (2007)**

*Escala AA  
Schmidt, Messoulam y Molina (2007)*

A continuación, te solicitamos que leas cada frase cuidadosamente y que marques con una **X** la respuesta que mejor te describa como alumno, según las siguientes indicaciones:

Marcá **TD** si estás **totalmente en desacuerdo con la afirmación**  
 Marcá **D** si estás **en desacuerdo**  
 Marcá **N** si **no podés decidirte o si no estás ni de acuerdo ni en desacuerdo**  
 Marcá **A** si estás **de acuerdo**  
 Marcá **TA** si estás **totalmente de acuerdo**

	TD	D	N	A	TA
1. Soy capaz de hacer bien las tareas, aunque sean difíciles					
2. Si me esforzara lo suficiente, podría aprobar las materias de este año					
3. Aunque preste atención a las explicaciones que me dan los profesores, las tareas no me salen					
4. Creo que podré obtener buenas notas este año					
5. Aunque me esfuerce, siempre me va a ir mal en la escuela					
6. Soy capaz de mantener un buen rendimiento a lo largo de todo un año					
7. Soy lento para aprender					
8. No soy capaz de sacarme buenas notas en las materias					
9. Cometo muchos errores cuando hago las tareas					
10. Me olvido fácilmente lo que aprendo					
11. Me cuesta entender lo que leo					
12. Soy capaz de realizar buenos trabajos en clase					
13. Si me dedico a fondo, puedo estudiar cualquier cosa					
14. Me resulta difícil estudiar					

**Presentación de un caso. Interpretación de los resultados alcanzados con la escala de autoconcepto académico (*Escala AA*) de Schmidt, Messoulam y Molina (2007).**

**Datos personales del alumno:**

*Nombre:* Diego  
*Edad:* 16 años  
*Nivel educativo:* sec. incompleto (en curso)  
*Composición familiar:* monoparental + hermano , frecuencia de contacto semanal con el padre  
*Nivel educativo madre / padre:* terciario completo  
*Zona de residencia:* Florida, Provincia de Buenos Aires

**Datos rendimiento académico**

Diego no repitió ningún curso  
 Sus calificaciones estaban entre las más altas el año pasado  
 Considera que este año sus notas se ubicarán en la parte media  
 Posee una actitud positiva hacia el estudio y la escuela (Escala AE de Schmidt, Messoulam, Abal y Molina, 2003).

<b>Escala Total</b>	<b>PB</b>	<b>PP</b>	<b>Interpretación</b>
Autoconcepto Académico	60	75	Posee un concepto de sí mismo como alumno entre medio y alto
<b>Subescalas</b>	<b>PB</b>	<b>PP</b>	<b>Interpretación</b>
RENDIMIENTO	30	75	Percibe que no tiene dificultades para el aprendizaje (no percibe problemas para realizar sus tareas, no considera que cometa muchos errores ni que le cueste estudiar o entender lo que lee)
AUTOEFICACIA	30	55	Tiene confianza en sus capacidades

En nuestra prueba evaluamos el conjunto de percepciones referidas al rendimiento actual así como la expectativa de autoeficacia, esto es: las creencias que el alumno tiene respecto de sus capacidades y de las posibilidades de tener un buen desempeño.

La variable “rendimiento percibido” permite conocer la imagen que el sujeto tiene de sí como alumno; si se considera un “buen alumno”, un “alumno regular” o “mal alumno”

(tales son los términos del lenguaje cotidiano compartido por docentes y estudiantes en nuestro medio para valorar el desempeño académico). Asimismo, permite identificar problemas o dificultades de aprendizaje concretos desde la percepción del alumno (a partir del análisis de las respuestas del sujeto a ítems puntuales es posible conocer si considera que posee dificultades para entender lo que lee, si olvida lo que lee, si le resulta difícil estudiar).

La variable “autoeficacia” es de suma relevancia cuando lo que se quiere conocer no es solo el rendimiento sino las posibilidades (capacidades potenciales) que el alumno cree que tiene (lo cual se ha visto está en íntima relación con el rendimiento real). En nuestra tarea cotidiana con adolescentes (en investigación y en clínica) hemos notado que no siempre el rendimiento y la autoeficacia “van de la mano”. No son pocas las oportunidades en las que el adolescente considera que aún cuando no posee un buen rendimiento (resultado, logro, buenas calificaciones) podría tenerlo si se lo propusiera. Es más, en algunos contextos es “mala prensa” tener un buen rendimiento o ser un “buen alumno” ya que puede equipararse esta condición a las representaciones de una persona sumisa, que se somete a la autoridad o reglas sociales de manera acrítica, capaz de ser “desleal” a sus compañeros si la autoridad se lo pidiese (“buchón”) y con pocas habilidades sociales (“nerd”, “traga”).

Así, la motivación (el “querer tener” un buen rendimiento) es fundamental para el logro académico. Este último resultado no sólo requiere que el alumno disponga de las capacidades necesarias para tener buen rendimiento sino que encuentre razón o motivación para “desplegar” tales capacidades. Este puede ser el motivo por el cual el autoconcepto académico se dividió en dos factores. El adolescente puede percibir un bajo rendi-

miento aún cuando valora que tiene las capacidades necesarias para un buen rendimiento.

Por otra parte, el análisis factorial arrojó un resultado interesante que consideramos debe ser mencionado. Un ítem que pedía al alumno compare su velocidad para el aprendizaje versus la de sus compañeros (“Soy más rápido que la mayoría de mis compañeros para entender los temas nuevos”) fue respondido por la gran mayoría de modo negativo (Totalmente desacuerdo) y realizaban comentarios que denotaban cierto disgusto con este ítem (tales como que ellos no se comparaban, que no podían responder o no sabrían si esto es así) aún en los casos en los que percibían un alto rendimiento y autoeficacia académica. Pareciera que compararse con el grupo en una habilidad les resulta desagradable y lo perciben como indicador de competitividad. En algunas culturas la competitividad es considerada un atributo y hasta alentada; en la nuestra, se suele considerar un rasgo negativo. Por este motivo, el ítem fue eliminado y no forma parte del instrumento de evaluación definitivo.

Otro dato interesante que resultó del análisis factorial fue la selección de ítems con buenos pesajes referidos al esfuerzo. Así, es probable que entre nuestros estudiantes se valore el esfuerzo necesario para lograr las metas académicas. Los estudiantes admiten que el esfuerzo es un medio para alcanzar buenas notas, buen ren-

dimiento y aprobar la materias; que el mismo “es necesario para un buen rendimiento” y que “si se esforzaran, podrían”.

La escala ha mostrado excelentes propiedades psicométricas (validez factorial, confiabilidad, de constructo). Se ha visto también, que el autoconcepto académico está asociado a una actitud favorable hacia la escuela y el estudio. Y los puntajes obtenidos por aquellos alumnos que han repetido algún año en el transcurso de su historia escolar, muestran la capacidad de discriminación de la escala y de las subescalas. Asimismo, el autoconcepto varía en función del rendimiento pasado y presente informado por el alumno.

La escala muestra así su utilidad en evaluación clínica, educacional y en tareas de investigación. Ha resultado fácil de administrar y de responder por alumnos, y fácil de evaluar e interpretar por profesionales. A diferencia de otras escalas, los ítems no se refieren a asignaturas específicas (las cuales varían de un contexto a otro y, en nuestro contexto, de una época a otra) ni a aptitudes concretas (“soy bueno para el dibujo”) ampliándose de este modo las posibilidades de administrar la misma a otros contextos. La escala, más que hacer referencia a cuestiones concretas, se refiere a aspectos valorativos acerca de habilidades cognitivas generales y lo que las mismas permitirían en caso de tener motivación para utilizarlas.

Partir de una delimitación conceptual clara permite sortear obstáculos metodológicos, instrumentales y metateóricos. Definimos autoconcepto académico como configuración organizada de percepciones relativamente estables que reflejan una evaluación de comportamientos y atributos académicos. Consideramos dos aspectos de esta configuración. La evaluación en dos dimensiones permitiría realizar hipótesis tentativas acerca de los motivos de un pobre desempeño: ¿considera el alumno que tiene dificultades para aprender, las cuales se traducen en un pobre “rendimiento” (y un bajo puntaje en esta subescala)? ¿O considera el alumno que no posee las capacidades necesarias para tal rendimiento? (no confía, por lo tanto, en sus capacidades). En cada caso la intervención psico-educacional será distinta.

En síntesis, hemos generado una escala útil, fácil de administrar e interpretar, y culturalmente válida. Presentamos la escala completa así como su forma de aplicación e interpretación con el fin de contar con los valiosos aportes de los colegas que nos permitan realizar mejoras a la misma.

Sabemos (por investigaciones previas) que es posible mejorar la imagen que el alumno tiene de sí mismo y que un adecuado autoconcepto tiene un importante impacto psicológico. De allí la importancia de contar con un instrumento que permita conocer el

autoconcepto académico del alumno y saber si necesita ser mejorado.

Creemos que el hecho de que exista un clima grupal positivo y adecuada relación con el docente puede favorecer un autoconcepto positivo y mejorar la motivación y el rendimiento. El feed-back del profesor o

maestro debería proveer refuerzos positivos para la valoración de sí como estudiante. Potenciar habilidades personales (reconocerlas y valorarlas) es una tarea del docente que tiene claras ventajas sobre el clima áulico y sobre el autoconcepto del alumno.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armesto, M. M. (2001) Creatividad y Autoconcepto: Un estudio con estudiantes de Psicología. *Revista Interamericana de Psicología*, 35 (2): 79-95.
- Bandura, A. (1987) *Pensamiento y acción*. Bs. As.: Paidós.
- Berdnar, R.L.; Wells, M. G. & Peterson, S. R. (1989) *Self-esteem: paradoxes and innovations in clinical theory and practice*. Washington DC: APA.
- Blake, T. R. & Rust, J. O. (2002) Self-esteem and self-efficacy of college students with disabilities. *College students Jnal.* (36 82), 214-221.
- Burns, R.B. (1979) *The self-concept*. London: Longman.
- Castro, J. A.; Avila, C.; Belo, J.; Cabaco, A.; Fuentes, J.; Galindo, P.; Pires, J.; Sánchez, R. & Villarroel, R. (2000) La imagen que los adolescentes tienen de sí mismos y la satisfacción académica. *Educación, Salud y Trabajo. Revista Iberoamericana*, 1 (abril)
- Casullo, M. (1990) *El autoconcepto, Técnicas de Evaluación*. Buenos Aires: Psicoteca
- Collins, W.A; Geason, T. & Sesma, A. (1997) Internalization, autonomy and relationship: development during adolescence. En J. E. Gresec y L. Kuczynski (eds.) *Parenting and children's internalization of values: a handbook of contemporary theory* (pp. 78-99). NY: Wiley.
- Chen, L. & Zhang, J. (2004) General Life Satisfaction and self-esteem of University students. *Chinese Mental Health Jnal.*, 12 (5), 222-224.
- Di Dio, L.; Saragovi, C.; Koestner, R & Aubé, J. (1996) Linking personal values to gender. *Sex roles*, 34, 9-10.
- Diaz-Loving, R. (2005) Site under construction: An ethnopsychological representation of the Mexican self concept, *Revista Interamericana de Psicología*, 39 (2), 247-252.
- Diaz-Loving, R. (1999) The indigenisation of psychology: birth of a new science or rekindling of an old one?, *Applied Psychology: An International Review*, 48 (4), 433-449.



- Díaz-Loving, R. (1998) Contributions of Mexican ethnopsychology to the resolution of the ethnic-emic dilemma in personality, *Jnal. of Cross-Cultural Psychology*, 29 (1), 104-118.
- Díaz-Loving, R.; Díaz-Guerrero, R.; Helmreich, R. & Spence, J. (1981) Comparación transcultural y análisis psicométrico de una medida de rasgos masculinos (instrumentales) y femeninos (expresivos), *Revista Latinoamericana de Psicología Social*, 1, 3-38.
- Díaz-Loving, R.; Reyes Lagunes, I. & Rivera Aragón, S. (2002) Autoconcepto: desarrollo y validación de un inventario etnopsicológico. *Revista Iberoamericana de Evaluación psicológica*, 13 (1), 29-54.
- Fan, F. & Fu, J. (2001) Self-concept and mental health of college students. *Chinese Mental Health Jnal.* 15 (2), 76-77.
- García, F. & Musitu Ochoa, G. (1999) *AF - 5 Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA.
- Gu, H. (2002) A research of normal university students' sense of self-esteem. *Psychological Science*, 25 (2), 217-19.
- Li, J. & Zhao, Y. (2002) Internet use and its relationship to interpersonal trust and self-esteem in college students. *Chinese Jnal. of Clinical Psych.*, (10 819), 230-245
- Lijie, J. & Xin, W. (2001) Self-concept and parental rearing pattern in college students. *Chinese Mental Health Jnal.* 15 (6): 442-448.
- Markus, M. & Wurf, J. (1987) The dynamic self-concept: a social psychological perspective. *Annual review of Psych.*, 38: 299-337
- Mestre Escrivá, V.; Samper García, P. & Pérez-Delgado, E. (2001) Clima Familiar y desarrollo del autoconcepto. Un estudio longitudinal en población adolescente. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33 (3), 243-259
- Mignone de Faletty, R. & Moreno, E. (1991) Tennessee Self Concept Scale. Un estudio sobre la imagen de sí mismo en adolescentes escolarizados argentinos. *Interdisciplinaria* 10 (2), 169-183.
- Molina, F.; Messoulam, N. & Schmidt, V. (2006) La familia como fuente de apoyo para un adecuado desempeño académico. *Actas de las XIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología, UBA*. Buenos Aires, Facultad de Psicología, UBA.
- Mora-Giral, M.; Raich-Escursell, R. M.; Segues, C. & cols. (2005) Bulimia Symptoms and risk factors in university students. *Eating and Weight Disorders*, 9 (3), 163-169.
- Oñate, M. (1989) *El autoconcepto*, Madrid: Narcea.
- Redardo Díaz, M. & Blanco Rial, M. J. (1984) El carácter multidimensional de las escalas de Autoconcepto. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 39 (4), 721-729

- Rohall, D.; Cotten, S. & Morgan, Ch. (2002) Internet use and self-concept: linking specific uses to global self-esteem. *Current Research in Social Psych.* 8 (1), 1-19.
- Román-Sánchez, J.M. & Musitu Ochoa, G. (1982) Autoconcepto: una revisión de estudios empíricos. *Universitas Tarraconensis. Revista de Psicología, Pedagogía y Filosofía*, 4 (2), 205-220.
- Shanxi, U. (2002) A correlative research on college students' interpersonal relationship tendency and self-concept. *Psychological Science*, 25 (3), 371-372.
- Shupe, M. (2001) Relationship between self-concept, social isolation and academic achievement in college students with and without learning disabilities. *Humanities an Social Science*, 61.
- Tamayo, A. (1986) Autoconcepto, sexo y estado civil. *Acta Psiquiátrica y psicológica de América Latina*. 32, 207-214.
- Valdez-Medina, J.L.; González-Arratia, L. & Reusche, R.M. (2001) El autoconcepto en niños mexicanos y peruanos, *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33 (2), 199-205.
- Valdez-Medina, J.L.; Mondragón, J.A. & Morelato, G.S. (2005) El autoconcepto en niños mexicanos y argentinos, *Revista Interamericana de Psicología*, 39 (2), 253-258
- Waxman, H. C.; Huang, S.L. & Padron, Y. N. (1997) Motivation and Learning environment differences between resilient and nonresilient middle school students. *Hispanic Jnal. of behavioral Science*, 19 (1), 137-155
- Woolley, A. L. (2002) Differences between undergraduate and graduate students in self-concept and depression. *The Science and Engineering*, 63.

#### **AGRADECIMIENTOS:**

Se agradece al Lic. Abal su colaboración en la construcción de la escala, y a los alumnos, docentes y autoridades de Escuelas de Enseñanza Media de la Pcia. de Bs. As. su colaboración en el proyecto de investigación.