

EL AUTOCONCEPTO EN LA ADOLESCENCIA: EVALUACIÓN, FACTORIZACIÓN Y ANÁLISIS ESTRUCTURAL

Xavier PONS DíEZ

Centro Universitario «Edetania» de Valencia

INTRODUCCIÓN

El autoconcepto, entendido como el conjunto de percepciones que el individuo desarrolla sobre sí mismo, es una variable psicológica fundamental para entender el bienestar emocional y la integración social de la persona (Lila y Marchetti, 1995). A través de la interacción social –en la familia, en la escuela, con los iguales,...–, se darán las condiciones para su conformación, de manera que, llegada la adolescencia, un autoconcepto positivo será predictor de buen ajuste socioemocional durante la vida actual y futura, al contrario de lo que ocurrirá con un autoconcepto negativo (Lila, Musitu y Molpeceres, 1994).

La psicología social actual admite de manera general que el autoconcepto del adolescente es un constructo multidimensional en el que pueden distinguirse componentes diferentes y relativamente independientes entre sí, que explican las diferentes autoconcepciones en campos de actuación diversos como el familiar, el social, el escolar, el académico, el deportivo,..., y que se encuentra asociado con el ajuste comportamental y emocional de los adolescentes (Musitu, Román y Gracia, 1988; Lila, Musitu y Molpeceres, 1994). Marsh y Shavelson (1985) propusieron que el autoconcepto adolescente no podrá ser adecuadamente comprendido, ni sus relaciones con otros constructos clarificadas, si se ignora su multidimensionalidad. El desarrollo de diversos instrumentos psicométricos que han utilizado adecuados análisis factoriales para determinar los diferentes componentes del autoconcepto, ha autorizado la validez de esta formulación.

Durante los años 70, diversos autores enfatizaron lo inadecuado de los modelos teóricos que se venían usando en las investigaciones de autoconcepto, las limitaciones en la calidad de los instrumentos y las carencias metodológicas en la obtención de resultados empíricos (Shavelson, Hubner y Stanton 1976; Marx y Winne, 1978; Burns, 1979). Pero de todos ellos, quienes ofrecieron una alternativa más plausible y de gran aceptación, fueron Shavelson, Hubner y Stanton (1976). Estos autores proponen la existencia

de un autoconcepto general definido por un autoconcepto académico y otro no académico. El autoconcepto académico, a su vez, puede dividirse en dos diferentes áreas de contenido: verbal y matemático; mientras el no académico se ramifica en social, físico y emocional. Aún dentro del autoconcepto social pueden distinguirse un autoconcepto de relaciones con los compañeros y uno de relaciones con los progenitores; por su parte, el autoconcepto físico, se divide en habilidad física y apariencia física. Se presenta, en definitiva, un modelo multidimensional y jerárquico que pretendía solucionar las limitaciones teóricas y metodológicas de otros modelos vigentes, y en el cual se enfatiza el dominio específico del autoconcepto, aun reconociendo un constructo general.

A partir de aquí, otros investigadores desarrollan modelos multidimensionales diferentes en la forma, aunque no en el espíritu. Así tenemos que Harter (1982) elabora una escala de competencia percibida para niños que se centra en la percepción de autocompetencia en tres dominios de habilidades: social, físico y cognitivo. En definitiva, propone la existencia de tres dominios específicos del *self*, y de uno general.

Es a partir de los años 80 cuando el modelo de Shavelson, Hubner y Stanton (1976) fue ampliamente investigado y validado por distintos autores que han confirmado la existencia de una estructura factorial del autoconcepto en adolescentes (Byrne, 1986; Byrne y Shavelson, 1986) y que esta estructura factorial se mantiene estable en adolescentes de diferentes edades y sexo (Marsh, 1987). Igualmente, se han encontrado claras relaciones entre el autoconcepto verbal y el de matemáticas con el rendimiento verbal y matemático respectivamente (Marsh, 1986).

El autoconcepto y la familia

Los estilos parentales excesivamente restrictivos y poco permisivos contribuyen al desarrollo de un autoconcepto negativo en el hijo. El autoconcepto positivo en los niños se ve favorecido por la educación paterna afectiva y facilitadora (Bayer, 1986), por la expresión de aceptación y confianza hacia los hijos por parte de los progenitores (Omizo y Omizo, 1987) y por el fomento de la conducta activa de solución de problemas en los mismos hijos (Sigel, 1986).

Al llegar a la adolescencia, el individuo tiene una conciencia de su consistencia e integridad como individuo diferenciado. A pesar de esto y como señala Rosenberg (1985), durante esta etapa es cuando se produce una mayor incertidumbre respecto al autoconcepto, lo que podría considerarse como una «crisis de crecimiento del *self*». Por otro lado, la facilidad con que el adolescente establezca un claro sentido de identidad personal, dependerá entre otros factores, de las clases de relaciones que haya tenido y siga teniendo en el ámbito de su familia. El autoconcepto del adolescente está estrechamente relacionado con el desarrollo de su propia autonomía, y éste estará condicionado en gran medida por las relaciones

padres-hijo mantenidas durante toda la historia pasada y actual del muchacho.

Los padres que ejercen su poder de manera menos autoritaria, los que permiten al hijo la expresión de opiniones e iniciativas propias para su propio autogobierno, son los que fomentan un mayor desarrollo de la autonomía en sus hijos, y por ende, una mayor confianza y responsabilidad en las propias decisiones y acciones.

El autoconcepto y la escuela

La importancia del autoconcepto en la conducta escolar, así como de la escuela sobre la formación del autoconcepto es grande. Podemos considerar a la escuela, como uno de los elementos institucionales más decisivos a la hora de conformar el autoconcepto del niño. Siguiendo a Albístur (1986), podemos afirmar que la integración con el grupo de iguales que se produce con el ingreso en la escuela va a significar la satisfacción de una serie de necesidades que el niño no podría satisfacer en el seno de la familia: necesidad de afiliación y de aceptación por parte de los iguales. La satisfacción de éstas van a exigir en el alumno el cumplimiento de una serie de normas que va a imponerle el grupo. Es en este contexto y en este nuevo ambiente donde el muchacho llegará a la percepción de su propia capacidad y de su autosatisfacción, todo ello determinado por esta variable de interacción grupal.

Las experiencias académicas durante la edad escolar tienen importantes efectos directos sobre el desarrollo del autoconcepto (Pascarella *et al.*, 1987). De esta forma, el fracaso en las tareas académicas estará asociado a una disminución del autoconcepto del estudiante. El autoconcepto es un predictor claro del rendimiento académico (Marsh, Barnes y Hocevar, 1985) y en concreto, el autoconcepto académico es el predictor más fuerte del logro en la escuela (Richardson y Lee, 1986).

Por otro lado, la personalidad de los alumnos es una variable fundamental que está relacionada con su autoconcepto. Según afirma Albístur (1986), el autoconcepto positivo está relacionado con curiosidad, relaciones interpersonales variadas y fáciles, sentido del humor, aceptación de bromas, orgullo moderado, espíritu de colaboración y seguridad en sí mismo, mientras que los alumnos con autoconcepto negativo, suelen ser pasivos, resistentes a nuevas experiencias y relaciones, tímidos, serios, inseguros, despectivos hacia los demás, demasiado competitivos y poco orientados hacia el compañerismo.

En todo caso, ha sido señalado que el autoconcepto del alumno puede ser mejorado mediante la metodología educativa oportuna (Marsh, Richards y Barnes, 1986). Un profesor interesado por el rendimiento, pero además –y sobre todo– por la salud mental y el buen ajuste personal de los alumnos, puede lograr mejorar el rendimiento escolar de éstos. Los profesores podrán, pues, orientarse a mejorar el autoconcepto de sus

alumnos, y no sólo con intención de conseguir un mejor rendimiento académico. La calidad de la relación profesor–alumno, dirigida a que éste perciba de aquél buenas valoraciones respecto a su persona, será factor determinante básico no sólo de la cantidad, sino también de la calidad de los logros educativos.

Familia, escuela y autoconcepto

Por lo que hemos ido viendo en apartados anteriores, podemos afirmar que para los niños en edad escolar, la escuela y la familia son dos contextos ambientales particularmente importantes para su adaptación y formación del autoconcepto, en lo referente a los sentimientos de satisfacción y confianza con la familia, con el grupo de iguales y con respecto al logro escolar. No hay que olvidar que en la determinación de un autoconcepto positivo en el niño juegan un papel decisivo las personas significativas para él, y éstas –padres y profesores– las va a encontrar tanto en su familia como en la escuela (Searcy, 1988).

La relación entre estos dos ambientes en la formación y desarrollo del autoconcepto es, pues, muy importante, y a este respecto, autores como Rollins y Thomas (1979) o Gutiérrez (1984) señalan que el rendimiento académico es una de las variables moduladoras más importantes de las relaciones paterno–filiales. En la situación escolar, el niño va a encontrar una serie de analogías respecto a su ambiente familiar, y por tanto no va a abandonar su forma anterior –familiar– de elaborar y actuar ante la experiencia.

Marjoribanks (1979a), sugiere que han sido concluyentes los estudios que han realizado una variedad de medidas de diferentes dimensiones del clima familiar, tales como orientación intelectual, presión para el logro y aprobación parental, en el sentido de que esas medidas del clima familiar están directamente relacionadas con la inteligencia, logro académico y características afectivas tales como autoconcepto académico, agrado y ajuste escolar, y motivación de logro. También concluye que la calidad de la interacción de los padres con los hijos es de especial importancia para el éxito escolar.

Igualmente, Nelson (1984) comprueba que los niños de familias con climas muy positivos pueden no beneficiarse del mismo si permanecen poco tiempo interactuando familiarmente. Es decir, podemos concluir que hay una relación directa entre el tiempo que los niños permanecen en interacción con sus padres y el autoconcepto, logro y satisfacción familiar. El mismo autor concluyó también que en las familias en que ambos padres pasan poco tiempo en casa, los niños pueden experimentar trastornos emocionales y sociales similares a aquellos niños cuyos padres están en conflicto.

Es importante también destacar que otros estudios como Shinn (1978) comprueban que el bajo logro y bajo desarrollo intelectual en los niños se relaciona directamente con las valoraciones negativas de los padres.

Respecto al estudio de las características del ambiente escolar y familiar, Marjoribanks (1979b), apunta que la implicación padres–hijo se rela-

ciona directamente con la inteligencia y con el autoconcepto escolar; por otra parte, señala también que factores del ambiente escolar tales como ambiente escolar no punitivo y orientación intelectual de la escuela no se relacionaban con la inteligencia, pero sí lo hacían directamente con el ajuste escolar.

Volviendo a referirnos al trabajo de Nelson (1984), este autor observó que varias dimensiones del ambiente escolar y familiar se relacionaban con diferentes dominios de la adaptación del escolar. Comprobó que los niveles altos de implicación familiar, así como el apoyo y los niveles bajos de control coercitivo del profesor estaban asociados con alto autoconcepto y satisfacción con el profesor. También encontró estrechas relaciones entre la afiliación escolar, la aceptación de los iguales, la adaptación escolar y el autoconcepto, así como con la satisfacción con otras personas –familia, profesor y compañeros–. Las correlaciones más consistentes y significativas fueron las obtenidas entre clima escolar, autoconcepto y satisfacción con el profesor.

En el presente trabajo se pretende realizar una aproximación a la comprensión del autoconcepto en adolescentes y preadolescentes. Partiendo de su consideración multidimensional, se realizará un análisis psicométrico y factorial de un cuestionario elaborado para tal fin, y se analizarán las relaciones de las diferentes dimensiones del autoconcepto con variables estructurales.

MÉTODO

Muestra

La muestra de la presente investigación estaba compuesta por 564 alumnos de ambos sexos, que cursaban estudios de Segundo Ciclo de Enseñanza General Básica en ocho centros públicos situados en tres poblaciones del área metropolitana de la ciudad de Valencia: Torrent (61000 h.), Paterna (47000 h.) y Burjassot (35000 h.). La selección de alumnos se realizó mediante muestreo simple, con un aula de 6º de EGB, una de 7º de EGB y una de 8º de EGB para cada uno de los colegios.

La descripción de la muestra para cada una de las variables estructurales utilizadas aparece en la Tabla 1.

Como se observa en la Tabla 1, el 52.2% de la muestra corresponde a mujeres, y el 46.8% a varones. En cuanto a la edad, ésta oscila entre los 11 y 16 años, siendo el grupo más numeroso es el de 13 años (34%), concentrándose un 92.9% de la muestra entre los 11 y 14 años.

Respecto al tipo de centro un 57.8% de la muestra está escolarizado en centros de Educación Normalizada, mientras que el 42.4% lo están en centros de Acción Educativa Singular. Estos últimos corresponden a colegios públicos ubicados en zonas periféricas con evidentes muestras de deprivación sociocultural y económica.

Tabla 1. Distribución de frecuencias y porcentajes por variables estructurales

<i>Sexo</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porc. Acum.</i>
Varones	264	46.8	46.8
Mujeres	564	53.2	100.0
<i>Edad</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porc. Acum.</i>
11	100	17.7	17.7
12	137	24.3	42.0
13	192	34.0	76.1
14	95	16.8	92.9
15	38	6.7	99.6
16	2	0.4	100.0
<i>Tipo centro</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porc. Acum.</i>
Normaliz.	326	57.8	57.8
Singular	238	42.4	100.0
<i>Curso</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porc. Acum.</i>
6° EGB	204	36.2	36.2
7° EGB	176	31.2	67.4
8° EGB	184	32.6	100.0
<i>N° Hermanos</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porc. Acum.</i>
1-4	449	79.6	79.6
5 o más	115	20.4	100.0
<i>Cursos Repe.</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>	<i>Porc. Acum.</i>
Ninguno	274	48.6	48.6
1	184	32.6	81.2
2-5	106	18.8	100.0

Por lo que se refiere a la distribución por nivel educativo se detecta que un 36.2% de la muestra cursaba 6° de EGB, encontrándose un 31.2% en 7° de EGB y un 32.6% en 8° de EGB. En cuanto a la variable número de hermanos –incluyendo al propio sujeto– encontramos que el 79.6% pertenece a familias con cuatro hermanos como máximo, mientras que un 20.4% tiene cinco o más. Finalmente, en lo que respecta al número de cursos repetidos destacaremos que un 48.6% no ha repetido nunca, un 32.6% lo ha hecho una vez, y un 18.8% ha repetido en más de una ocasión.

Instrumento

Para la elaboración de una escala que evaluara el autoconcepto en adolescentes, se tomaron en consideración algunos instrumentos como la Tennessee Self-Concept Scale (Fitts, 1965) y el Self-Description Questionnaire (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976); estas escalas han demostrado su adecuación para la evaluación de las dimensiones subyacen-

tes al autoconcepto adolescente en poblaciones anglosajonas. Igualmente se revisó la Escala de Autoestima de Musitu, instrumento adaptado a adolescentes de nuestro ámbito cultural que propone una estructura de cuatro dimensiones: ansiedad/inseguridad, autoestima social, autocontrol y autoestima académica (Musitu *et al.*, 1988; Musitu y Gutiérrez, 1990).

De este modo se elaboró una escala a la que se denominó EAA.88. Esta escala consta de 42 ítems, cada uno de los cuales aparece planteado en el cuestionario bajo un triple intervalo de respuesta (Siempre, Algunas Veces y Nunca), según la autopercepción del alumno en relación a la propuesta formulada.

RESULTADOS

Análisis psicométrico del cuestionario EAA.88

Se exponen en la Tabla 2 los datos referidos a la consistencia interna del cuestionario.

Tabla 2. Coeficientes de consistencia interna

Correlación entre las dos mitades	.671		
Coeficiente de Spearman-Brown	.803		
Coeficiente de Guttman (Rulon)	.798		
Coeficiente Alpha para todos los ítems	.787		
Coeficiente Alpha para los ítems impares	.701		
Coeficiente Alpha para los ítems pares	.572		
<i>Coeficiente Alpha para cada ítem</i>			
Ítem 1	.784	Ítem 2	.780
Ítem 3	.784	Ítem 4	.793
Ítem 5	.781	Ítem 6	.795
Ítem 7	.780	Ítem 8	.790
Ítem 9	.776	Ítem 10	.779
Ítem 11	.784	Ítem 12	.784
Ítem 13	.778	Ítem 14	.787
Ítem 15	.795	Ítem 16	.783
Ítem 17	.784	Ítem 18	.781
Ítem 19	.787	Ítem 20	.787
Ítem 21	.780	Ítem 22	.777
Ítem 23	.794	Ítem 24	.783
Ítem 25	.779	Ítem 26	.783
Ítem 27	.781	Ítem 28	.781
Ítem 29	.784	Ítem 30	.788
Ítem 31	.780	Ítem 32	.796
Ítem 33	.778	Ítem 34	.783
Ítem 35	.780	Ítem 36	.784
Ítem 37	.781	Ítem 38	.779
Ítem 39	.777	Ítem 40	.778
Ítem 41	.781	Ítem 42	.779

Como se observa en la Tabla 2, las estimaciones referidas a la consistencia interna de la escala EAA.88 indican una fiabilidad elevada. Así, destacaremos que la relación entre la precisión del test y su longitud es buena (ecuación de Spearman–Brown =.803), como también es alto el coeficiente de fiabilidad obtenido en función de los ítems pares e impares (índice de Guttman–Rulon =.798). Igualmente, el índice Alpha para todos los ítems arroja un valor de .787, lo que es un indicador de alta homogeneidad.

Por su parte, los valores del coeficiente Alpha para cada ítem oscilan entre .776 y .796, por lo que se infiere que todos los ítems están midiendo un mismo constructo, y que la pérdida de algún ítem no modificaría sustancialmente la representatividad del cuestionario.

Análisis factorial de la escala EAA.88

Para determinar la estructura factorial de la escala de autoconcepto, se aplicó un Análisis Factorial de Componentes Principales con Rotación Varimax. De este modo, se obtuvieron ocho factores que se exponen a continuación en la Tabla 3, acompañados de la proporción de varianza explicada por cada uno de ellos, y la saturación de cada ítem.

Tabla 3. Saturaciones de los ítems y porcentajes de varianza

	<i>Fac.1</i>	<i>Fac. 2</i>	<i>Fac. 3</i>	<i>Fac. 4</i>	<i>Fac. 5</i>	<i>Fac. 6</i>	<i>Fac. 7</i>	<i>Fac. 8</i>
Ítem 1	.014	.300	.230	.140	.246	.121	-.116	-.043
Ítem 2	.261	-.019	.136	.251	.125	-.016	.508	-.082
Ítem 3	-.151	.075	-.085	-.168	.107	-.380	.033	.166
Ítem 4	-.041	-.034	-.103	-.048	.069	.054	.005	.562
Ítem 5	.008	-.059	.074	.654	.149	-.039	.102	.020
Ítem 6	-.028	.239	-.010	-.278	.015	-.071	.427	.350
Ítem 7	.271	-.017	.031	.417	-.031	-.019	.186	.079
Ítem 8	-.060	.205	.188	-.014	-.406	.001	-.032	.276
Ítem 9	.652	.039	.115	.260	.130	-.083	.003	.104
Ítem 10	.536	-.021	.227	.214	.112	-.081	-.191	.101
Ítem 11	.062	-.018	.184	.058	.714	.054	-.059	.065
Ítem 12	-.118	.175	-.228	.029	-.046	-.391	-.154	.145
Ítem 13	.579	.042	.068	.075	-.039	.317	.040	.096
Ítem 14	-.019	-.015	.042	-.139	.012	-.088	-.628	.112
Ítem 15	.110	.274	-.075	.003	-.329	-.031	.009	.403
Ítem 16	.128	-.094	.309	.465	.183	-.121	-.212	.292
Ítem 17	.112	.149	-.073	.396	.294	-.089	.010	-.043
Ítem 18	-.033	.150	-.024	-.425	-.058	-.251	-.067	.331
Ítem 19	.094	-.081	-.129	.114	.002	.620	-.014	.296
Ítem 20	.004	.286	-.162	.019	-.124	-.357	-.013	.253
Ítem 21	.040	.087	.059	.632	-.107	.232	-.082	-.027
Ítem 22	.260	.045	.008	.153	.207	.592	.080	.070
Ítem 23	-.001	.553	-.066	-.016	-.036	-.035	-.126	.137
Ítem 24	.079	.035	.741	-.007	.002	.049	.041	.020
Ítem 25	.655	.132	.073	-.070	-.025	.217	.081	-.107
Ítem 26	-.123	.268	-.030	-.278	.065	-.119	-.369	.255

Ítem 27	.079	.030	.136	.077	.714	.117	.075	.123
Ítem 28	.130	-.038	.717	.079	.060	.038	.009	-.083
Ítem 29	-.453	.107	.008	-.016	.128	-.112	-.114	.448
Ítem 30	.044	.528	.045	.041	-.029	-.050	.178	.039
Ítem 31	.075	.402	.297	.151	.110	.223	.083	-.143
Ítem 32	.169	.526	-.044	-.213	-.149	-.217	-.128	.042
Ítem 33	.103	.137	.127	.556	-.007	.135	.262	-.027
Ítem 34	.162	.210	-.027	.147	.173	.308	-.313	-.249
Ítem 35	.110	.012	.530	.223	.113	.040	.018	-.068
Ítem 36	-.495	.158	-.080	-.030	.205	-.055	.043	.243
Ítem 37	-.049	-.039	.129	.570	.013	.242	-.018	-.126
Ítem 38	.133	.342	.209	.280	.189	-.017	.213	-.147
Ítem 39	.676	.084	.037	.019	.103	.104	.143	-.074
Ítem 40	.618	.166	.002	.011	.189	.086	.052	-.042
Ítem 41	.005	.254	.370	.122	.065	.416	-.012	-.123
Ítem 42	.101	.286	.017	.351	.184	.102	.154	-.264

% VARIANZA EXPLICADA

<i>Total</i>	<i>Fac. 1</i>	<i>Fac. 2</i>	<i>Fac. 3</i>	<i>Fac. 4</i>	<i>Fac. 5</i>	<i>Fac. 6</i>	<i>Fac. 7</i>	<i>Fac. 8</i>
41.804	7.703	4.703	5.066	7.174	4.521	4.873	3.615	4.149

En total, estos ocho factores explican el 41.804% de la varianza, siendo el Factor 1 y el Factor 4 los que más contribuyen a la misma.

Con la finalidad de conocer el contenido de cada uno de estos factores, se muestran en la Tabla 4 los ítems que los componen.

Tabla 4. Nominación y varianza explicada de cada factor, y número, contenido y saturación de los ítems

<i>FACTOR 1: Interacción Familiar</i>		<i>Varianza explicada: 7.703%</i>
<i>Contenido</i>		<i>Saturación</i>
Ítem 39	Mis padres me dan confianza	0.676
Ítem 25	Me siento querido/a por mis padres	0.655
Ítem 9	Mis padres me admiran	0.652
Ítem 40	Mis padres juegan y hablan conmigo	0.618
Ítem 13	Me siento feliz en casa	0.579
Ítem 10	En mi familia me consideran importante	0.536
Ítem 36	Soy criticado/a en casa	-0.495
Ítem 29	Mi familia está decepcionada de mí	-0.453
<i>FACTOR 2: Labilidad Emocional</i>		<i>Varianza explicada: 4.703%</i>
<i>Contenido</i>		<i>Saturación</i>
Ítem 23	Soy nervioso/a	0.553
Ítem 30	Me preocupo mucho por todo	0.528
Ítem 32	Me pongo nervioso/a cuando me pregunta el profesor	0.526
Ítem 31	Soy sincero/a	0.402
Ítem 38	Soy respetuoso/a	0.342
Ítem 1	Soy cariñoso/a	0.300

<i>FACTOR 3: Interacción con Iguales</i>		<i>Varianza explicada: 5.066%</i>
<i>Contenido</i>	<i>Saturación</i>	
Ítem 24	Mis amigos me ayudan	0.741
Ítem 28	Mis amigos me aprecian	0.717
Ítem 35	Mis ideas son valoradas por mis amigos	0.530
Ítem 16	Me considero elegante	0.309
<i>FACTOR 4: Logro Académico</i>		<i>Varianza explicada: 7.174%</i>
<i>Contenido</i>	<i>Saturación</i>	
Ítem 5	Mis profesores me consideran inteligente	0.654
Ítem 21	Hago las tareas con facilidad	0.632
Ítem 37	Aprendo fácilmente	0.570
Ítem 33	Soy un buen alumno/a	0.556
Ítem 18	Olvido fácilmente lo que aprendo	-0.425
Ítem 7	Soy ordenado/a	0.417
Ítem 17	Hago bien los trabajos manuales	0.396
Ítem 42	Soy participativo/a en clase	0.351
<i>FACTOR 5: Deporte</i>		<i>Varianza explicada: 4.521%</i>
<i>Contenido</i>	<i>Saturación</i>	
Ítem 11	Me buscan para realizar actividades deportivas	0.714
Ítem 27	Soy bueno/a haciendo deporte	0.714
Ítem 8	Tengo miedo de algunas cosas	-0.406
<i>FACTOR 6: Self Físico</i>		<i>Varianza explicada: 4.873%</i>
<i>Contenido</i>	<i>Saturación</i>	
Ítem 19	Me gusta mi estatura	0.620
Ítem 22	Me gusta como soy	0.592
Ítem 41	Soy alegre	0.416
Ítem 12	Es difícil para mí hacer amigos	-0.391
Ítem 3	Algunas partes de mi cuerpo me desagradan	-0.380
Ítem 20	Soy tímido/a	-0.357
Ítem 34	Tengo buena salud	0.308
<i>FACTOR 7: Integración Escolar</i>		<i>Varianza explicada: 3.615%</i>
<i>Contenido</i>	<i>Saturación</i>	
Ítem 14	Detesto el colegio	-0.628
Ítem 2	Me siento apreciado/a por mis profesores	0.508
Ítem 26	Soy lento/a en terminar los trabajos escolares	-0.360
<i>FACTOR 8: Self Social</i>		<i>Varianza explicada: 4.149%</i>
<i>Contenido</i>	<i>Saturación</i>	
Ítem 4	Discuto y peleo con mis amigos	0.562
Ítem 15	Me desanimo cuando algo me sale mal	0.403
Ítem 6	Me avergüenzo de muchas cosas que hago	0.350

Pasamos a describir en las líneas siguientes el contenido de cada factor:

- Factor 1: Interacción Familiar: Definido empíricamente por ocho ítems alusivos a las percepciones que el muchacho mantiene respecto de su entorno familiar y de las relaciones afectivas con sus padres.

- Factor 2: Labilidad Emocional: Integrado por seis ítems que hacen referencia a autopercepciones relacionadas con una dimensión emocional.
- Factor 3: Interacción con Iguales: Este factor está definido por cuatro ítems relacionados con las autopercepciones de integración y aceptación dentro del grupo de iguales.
- Factor 4: Logro Académico: Los ocho ítems que componen este factor aluden a la autoimagen que el alumno mantiene en relación a sus capacidades y posibilidades académicas.
- Factor 5: Deporte: Definido por tres ítems que hacen referencia a las autopercepciones referidas a las actividades físicas y deportivas.
- Factor 6: *Self* Físico: Compuesto por siete ítems que recogen percepciones referidas a la propia imagen física, y a las implicaciones que su aceptación tiene en los contextos relacionales del muchacho.¹
- Factor 7: Integración Escolar: Definido empíricamente por tres ítems que expresan percepciones de mayor o menor agrado en cuanto a la pertenencia del muchacho al contexto escolar, y sus sentimientos de integración y aceptación dentro del mismo.
- Factor 8: *Self* Social: Los tres ítems que conforman este factor aluden a una dimensión del autoconcepto relacionada con la percepción que el sujeto tiene de su proyección y posibilidades de desarrollo social.

Para comprobar la ortonormalidad de los factores, se aplicó la correlación de Pearson entre todos ellos, obteniéndose, como se aprecia en la Tabla 5, una mayor correlación (.381) entre el Factor 4 (Logro Académico) y el Factor 6 (*Self* Físico).

Tabla 5. Correlación de Pearson entre los ocho factores

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8
F1	1.000							
F2	0.181	1.000						
F3	0.268	0.167	1.000					
F4	0.313	0.162	0.337	1.000				
F5	0.135	0.052	0.225	0.218	1.000			
F6	0.357	0.054	0.255	0.381	0.209	1.000		
F7	0.257	0.004	0.146	0.376	0.096	0.223	1.000	
F8	-0.064	0.149	-0.125	-0.180	-0.120	-0.207	-0.092	1.000

Puede comprobarse que la ortonormalidad de los factores es elevada, pues se obtienen correlaciones bajas, corroborándose en este caso la existencia de la multidimensionalidad del autoconcepto.

1. Este factor ha sido denominado *Self* Físico, en razón al contenido de los ítems que obtienen mayores saturaciones en él. Sin embargo, podemos comprobar en la Tabla 4 que el factor recoge ítems alusivos a una dimensión de autoaceptación del individuo, contenido éste que también es propio de los mencionados ítems sobre la apariencia corporal.

Análisis estructural del autoconcepto

Para establecer las probables relaciones entre el autoconcepto y las distintas variables utilizadas en esta investigación, se llevaron a cabo distintos análisis de varianza, asignando como variables dependientes las puntuaciones obtenidas por los sujetos en los distintos factores de autoconcepto, y como variables independientes, los diferentes niveles de las variables sexo, número de hermanos, curso académico, tipo de centro/hábitat y cursos repetidos.

En las tablas que siguen aparecerán las medias de las puntuaciones en las diferentes dimensiones de autoconcepto para cada nivel de la variable independiente. Consideramos muy importante señalar que estas magnitudes deben interpretarse de manera tal que una alta puntuación correspondería con una menor incidencia del factor en cuestión, y una baja puntuación con una mayor incidencia de la dimensión considerada, puesto que fueron obtenidos los resultados a partir de la cuantificación de las tres posibilidades de respuesta en el mismo orden que aparecían en el formato de la escala que fue presentada a los sujetos: Siempre (1); Algunas Veces (2); Nunca (3). Esto, sin embargo, no ocurre en el factor *Self Social*, cuyas puntuaciones deben interpretarse de manera directa. Asimismo, hay que decir que en los ítems con saturación negativa la puntuación fue invertida para que su interpretación correspondiera con el resto de las variables de cada factor.

En primer lugar, en la Tabla 6 son expuestos los resultados del Análisis de Varianza en función del sexo.

Tabla 6. Resultados del Análisis de Varianza en función del sexo

<i>Variable</i>	<i>SC</i>	<i>GL</i>	<i>MC</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>Varones</i>	<i>Mujeres</i>
Interacción familiar	13.324	1	13.324	1.487	0.223		
Labilidad emocional	70.789	1	70.789	19.789	<0.001	10.417b	9.707a
Interac. con iguales	0.201	1	0.201	0.084	0.772		
Logro académico	0.923	1	0.923	0.132	0.716		
Deporte	62.980	1	62.980	33.696	<0.001	5.197a	5.867b
<i>Self Físico</i>	8.723	1	8.723	1.566	0.211		
Integración escolar	0.889	1	0.889	0.513	0.474		
<i>Self Social</i>	15.731	1	15.731	12.677	<0.001	6.261a	5.927b

a>b: Diferencias significativas

Como se observa en la Tabla 6 se han obtenido diferencias significativas en tres de los ocho factores; así puede comprobarse que aparece mayor labilidad emocional en las mujeres ($p < .001$), mejor autoconcepto deportivo en los varones ($p < .001$), y también en los varones aparece un mejor *self social* ($p < .001$).

En el caso del número de hermanos, esta variable fue categorizada en dos niveles para ser usada como variable independiente en el posterior Análisis de Varianza: entre uno y cuatro hermanos, y cinco o más hermanos. La Tabla 7 muestra los resultados del citado análisis.

Tabla 7. Resultados del Análisis de Varianza en función del número de hermanos

<i>Variable</i>	<i>SC</i>	<i>GL</i>	<i>MC</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Interac. familiar	25.401	1	25.401	2.842	0.092
Labilidad emocion.	2.702	1	2.702	0.731	0.393
Interac. con inguales	1.111	1	1.111	0.465	0.496
Logro académico	10.046	1	10.046	1.441	0.231
Deporte	0.229	1	0.229	0.116	0.734
<i>Self</i> físico	0.336	1	0.336	0.060	0.806
Integración escolar	0.072	1	0.072	0.041	0.839
<i>Self</i> social	0.725	1	0.725	0.572	0.450

Vemos en la Tabla 7 que no aparecen diferencias significativas en ninguno de los ocho factores de la escala de autoconcepto, por lo que podemos pensar que no existe relación entre ambas variables.

Pasamos a exponer en la Tabla 8 los resultados del Análisis de Varianza realizado para conocer las relaciones entre el autoconcepto y el nivel académico cursado, categorizado en tres grupos: 6º, 7º y 8º de EGB.

Tabla 8. Resultados del Análisis de Varianza en función del curso

<i>Variable</i>	<i>SC</i>	<i>GL</i>	<i>MC</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Interac. familiar	64.826	2	32.413	3.649	0.027
Labilidad emoc.	14.485	2	7.243	1.966	0.141
Int. con iguales	0.181	2	0.091	0.038	0.963
Logro académico	10.912	2	5.456	0.781	0.458
Deporte	6.451	2	3.226	1.635	0.196
<i>Self</i> físico	7.203	2	3.601	0.645	0.525
Integrac. escolar	52.420	2	26.210	15.963	<0.001
<i>Self</i> social	5.515	2	2.757	2.186	0.113

La Tabla 8 muestra que existen diferencias en dos factores de los ocho que componen la escala: Interacción Familiar ($p=0.027$) e Integración Escolar ($p<0.001$). Para conocer entre qué niveles de la variable independiente aparecen las diferencias significativas encontradas en los dos mencionados factores, se llevó a cabo el Test de Tukey de contraste de medias para un $\alpha=0.05$. En la Tabla 9 se exponen los resultados de esta prueba.

Tabla 9. Medias de cada grupo y Test de Tukey ($\alpha=0.05$)

<i>Variable</i>	<i>6º EGB</i>	<i>7º EGB</i>	<i>8º EGB</i>
Interacción familiar	11.490a	12.091=	12.266b
Integración escolar	5.225a	5.886b	5.832b

a>b: Diferencias significativas =: No hay diferencias b=b: No hay diferencias

En la Tabla 9 se comprueba que para un nivel de significación $\alpha=.05$ las diferencias significativas se dan de la siguiente manera: En el factor Interacción Familiar el grupo de 6° de EGB presenta un mejor autoconcepto que el de 8° de EGB, mientras que el de 7° no presenta diferencias significativas con ninguno de los otros dos grupos; en el factor Integración Escolar la categoría 6° de EGB manifiesta un autoconcepto más positivo que los dos grupos restantes, no habiendo diferencias significativas entre éstos.

En la Tabla 10 aparecen los resultados del análisis estadístico realizado utilizando como variable independiente el tipo de centro educativo –educación normalizada *versus* educación singular– que se corresponde con dos tipos distintos de hábitat –normalizado *versus* deprivado–.

Tabla 10. Resultados del Análisis de Varianza en función del tipo de centro

<i>Variable</i>	<i>SC</i>	<i>GL</i>	<i>MC</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>NORM.</i>	<i>SING.</i>
Interacción familiar	10.245	1	10.245	1.143	0.286		
Labilidad emocional	17.967	1	17.967	4.894	0.027	9.887a	10.248b
Interac. con iguales	6.860	1	6.860	2.882	0.090		
Logro académico	13.585	1	13.585	1.950	0.163		
Deporte	0.988	1	0.988	0.499	0.480		
<i>Self</i> físico	4.727	1	4.727	0.847	0.358		
Integración escolar	1.816	1	1.816	1.050	0.306		
<i>Self</i> social	8.820	1	8.820	7.038	0.008	6.190a	5.937b

a>b: Diferencias significativas

Observamos en la Tabla 10 que aparecen diferencias significativas en los factores Labilidad Emocional ($p=.027$) y *Self* Social ($p=.008$). Las medias expuestas indican que los alumnos de Educación Normalizada manifiestan una mayor labilidad emocional y un mejor autoconcepto social, en comparación a los escolarizados en centros de Acción Educativa Singular.

Para finalizar nos referiremos a la variable número de cursos repetidos que será entendida como un indicador del llamado «fracaso escolar». La Tabla 11 refiere los resultados del Análisis de Varianza en que se utilizó ésta como variable independiente.

Tabla 11. Resultados del Análisis de Varianza en función del número de cursos repetidos

<i>Variable</i>	<i>SC</i>	<i>GL</i>	<i>MC</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Interac. familiar	106.068	2	53.034	6.020	0.003
Labilidad emocion.	11.144	2	5.572	1.510	0.222
Interac. con iguales	6.118	2	3.059	1.282	0.278
Logro académico	79.973	2	39.986	5.828	0.003
Deporte	4.515	2	2.257	1.142	0.320
<i>Self</i> físico	86.876	2	43.438	7.982	<0.001
Integrac. escolar	8.434	2	4.217	2.451	0.087
<i>Self</i> social	10.791	2	5.396	4.310	0.014

Como vemos en la Tabla 11, en cuatro factores de la escala de autoconcepto se hallaron diferencias significativas en función del número de cursos repetidos: Interacción Familiar ($p=.003$), Logro Académico ($p=.003$), *Self Físico* ($p<.001$) y *Self Social* ($p=.014$). Se realizó el Test de Tukey para conocer entre qué grupos se daban estas diferencias. Se muestra la prueba de contraste de medias en la Tabla 12.

Tabla 12. Medias de cada grupo y Test de Tukey (alfa=0.05)

<i>Variable</i>	<i>Ninguno</i>	<i>Un curso</i>	<i>Más de uno</i>
Interacción familiar	11.588a	11.962b	12.764b
Logro académico	13.719a	14.201=	14.708b
<i>Self físico</i>	10.617a	10.848a	11.557b
<i>Self social</i>	6.073=	6.239a	5.840b

a>b: Difs. signif.

a=a: No hay diferencias

=:No hay diferencias

b=b: No hay diferencias

Los resultados de la Tabla 12 indican que para un $\alpha=.05$ las diferencias significativas detectadas indican lo siguiente para cada uno de los cuatro factores: En Interacción Familiar aquellos alumnos que no han repetido ningún curso presentan un mejor autoconcepto que los que han repetido algún curso, no siendo significativas las diferencias entre los grupos que sí han repetido alguna vez; en Logro Académico, sólo se encuentran diferencias entre los alumnos que no han repetido nunca y aquéllos que lo han hecho en más de una ocasión, siendo, lógicamente, el autoconcepto más elevado en los primeros; en *Self Físico* el grupo que ha repetido más de una vez manifiesta un autoconcepto significativamente más negativo que los otros dos grupos, no detectándose diferencias entre estos dos; por fin, en *Self Social* las diferencias sólo se dan entre el grupo que ha repetido un curso y el que ha repetido en más de una ocasión, sin detectarse éstas con respecto al grupo que no ha repetido nunca.

CONCLUSIONES

Comenzaremos este apartado refiriéndonos al examen de las propiedades psicométricas del cuestionario EAA.88. Como hemos visto, este instrumento presenta una consistencia interna elevada, pero sin embargo es posible obtener una estructura empírica de ocho factores relativamente independientes entre sí, como demuestra el hecho de que las correlaciones entre ellos son bajas.

Los ocho factores obtenidos aluden a diferentes aspectos de las auto-percepciones del alumno, centradas en los ámbitos familiar (Interacción Familiar), escolar (Integración Escolar), grupal (Interacción con Iguales), académico (Logro Académico), emocional (Labilidad Emocional), social (*Self Social*), deportivo (Deporte) y corporal/autoaceptación (*Self Físico*).

Consideramos de interés destacar algunas características distintivas de estas ocho variables. Así, destacaremos en primer lugar que los factores Logro Académico e Integración Escolar hacen referencia a distintos ámbitos del proceso educativo, pues mientras el primero recoge autopercepciones sobre las competencias académicas, el segundo se refiere a la percepción de agrado del contexto escolar; dicho de otra manera, uno se refiere a la percepción de poder cumplir con las expectativas que plantea la escuela (Logro Académico) y otro a la de satisfacción por parte de la escuela de las expectativas personales del alumno (Integración Escolar).

Del mismo modo, mientras el factor Interacción con Iguales recoge autopercepciones relativas a las relaciones con el grupo de iguales de referencia, es decir, los amigos, la «pandilla», el factor *Self Social* podemos entenderlo como un indicador de la autopercepción de capacidades para desarrollarse y progresar en el ámbito de la sociedad, pues recoge referencias a las capacidades de negociación social, autocontrol, etc.

En cuanto al factor Labilidad Emocional, incluye también una dimensión de autocontrol, pero en este caso más bien de tipo emocional interno; representa igualmente un indicador de la autopercepción del adolescente como individuo cercano a sus propias emociones y a las de quienes le rodean.

Por otro lado, y como ya ha sido indicado en el apartado de resultados, el factor *Self Físico* incluye algunos ítems que no hacen referencia directa a las autopercepciones corporales, pero sí de una manera evidente a la autoaceptación global como individuo, lo cual en estas edades se encuentra ligado a la imagen del propio cuerpo (Davis, Wheeler y Willy, 1987) motivo por el cual, presumiblemente, este conjunto de ítems ha aparecido saturando principalmente en el mismo factor empírico.

En cuanto al factor Deporte, que recoge autopercepciones referidas a las competencias atléticas, incluye también un ítem que hace referencia a la presencia o ausencia de temor ante algunas situaciones, lo cual nos lleva a considerar que la puntuación en este factor está interpretando una imagen de dinamismo, fortaleza e intrepidez, ligada a la práctica deportiva en estas edades.

Por fin, el factor Interacción Familiar, recoge claramente todos aquellos ítems que se refieren a las relaciones familiares del adolescente. De este modo, se refleja en esta variable las percepciones de sí mismo que el muchacho encuentra en su contexto de socialización más temprano e inmediato. Las buenas relaciones familiares han sido destacadas como un elemento posibilitador de estabilidad emocional y autoaceptación en el hijo (Fontaine, Campos y Musitu, 1992), es decir, que presumimos que éste sería el factor que se encontraría relacionado en mayor medida con el ajuste socioemocional, aunque esto debería ser corroborado por futuras investigaciones.

La existencia de estos ocho factores hallados empíricamente corrobora la multidimensionalidad del autoconcepto adolescente, como ya ha sido referida anteriormente por diversos investigadores (Byrne, 1986; Byrne y

Shavelson, 1986; Marsh, 1987). Partiendo de lo anterior, hemos comprobado que los diferentes factores extraídos de la escala de autoconcepto tienen una incidencia diversa en las diferentes variables socioestructurales que hemos analizado en esta investigación. A esto nos referiremos en los párrafos siguientes.

Lo primero que constataremos es que sólo una de las variables independientes utilizadas no mostró relaciones significativas con ninguno de los factores de la escala de autoconcepto. Nos estamos refiriendo a la variable número de hermanos, por lo que cabe concluir que el autoconcepto no se encuentra relacionado con esta variable.

Por lo que respecta al sexo, sí se han encontrado diferencias significativas, pero únicamente en tres factores: Labilidad Emocional, Deporte y *Self Social*. Los resultados indican que las chicas se perciben a sí mismas como más emocionales, menos aptas para la actividad física, y con menor *Self Social*. La causa de estas características diferenciales del autoconcepto entre ambos géneros podríamos buscarla en la diferente socialización recibida, en cuanto a sus contenidos y criterios. Así, las características de dinamismo, autocontrol y proyección social están más presentes en la socialización de los varones, mientras que la expresividad lo está más en la de las mujeres. Por contra, cabe destacar que las percepciones de competencias académicas y de integración escolar son similares en ambos sexos, lo cual podría ser un indicador de ausencia de diferencias de género en cuanto al éxito escolar, teniendo en cuenta que el autoconcepto académico ha sido señalado como el principal predictor del logro académico (Albístur, 1986; Richardson y Lee, 1986).

En cuanto al nivel educativo, se han encontrado diferencias significativas en los factores Interacción Familiar e Integración Escolar. En ambos casos, las autopercepciones más negativas aparecen en los alumnos de 8º de EGB. La evolución hacia percepciones más negativas de satisfacción con el contexto escolar, manifestada por los alumnos del último curso de EGB, aparece como un aspecto sobre el que debería prestar atención la Institución Educativa.

En lo que se refiere al número de cursos repetidos, hemos visto que el punto de inflexión para la manifestación de un autoconcepto más negativo se encuentra en la repetición de al menos dos cursos. Es obvio pensar que dos años de «fracaso escolar» aparezcan relacionados con autopercepciones más negativas referidas al ámbito familiar, a las capacidades académicas, a la propia persona y a la proyección social de la propia conducta actual. Si atendemos a estos datos, juntamente con los expuestos en el anterior párrafo, podremos inferir que, con mayor probabilidad, estos alumnos que han repetido dos o más cursos –un 18.8% de la muestra total, según vemos en la Tabla 1– se encuentren concentrados en 8º de EGB, y por tanto, su más negativo autoconcepto incidirá sobre la media de esta categoría, lo cual podría explicar, al menos en parte las diferencias encontradas en el factor Interacción Familiar, en función del nivel educativo.

Por otro lado, consideramos sorprendente que no se hayan obtenido diferencias significativas en Integración Escolar en función del número de cursos repetidos. En cualquier caso, esto vendría a destacar más aún los resultados obtenidos en este factor para la variable nivel educativo, pues podemos inferir que la percepción de satisfacción con el medio escolar disminuye en el último curso de la EGB, independientemente de los malos resultados académicos.

Finalmente, ha sido comprobado que aparecen diferencias en función del tipo de centro educativo, sólo en los factores Labilidad Emocional y *Self Social*. Así, se observa que los alumnos que cursan en centros de Acción Educativa Singular muestran una menor emocionabilidad que los alumnos de centros normalizados, o lo que es lo mismo, aparecen como más «duros» y menos sensibles emocionalmente, característica que pudiera parecer necesaria para adaptarse a determinados áreas sociodeprivadas o marginales, donde una excesiva emocionabilidad pudiera ser un estorbo para «hacerse valer» en el barrio. Esta visión de las cosas ha podido acompañar a los niños socializados en estos ambientes. Por otra parte, estos mismo alumnos de educación singular manifiestan un menor *Self Social*, lo cual, en función del contenido de los ítems que conforman este factor, puede interpretarse como una falta de confianza en las propias posibilidades de realización social que incluyen habilidades de negociación, eficacia social, desarrollo personal, etc.

Sin embargo, no aparece relación entre el tipo de hábitat y otras dimensiones del autoconcepto. Destacamos especialmente, que las autopercepciones referidas a los contextos familiar y escolar no se encuentran influidas por la residencia en un ambiente sociodeprivado, al menos, para las edades que son contempladas en la presente investigación.

En definitiva, el autoconcepto en los adolescentes aparece como un constructo multidimensional que incluye autopercepciones referidas a diferentes ámbitos conductuales, y éstas se relacionan de manera diferente con diferentes variables socioestructurales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBÍSTUR, I., *Autoconcepto y conducta agresiva en los escolares de 6º, 7º y 8º de EGB*, Tesis Doctoral, Euskal Herriko Unibertsitatea, 1986.
- BAYER, D., «The effects of two methods of affective education on self-concept in seventh-grade students», *School Counselor*, 34, 1986, pp. 123-134.
- BURNS, R., *The self-concept: Theory, measurement, development and behaviour*, Londres, Longman, 1979.
- BYRNE, B., «Self-concept/academic achievement relations: An investigation of dimensionality, stability and causality», *Canadian Journal of Behavioural Science*, 18, 1986, pp. 173-186.
- BYRNE, B. y SHAVELSON, R., «On the structure of adolescent self-concept», *Journal of Educational Psychology*, 78, 1986, pp. 474-481.

- DAVIS, J., WHEELER, R.W. y WILLY, E., «Cognitive correlates of obesity in a nonclinical population», *Psychological Reports*, 60, 1987, pp. 1151–1156.
- FITTS, W., *The Tennessee Self-Concept Scale*, Nashville, Counselor Recordings and Tests, 1965.
- FONTAINE, A.M., CAMPOS, B. y MUSITU, G., «Percepção das interações familiares e conceito de si próprio na adolescência», *Cuadernos de Consulta Psicológica*, 8, 1992, pp. 69–78.
- GUTIÉRREZ, M., *Niveles de disciplina familiar, autoestima y valores escolares*. Tesis de Licenciatura. Dir.: G. Musitu. Universitat de València, 1984.
- HARTER, S., «The Perceived Competence Scale for Children», *Child Development*, 53, 1982, pp. 87–97.
- LILA, M.S. Y MARCHETTI, B., «Socialización familiar. Valores y autoconcepto», *Informació Psicológica*, 59, 1995, pp. 11–17.
- LILA, M.S., MUSITU, G. y MOLPECERES, M.A., «Familia y autoconcepto», G. Musitu y P. Allat (eds.) *Psicosociología de la familia*, Valencia, Albatros, 1994.
- MARJORIBANKS, K., «Family environments», H.J. Walberg (ed.), *Educational environments and effects: Evaluation, policy and productivity*, Berkeley, McCutchan, 1979.
- MARJORIBANKS, K., «Family and school environmental correlates of intelligence, personality and school related affective characteristics», *Genetic Psychology Monographs*, 99, 1979, pp. 165–183.
- MARSH, H., «Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model», *American Educational Research Journal*, 23, 1986, pp. 129–149.
- MARSH, H., «The factorial invariance of responses by males and females to a multidimensional self-concept instrument: Substantive and methodological issues», *Multivariate Behavioral Research*, 22, 1987, pp. 457–480.
- MARSH, H. y SHAVELSON, R., «Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure», *Educational Psychologist*, 20, 1985, pp. 107–123.
- MARSH, H., BARNES, J. y HOCEVAR, D., «Self-other agreement on multidimensional self-concept ratings: Factor analysis and multitrait-multimethod analysis», *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 1985, pp. 940–956.
- MARSH, H., RICHARDS, G. y BARNES, J., «Multidimensional self-concepts: The effect of participation in an outward bound program», *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 1986, pp. 195–204.
- MARX, R. y WINE, P., «Construct interpretations of three self-concept inventories», *American Educational Research*, 15, 1978, pp. 99–108.
- MUSITU, G. y GUTIÉRREZ, M., «Parent's educational practices and socialization», *Cuadernos de Consulta Psicológica*, 6, 1990, pp. 13–23.
- MUSITU, G., GARCÍA, F., GRACIA, E. y CASTELLÓ, N., «The psychosocial reality of the abused and abandoned child in the Valencian Community», *Cuadernos de Consulta Psicológica*, 4, 1988, pp. 65–72.
- MUSITU, G., ROMÁN, J. M. y GRACIA, E., *Familia y educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*, Valencia, Labor, 1988.

- NELSON, G., «The relationship between of dimensions of classroom and family environments and the self-concept, satisfaction and achievement of grade 7 and 8 students», *Journal of Community Psychology*, 12, 1984, pp. 276–287.
- OMIZO, M. y OMIZO, S., «Effects of parents' divorce group participation on child-rearing attitudes and children's self-concept», *Journal of Humanistic Education and Development*, 25, 1987, pp. 171–179.
- PASCARELLA, E., SMART, J., ETHINGTONG, C. y NETTLES, M., «The influence of college on self-concept: A consideration of race and gender differences», *American Educational Research Journal*, 24, 1987, pp. 49–77.
- RICHARDSON, A. y LEE, J., «Self-concept and attitude to school as predictors of academic achievement by West Indian adolescents», *Perceptual and Motor Skills*, 62, 1986, pp. 577–578.
- ROLLINS, B.C. y THOMAS, D.L., «Parental support, power and control techniques in the socialization of children», W. R. Burr (ed.), *Contemporary theories about the family*, Nueva York: The Free Press, 1979.
- ROSENBERG, M., «Self-concept and psychological well-being in adolescence», R. Leahy (ed.), *The development of the self*, Nueva York, Academic Press, 1985.
- SEARCY, S., «Developing self-esteem», *Academic Therapy*, 23, 1988, pp. 453–460.
- SHAVELSON, R., HUBNER, J. y STANTON, G., «Self-concept: Validation of construct interpretations», *Review of Educational Research*, 46, 1976, pp. 407–441.
- SHINN, M., «Father absence and children's cognitive development», *Psychological Bulletin*, 85, 1978, pp. 295–324.
- SIGEL, I., «Early social experience and the development of representational competence», *New Directions for Child Development*, 32, 1986, pp. 49–65.