

Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas
Facultad de Psicología



Trabajo de Diploma

Título: Validación concurrente del test de autoconcepto (CAG Manual Versión 1.0) en adolescentes cubanos.

Autora: Ismaray Molina Santos

Tutor: Dra. C. Zaida I. Nieves Achón

Cootutor: Msc. Naida Noriega Fundora

Santa Clara/2011

Exergo



Exergo

*Aunque el fruto no resulte el esperado,
no hay nada que reconforte más que el
árbol que se siembra con las propias manos.*

Anónimo.

Dedicatoria
Dedicatoria



Dedicatoria

*A mi familia, por enseñarme a
alcanzar las estrellas con las manos.*

Agradecimientos



Agradecimientos

A cada miembro de mi familia, pues sin ellos no podría hacer realidad hoy, este sueño de tantos años.

A mi hermana, porque sorpresivamente, se convirtió en una mujercita para ayudarme justo en el momento que más la necesitaba.

A mis tutoras: Dra. Zaida Irene Nieves Achón.

Msc. Naida Noriega Fundora.

A todos los profesores que de alguna manera, han contribuido a mi formación.

A Yilo y Yude, pues a pesar de la distancia han estado siempre a mi lado.

Al cuarteto y a mis chicas del 103, por todos los momentos inolvidables.

A mi novio, por tanto cariño, porque aunque estamos lejos, tu apoyo constante me hace sentirte cerca.

A todas las amistades que he construido a lo largo de mi vida de estudiante.

A Yoel, porque su ayuda en estos 5 años es una de las razones por las que estoy hoy aquí.

En general a todos los que en algún momento han pasado por mi vida y han dejado alguna huella por mínima que esta sea.

Resumen



La presente investigación se llevó a cabo con el objetivo de realizar la validación concurrente del test de autoconcepto (CAG Manual Versión 1.0), en los adolescentes cubanos, se trabajó con una muestra de las escuelas secundarias básicas Eduardo Anoceto y Ernesto Guevara del municipio de Santa Clara.

Se empleó una metodología cuantitativa en un estudio exploratorio, descriptivo y correlacional. Se trabajó con una muestra probabilística estratificada, conformada por un total 354 estudiantes. Se incluyó además a coetáneos, padres y profesores de dichos estudiantes. Para desarrollar la investigación se correlacionaron las puntuaciones de las dimensiones del cuestionario CAG, con los resultados del Sociograma, Escala Dembo-Rubinstein y un Cuestionario a padres y profesores, aplicados para el estudio del autoconcepto en la muestra seleccionada.

Como uno de los resultados de la investigación, se obtuvieron descripciones del desarrollo del autoconcepto del adolescente en las dimensiones analizadas, de entre las que se destaca la constatación del predominio de un nivel medio de desarrollo, cuestión que se corresponde con las características del desarrollo de la personalidad en esta etapa. Por otra parte se encontraron evidencias de validez concurrente a partir de la aplicación y análisis de los estadísticos de correlación de Pearson y del coeficiente de correlación Tau-b de Kendall, en las dimensiones físico, aceptación social, autoconcepto familiar, intelectual y personal del cuestionario CAG. Dichos resultados sustentan la validación del cuestionario CAG para la población estudiada; se comprueba la hipótesis científica. La investigación permitió además adaptar los baremos de la técnica a la población estudiada.

Abstract



Abstract

The present study was carried out with the objective of realizing the concurrent validation of autocept test (CAG Manual Version 1.0), on Cuban adolescents samples from basic secondary schools "Eduardo Anoceto" and "Ernesto Guevara" we applied in Santa Clara municipality.

A qualitative methodology was applied in a exploratory, descriptive and correlated study. A stratified probalistic samples were used on 354 students, parents, peers and teacher of the students were also included. Correlation puntuations of the dimensions of of the interviews CAG was carried out with the sociogram results Dembo- Rubinstein Scale and an interview on parents and teachers applying autoconcept studies in the selected samples.

Descriptions of autoconcept development in adolescents was obtained in the dimensions analyzed of which dominates the predominante constacion of medium level which corresponds with characteristics of development in this stage. On the other side concurrent validation were encountered from the analysis and application of correlated statistics of Pearson and correlated coefficient Tau-b of Kendall in the physical dimensions, social acceptance, family autoconcept, intellectual and interview personel CAG. The results supports the validation of CAG interview of the studied population. It proves the scientific hypothesis. The investigation also permits to adopt the tecnique in the population studied.

Índice

CONTENIDO



Índice

Introducción.....	1
Capítulo 1. Marco referencial teórico.....	7
1. Conceptos fundamentales de la Psicometría.	
1.1 Origen y evolución de los test psicológicos.....	7
1.2 Generalidades de los test psicológicos. Definición.....	8
1.3 Validación de los Test Psicológicos.....	11
1.4 Cuestionarios.	19
2. El autoconcepto en la adolescencia.	
2.1 La adolescencia como período del desarrollo.....	20
2.2 Autoconcepto. Generalidades.....	23
2.3 Autoconcepto en la adolescencia.....	30
Capítulo 2. Marco referencial metodológico.....	38
2.1 Paradigma de investigación.....	38
2.2 Alcance o tipo de investigación.....	38
2.3 Selección y tamaño de la muestra.	39
2.4 Operacionalización de las Variables.....	44
2.5 Descripción de las técnicas.....	44
2.6 Procedimientos.....	51
Capítulo 3. Análisis de los resultados.....	52
3.1 Análisis de la técnicas aplicadas.....	52
3.2 Análisis de las correlaciones realizadas.....	57
3.3 Análisis Integrador.....	65
Conclusiones.....	69
Recomendaciones.....	71
Referencias Bibliográficas.....	72
Anexos.....	79

Introducción



Introducción

Los términos de identidad personal, autovaloración, sí mismo, autoconcepto, imagen del yo, entre otros, se han sustentado, por diferentes autores y corrientes en Psicología, para designar aquella formación motivacional, que permite al sujeto tener un concepto de su persona, relativamente preciso y generalizado. Esta categoría ha despertado gran interés por parte de numerosos teóricos de la personalidad y la motivación, por la enorme importancia que tiene esta formación psicológica en el proceso de regulación y autorregulación del comportamiento.

Entre los primeros estudiosos de este tema se encuentra William James, quien denominó “yo” a dicha formación, concibiendo su organización en distintos niveles jerárquicos: el yo material, el yo social y el yo espiritual.

Otros autores como Bandura; Rogers; Erikson; Kon; Freud y más recientemente, Palacios; Marchesi y Coll; Papalia y Wendkos, por solo citar algunos han realizado esfuerzos por penetrar los enigmas de esta formación psicológica. En nuestro país son reconocidas las investigaciones respecto al tema de Laura Domínguez, Fernando González, Otmara González, Gerardo Roloff, Amelia Amador, entre otros.

Lo cierto es que independientemente del término empleado, el autoconcepto es uno de los más importantes resultados del proceso socializador y educativo por el que atraviesa el individuo. Proporciona pautas para interpretar la experiencia; es el marco de referencia sobre la base del cual se organizan todas las experiencias. El significado y valor de la realidad dependen, en gran parte, de cómo la persona se ve a sí misma y según el concepto que de sí misma tenga la persona, así será la forma en que interprete la realidad.

Cabe señalar que esta categoría ha sido definida de diferentes maneras por varios autores (Mead, 1934; Musitu, García y Gutiérrez, 1997; Sabin, 1952 y Wallon, 1934 y 1959,), por solo citar algunos, sin embargo todos coinciden en asumir que el autoconcepto “es la percepción que cada individuo tiene de sí mismo y de su ambiente que lo rodea y este va cambiando conforme pasa el tiempo y las experiencias de cada individuo” (Segura, 2008, p. 2).



Introducción

A lo anterior otros autores Bandura, 1986; Harter, 1985; Machargo, 1991; Markus y Nurius; 1986, Markus y Kitayama, 1991 y Rogers, 1989, (citados en González, J., Núñez, González, S. y García, 1997), Domínguez (1999), Palacios; Marchesi y Coll (2002) Papalia y Wendkos, (citados en Armas, 2010), añaden como una de sus funciones fundamentales su influencia en la movilización y regulación del comportamiento, al asumir que indudablemente la forma en que el individuo se percibe influirá notablemente en sus decisiones y manera de conducirse.

En la presente investigación se asume la definición propuesta por González, F. (citado en Núñez y Peguero, 2009), para resumir lo que se entiende por autovaloración, (término con que se ha designado la representación del sujeto sobre su propia persona, en la psicología de orientación marxista o histórico cultural), como subsistema de la personalidad en el que se incluyen un conjunto de necesidades y motivos, junto con sus diversas formas de manifestación consciente. La forma esencial en que se expresan los elementos integrantes de la autovaloración, es un concepto preciso y generalizado del sujeto sobre sí mismo, que integran un conjunto de cualidades, capacidades, intereses, que participan activamente en la gratificación de los motivos integrantes de la tendencia orientadora de la personalidad, o sea, que están comprometidos en la realización de las aspiraciones más significativas de las personas. En este sentido el contenido de la autovaloración está emocionalmente comprometido con las principales necesidades y motivos de la personalidad y constituye una expresión de los mismos.

Por otra parte la literatura coincide en asumir que el autoconcepto no es innato, “desde los primeros años de su vida, el ser humano va formando el concepto de sí mismo a partir de sus propias experiencias y de las valoraciones que recibe de las personas importantes de su medio social” (Ferro, 2008).

En este sentido la presente investigación opta por considerar, que cada una de las etapas por las que atraviesa el ser humano contribuye a la formación del autoconcepto. Al respecto Ferro (2008), sostiene que la adolescencia, período del desarrollo en la que se centra esta investigación, es la etapa en la que el autoconcepto se perfila y define de modo tal que el individuo se identifica como ser singular, diferente de los demás. En este período el autoconcepto en la adolescencia está sujeto a cambios significativos, en lo que



Introducción

tiene un marcado peso la imagen corporal y las cualidades vinculadas a las relaciones interpersonales y los contextos en los que se mueve el adolescente, todo lo cual va a tener una importante repercusión sobre el autoconcepto del sujeto.

Teniendo en cuenta todo lo expuesto con anterioridad, es innegable la importancia de que, el profesional de la psicología, cuente con un arsenal de técnicas apropiadas para evaluar esta categoría, en especial en la adolescencia, período en que, los cambios que se producen en el individuo, lo obligan a revisar la imagen que hasta entonces habían construido de sí mismos.

Lo cierto es que para hacer un retrato psicológico de alguien, se necesita conocer la opinión que la persona tiene sobre sí, la valoración subjetiva del propio individuo desde el interior. A pesar de las objeciones que se han hecho a todos los registros fenomenológicos en Psicología, la importancia de saber como se valora una persona ha hecho que se siga avanzando en esta investigación, llegando incluso a confeccionarse numerosas técnicas que evalúan esta categoría. Al respecto los cuestionarios más usados tradicionalmente a nivel internacional son Piers – Harris, Coopersmith, Fitts y Rosenverg.

En Cuba es muy utilizada la Escala Dembo- Rubinstein, ampliamente aplicada en las diferentes áreas de la Psicología tanto en el plano científico como en las prácticas profesionales. Sin embargo, la complejidad de esta formación psicológica requiere de técnicas con un alcance más específico que posibilite la evaluación multidimensional. A esta realidad se añade, que en nuestro país no se cuenta con el suficiente arsenal metodológico para evaluar el autoconcepto, particularmente en la adolescencia, donde se van a producir una serie de cambios físicos y psíquicos que como ya se ha mencionado, van a tener una importante repercusión sobre el mismo.

En este sentido, existe el cuestionario de autoconcepto (CAG Manual Versión 1.0), de factura española con autoría de Belén García Torres y la asesora estadística Rosario Martínez Arias. El cuestionario puede ser de aplicación individual y colectiva, se puede aplicar a niños y adolescentes desde que pueden leer con fluidez (7-8 años), hasta el final de la escolarización (17-18 años). Esta técnica no ha sido validada para el contexto cubano.



Introducción

En 1998, Alarcón destaca que en los últimos años se observa un persistente interés por someter a rigurosa revisión, utilizando mayormente análisis factorial, los constructos en que se apoyan los test extranjeros, buscándose determinar si éstos corresponden a las características comportamentales de los sujetos de la cultura de adopción. A partir de estas verificaciones estadísticas, se vienen desarrollando test y escalas rigurosamente válidas y confiables.

Lo cierto es que sin importar las similitudes entre un contexto y otro, es indispensable señalar que los test no son automáticamente utilizables, deben de adaptarse cuidadosamente en función de las diferencias interculturales entre el idioma/cultura originario y aquéllos en los que se pretende utilizar.

Partiendo de la convicción de que la utilización incorrecta de los test resulta nefasta, especialmente en psicología, donde con frecuencia están implicadas decisiones de suma importancia para la vida de las personas, la presente investigación se orienta a validar el cuestionario de autoconcepto (CAG Manual Versión 1.0) para adolescentes del municipio de Santa Clara.

Esta investigación pretende aportar al profesional de la psicología en nuestro país de una técnica adaptada al contexto cubano que responda a las características de esta etapa del desarrollo. De esta forma, se enriquece el conjunto de instrumentos para la evaluación psicológica del autoconcepto de los adolescentes.

Como es exigencia de todo proceso de adaptación, se deben hallar la confiabilidad y validez del instrumento. Luego de haberse realizado un estudio previo determinado la fiabilidad del test CAG, este trabajo se orienta a determinar la validez de criterio, en específico la concurrente.

En este sentido, se trabajará con los adolescentes del municipio de Santa Clara, concretamente con una muestra de las escuelas secundarias Ernesto Guevara y Eduardo Anoceto Rega. Para ello se correlacionarán las puntuaciones del cuestionario CAG aplicada a los adolescentes seleccionados con los resultados de la aplicación de otras técnicas y procedimientos que evalúan esta misma categoría.

Partiendo de la necesidad que presupone para el país contar con técnicas validadas para nuestro contexto, surge como problema de investigación el siguiente:



Introducción

¿Se correlacionan las puntuaciones del cuestionario de autoconcepto CAG, con los resultados de otras técnicas para el estudio de autoconcepto en adolescentes cubanos?

Para dar solución al problema científico planteado se proponen los siguientes objetivos:

Objetivo general: Validar el test de autoconcepto (CAG Manual Versión 1.0) en adolescentes cubanos del municipio de Santa Clara.

Objetivos específicos:

- Describir las características del autoconcepto en los adolescentes de la población seleccionada.
- Determinar el grado de correspondencia entre los resultados del cuestionario de autoconcepto CAG con los criterios externos establecidos, como resultado de la aplicación de otras técnicas y procedimientos para el estudio del autoconcepto.
- Adaptar los baremos del cuestionario CAG a la población estudiada.

Hipótesis científica: Si existe correlación positiva y fuerte entre los resultados obtenidos por las técnicas tradicionales utilizadas para valorar el autoconcepto en los adolescentes cubanos y los resultados obtenidos en el cuestionario CAG, entonces puede utilizarse el cuestionario GAG como técnica valorativa del autoconcepto en nuestra población.

La novedad de la investigación radica en ser uno de los escasos intentos de validación y adaptación de técnicas psicológicas en nuestro país, donde resultan insuficientes las herramientas disponibles para el diagnóstico y la evaluación psicológica, que además ha tenido como agravante, la generación de una práctica compartida de uso de técnicas sin la debida validación para la población cubana con los consecuentes sesgos que ello implica no sólo para el diagnóstico en sí mismo sino para la decisiones que en consecuencia se tomen.

Como resultado de valor metodológico y práctico se ofrece el Cuestionario de autoconcepto CAG validado para la población estudiada.

Para el cumplimiento de los objetivos planteados la presente investigación se estructura en tres capítulos. El capítulo uno donde se recogen los fundamentos teóricos que



Introducción

sustentan el estudio. En este se hace alusión a los conceptos fundamentales de la Psicometría, se aborda la adolescencia como período del desarrollo en el cual se validará el cuestionario señalado, y por último se especifican las particularidades del autoconcepto en esta etapa.

El capítulo dos incluye los fundamentos metodológicos del mismo. Se desglosa en paradigma y alcance de la investigación, selección y tamaño de la muestra, operacionalización de las variables, descripción de las técnicas y procedimiento empleado en la investigación.

En el capítulo tres se exponen los resultados alcanzados en la investigación y finalmente las conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

Capítulo I:

Marco referencial teórico



1. Conceptos fundamentales de la Psicometría

1.1 Origen y evolución de los test psicológicos.

Muchos y a veces contradictorios, son los reportes acerca de los antecedentes de la aplicación de pruebas para medir determinadas cualidades físicas, aptitudes, habilidades, capacidades y otros desarrollos de los sujetos. Sin embargo, en la mayoría queda clara la intención de medir para seleccionar, hacer predicciones, tomar decisiones y hacer comparaciones, para evaluar las habilidades físicas e intelectuales.

No obstante un elemento fundamental, en el origen de los test psicológicos fue la psicofísica de Fechner el cual creía que en psicología era posible y factible la medición exacta, con la cual la teoría psicométrica recibió su primer impulso.

La psicofísica se ocupa de principios que se aplican en todos los estudios de tratamiento experimental. Los métodos psicofísicos se emplearon con respecto a los resultados que se obtienen en muchos tipos de experimentos controlados, en particular los resultados obtenidos en experimentos de aprendizaje, motivación y percepción. La psicofísica representa un puente entre los métodos exactos de medición que se desarrollaron en las ciencias físicas y los métodos de medición que se desarrollaron en la psicología. Estos son muy importantes en muchos estudios de diferencias individuales y tipos de experimentos psicológicos.

Un momento decisivo para la psicometría lo constituye la primera utilización del término test mental que fue realizada por Mc Keen Catell en 1890. Dicho término hace referencia a una medida objetiva y tipificada de una muestra de conducta (Anastasi, 1971), se trata de una situación controlada en la que se recogen muestras de conductas producidas por los sujetos en respuesta a estímulos presentados.

Uno de los primeros test psicométricos fue la Escala Métrica de la Inteligencia creada por los franceses Binet y Simon (1905), con la que se introdujo en psicología el concepto de edad mental. Uniendo este concepto con el de edad cronológica, el psicólogo alemán William Stern (1912) creó el concepto de Cociente Intelectual o CI. Por otro lado, el Cuestionario de Datos de Personalidad de Robert S. Woodsworth (1916) es reconocido como el primer test de personalidad.



Marco Referencial Teórico

Desde las primeras décadas del pasado siglo los test psicométricos han sido construido siguiendo el enfoque de la Teoría Clásica de los Test, creada por el psicólogo inglés Charles Spearman; en las tres últimas décadas del mismo siglo apareció otro enfoque para la construcción de test que ha sido llamado Teoría de Respuesta al Ítem (TRI), pero todavía hay pocos test basados en esta teoría. Los test psicométricos han tenido un gran avance relacionado con los avances de la psicometría que es la rama de la psicología que se ocupa de las mediciones mentales.

Un hecho trascendental para la evolución de los test psicológicos es la primera guerra mundial, que generó una verdadera eclosión de los test. Cuando Estados Unidos decide entrar a la guerra no dispone de ejército, y la selección y clasificación de los soldados se lleva a cabo confiando en los test Alfa y Beta, diseñados a tal efecto por un comité dirigido por el psicólogo Yerkes. El triunfo de los aliados, constituyó un importante aval para los test, de modo que la industria y las instituciones se volcaron en su uso para todo tipo de fines, especialmente en la selección de personal y en la orientación profesional y educativa. (Muñiz, 1998, citado en Cox, 2010)

1.2 Generalidades de los test psicológicos. Definición y tipología.

La psicometría se asocia a la medición, y constituye la herramienta fundamental para la cuantificación, como alternativa metodológica del diagnóstico y la evaluación psicológica. Se trata de la medición de muestras de conductas de un sujeto, para estimar un repertorio de conductas o inferir un constructo psicológico.

La psicometría, a veces identificada como testología, ha sido tan básicamente asumida por la psicología que resultan prácticamente incontables la cantidad de test psicológicos que han sido contruidos y que se utilizan en la práctica del diagnóstico y la evaluación psicológica.

Indudablemente las técnicas psicométricas constituyen herramientas de gran valor para el diagnóstico y la evaluación psicológica siempre que usen con una visión realista y no sesgada de sus alcances y limitaciones, cuidando de las garantías éticas de uso, Nieves, (2004). Según A. Anastasi (1971) un test psicológico constituye esencialmente una medida objetiva y tipificada de una muestra de conducta. Cronbach (1990) lo define como un



Marco Referencial Teórico

procedimiento sistemático para observar la conducta y describirla con la ayuda de escalas numéricas o categorías establecidas. Por su parte Fernández-Ballesteros (2002) lo asume como una medida objetiva y estandarizada del comportamiento de una persona. Los test son procedimientos de medida cuyo material, forma de administración, puntuación, corrección, y valoración son estándar y de ellos se derivan puntuaciones normativas.

Para los test se han propuesto varias clasificaciones en función del criterio que se asume. La presente investigación, toma en consideración la clasificación expuesta Martínez (citado en Osuna, Hing, 2009):

1. Por el método:
 - Test psicométricos
 - Test proyectivos.
2. Por la finalidad:
 - De investigación: la finalidad suele ser obtener medidas, analizar diferencias individuales, calcular estadísticos y estimadores, pruebas de hipótesis, etc.
 - De diagnóstico: con su uso se pretende evaluar la calidad o grado de algún rasgo o de la conducta de algún individuo concreto.
3. Por el planteamiento del problema: los test están contruidos con una muestra de conducta que exige una determinada forma del planteamiento del problema o situación cuya respuesta se interpretaría como:
 - De ejecución máxima: la situación de cada elemento plantea un problema que el sujeto ha de resolver poniendo en funcionamiento su capacidad en alto grado. Estos test son los habituales en evaluación de rendimiento, aptitudes e inteligencia.
 - De ejecución típica: los elementos plantean situaciones habituales de la vida corriente, la respuesta es una muestra del comportamiento típico o más frecuente del sujeto en las situaciones planteadas. Son los habituales en evaluación de personalidad, actitudes, intereses, etc.
4. Área del comportamiento acotado:
 - Rendimiento académico o profesional: son test de ejecución máxima a medir adquisiciones de aprendizaje o conocimientos específicos, con finalidades de diagnóstico y/o pronóstico concretas.



Marco Referencial Teórico

- Inteligencia y aptitudes: se refieren a rasgos psicológicos de naturaleza cognitiva (inteligencia aptitudes específicas). Suelen ser de ejecución máxima.
 - Personalidad, actitudes e intereses: son test de ejecución típica con preguntas sobre la incidencia del elemento en la conducta o forma de pensar del sujeto. Generalmente valoran aspectos no cognitivos del sujeto, tales como: forma de ser, actitudes, intereses, etc.
5. Por la modalidad de aplicación:
- Orales: las instrucciones y respuestas son siempre orales.
 - Papel y lápiz: admiten una gran variedad de formatos de presentación, pero todo el sistema de administración, instrucciones y realización se especifica en protocolos, cuadernillos y hojas de respuesta de forma escrita.
 - Manipulativos o de ejecución: son frecuentes los de coordinación psicomotriz, visualización, cubos, herramientas, etc.
 - Situacionales o simulaciones: se somete a los sujetos a situaciones artificiales. Su variedad va desde muestra de tareas reales a simulaciones y juegos para poner de relieve conductas sociales habituales.
 - Computarizados: se realiza por medio del computador.
 - Objetivos: suele atribuirse a instrumentos específicos con registro automático de las respuestas: mediciones fisiológicas, tiempo de reacción, etc.
6. Demandas exigidas al sujeto.
- Velocidad o rapidez: El tiempo de reacción esta rigurosamente controlado y los elementos no suelen tener dificultades objetivas para los sujetos.
 - Potencia o dificultad: el tiempo, aunque frecuentemente controlado, no suele ser un determinante clave en el resultado. Las diferencias individuales son función de la calidad de la ejecución fundamentalmente.
7. Grado de aculturación del test: parte del hecho de que todo test se usa e interpreta dentro de un marco cultural, sobre un supuesto continuo ideal, en este sentido podríamos imaginar dos polos. En un extremo se sitúan los test más culturales y en el otro los menos influidos por la cultura para su resolución. En el primero encontramos manifestaciones de conducta o ejecución de claro contenido cultural (test verbales, de información) y en el otro, test perceptivos y visuales, en los que la experiencia cultural anterior de los sujetos tiene escasa influencia.



Marco Referencial Teórico

8. Sujetos a los que va dirigido el test:
 - Edades.
 - Grupos espaciales.
9. Por el modelo estadístico en que se basa:
 - Teoría Clásica de los test o modelos débiles de la puntuación verdadera, basado en el Modelo Lineal de la Regresión con dos variables.
 - Teoría de la Respuesta del ítem basada en modelizar las probabilidades de respuestas correctas a un ítem según las funciones de distribución normal y logísticas.
10. Según el modelo conceptual:
 - La aproximación del dominio que pone acento en el nivel o grado de ejecución sobre algún dominio o criterio definido de antemano y que hoy se conoce como test referidos al criterio.
 - La aproximación a los rasgos latentes o medida de los atributos de las personas, interesada en situar a las distintas personas a lo largo del continuo que define o representa el atributo.
 - La aproximación del procesamiento de la información, todavía en sus comienzos, que intenta determinar sus procesos cognitivos subyacentes a las respuestas dadas a los ítems.

1.3 Validación de los test Psicológicos.

Como cualquier otro instrumento de medida en cualquier campo de actividad, la utilización incorrecta de los test resulta nefasta, pero ello es especialmente grave en psicología y educación, donde con frecuencia están implicadas decisiones de suma importancia para la vida de las personas. La mayoría de los problemas en torno a los tests provienen de su uso inadecuado, más que del test en sí, de su construcción, o de sus propiedades técnicas.

Hay factores que llegan a afectar la confiabilidad y la validez de los instrumentos de medición e introducen errores en la medición. Los más frecuentes son: la improvisación a la hora de construir algún test, por lo que para diseñar un test es necesario que el investigador posea amplios conocimientos en la materia, estar actualizado al respecto y



Marco Referencial Teórico

revisar con cuidado la literatura correspondiente (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Un segundo factor es que en ocasiones el instrumento resulta inadecuado para las personas a quienes se les aplica, en este sentido es importante que quien realiza la investigación se adapte a los sujetos participantes y no éstos a él o ella.

El tercer factor agrupa diversas cuestiones vinculadas con los estilos personales de los sujetos participantes al responder o ejecutar el test (Bostwick y Kyte, 2005, citado en Hernández, et al, 2006), tales como: deseabilidad social, tendencia a asentir con respecto a todo lo que se le pregunta o contestar siempre negativamente.

Se señala además un cuarto factor, vinculado a la utilización de instrumentos desarrollados en el extranjero que no han sido validados para nuestro contexto: cultura y tiempo y que constituye precisamente la problemática principal de la presente investigación.

La creciente globalización mundial que se está produciendo a todos los niveles y en todas las esferas de la actividad humana, debido a la facilidad y rapidez de las comunicaciones, potencia que los instrumentos de medida generados en determinado país, rápidamente se utilicen en otro distinto. En este sentido es indispensable señalar que los test no son automáticamente utilizables, deben de adaptarse cuidadosamente en función de las diferencias interculturales entre el idioma/cultura originario y aquéllos en los que se pretende utilizar.

Lo cierto es que la adaptación de un instrumento de evaluación de una población original a otra considerada objetivo, resulta imprescindible si se pretende utilizar dicho instrumento en esta última población. Únicamente la constatación de la ausencia de diferencia entre ambas poblaciones podría eximir el proceso de adaptación (Isasi, Balluerka, y Gorostiaga, 2000). Muñiz y Hambleton (1996) plantean que existen cuatro grandes áreas implicadas en la confección de un test en las cuales se pueden tomar decisiones erróneas:

Contexto: Se refiere al ámbito sociocultural en el que están enmarcadas las personas a las que se aplicará el test. La mayoría de los constructos utilizados en Psicología son altamente dependientes de los aspectos culturales, por tanto, lo primero de lo que hay que cerciorarse es que el constructo a evaluar es equiparable en ambas culturas. Si no se



Marco Referencial Teórico

da esa equivalencia razonable carece de sentido la adaptación, y si se hace se estarán midiendo constructos distintos en cada cultura.

Construcción y adaptación del test: La filosofía general que ha de guiar la adaptación es que el test mida el mismo constructo de la misma forma, pero ajustándose a las peculiaridades de la nueva población. En este sentido es importante la selección adecuada de traductores si se requiere traducir el test a otro idioma. Es fundamental que los traductores no sólo conozcan ambos idiomas, sino que estén familiarizados también con ambas culturas y tengan un cierto conocimiento de la tecnología para la construcción de test, y de la materia a traducir, para lo cual han de recibir algún tipo de formación.

Una traducción correcta es sólo el punto de partida para que un test resulte bien adaptado. A partir de ahí hay que comprobar empíricamente sus propiedades psicométricas, tales como la fiabilidad, validez y estandarización en la nueva población.

Elaborar y mantener actualizados los baremos es trabajoso, y caro en tiempo y dinero, pero bajo ningún concepto deben de utilizarse los de la población de origen, en otra, sin una previa adaptación de los baremos a esta última. Otro aspecto clave es asegurarse de que ciertos ítems no están sesgados contra determinado grupo. Dos aspectos claves que los adaptadores deben valorar, aparte de la adecuación de los propios estímulos, son el tipo de formato de los ítems y el concepto de velocidad en la ejecución de las tareas. Hay que tratar de minimizar los efectos de la velocidad de respuesta, siempre y cuando, claro está, no forme parte del constructo a evaluar.

Aplicación: La forma en la que se aplica un test influye en sus propiedades psicométricas, tales como su fiabilidad y validez. Las relaciones de los aplicadores con las personas a las que se pasa el test (*rapport*), la forma de dar las instrucciones de la prueba, y en general las interacciones aplicador-examinado deben de cuidarse al máximo.

Interpretación: En general, interpretar los resultados de cualquier test requiere un psicólogo especialista en el área del test y con la formación psicométrica apropiada. Esto sigue siendo válido cuando el test proviene de una adaptación. Lo que ocurre es que con los test adaptados hay un peligro adicional, a saber, la tentación de comparar grupos o países en el test y establecer una clasificación de ganadores y perdedores.



Marco Referencial Teórico

Finalmente, para interpretar las puntuaciones el psicólogo debe disponer de una documentación exhaustiva acerca de cómo se llevó a cabo el proceso de adaptación. El manual del test deberá incluir todo tipo de detalles del proceso adaptativo, que en determinadas circunstancias pueden dar las claves interpretativas de un resultado.

Para tratar de minimizar los errores en las cuatro grandes áreas citadas (contexto, adaptación, aplicación e interpretación), el Comité de la Comisión Internacional de Test (citado en Muñiz y Hambleton, 1996), propuso recomendar veintidós directrices que se consideran claves para una correcta adaptación o construcción simultánea de los test psicológicos y educativos y las agrupan precisamente en estas cuatro áreas.

En cuanto al contexto se incluyen dos normas que hacen referencia a la minimización de las diferencias entre poblaciones no relevantes para el estudio que se pretende y a la significación del constructo evaluado para la población objetivo, entendiendo que muchos de los constructos evaluados en psicología son dependientes de aspectos culturales y que por tanto no son equiparables entre culturas diferentes.

El desarrollo o adaptación de instrumentos consta de diez principios en los que se establecen las normas que deben regir en la traducción, las exigencias que deben seguir el desarrollo de instrumentos para ser utilizados en estudios transculturales, la equivalencia de test y la validación para diferentes poblaciones. El área de la administración está formada por seis directrices que explicitan las normas relativas a instrucciones, relación evaluador- evaluado y condiciones contextuales que afectan a la equivalencia de los test.

Por último en el área de la interpretación se incluyen cuatro normas que tienen en consideración las diferencias culturales en las normas de interpretación de un test, la información sobre todo el proceso de adaptación que permita aportar datos para la interpretación de un resultado. (Fernández- Ballesteros, 2005).

Partiendo de lo anterior y conociendo por tanto en los errores que se puede caer durante la construcción y adaptación de un test, se convierte en un deber el ser cuidadosos a la hora de aplicar un test, sobre esto Anastasi (1971) plantea “la cuestión de la validez de un



Marco Referencial Teórico

test se refiere a lo que este mide y como lo mide. En relación a esto debemos ponernos en guardia para no aceptar el nombre del test como índice de lo que mide” (p. 130).

En este sentido, es necesario añadir que solo es posible definir un rasgo que mide un determinado test mediante el examen de los criterios específicos y otras fuentes objetivas de información utilizadas para establecer su validez.

Respaldando lo antes expuesto, en Anastasi (1971), se exponen un conjunto de **procedimientos para validar los test**, en los cuales se apoya esta investigación y que se exponen a continuación.

- Validez de contenido:

La validez de contenido es esencialmente el examen sistemático del contenido del test para determinar si comprende una muestra representativa de la forma de conducta que ha de medirse.

- Validez predictiva:

Indica la efectividad del test en la predicción de algún resultado futuro. Para esto se comparan las puntuaciones del test con una medida directa de la ejecución posterior de los sujetos, llamada técnicamente criterio. El estudio continuado de la muestra original una vez se dispone de los datos del criterio indicará la concordancia entre las predicciones efectuadas partiendo de las puntuaciones del test y los resultados observados.

- Validez concurrente:

La relación entre las puntuaciones del test y los índices de status del criterio obtenido aproximadamente al mismo tiempo se conoce como validez concurrente. Para ello se aplican los test a un grupo sobre el que ya se tienen disponibles los datos del criterio como resultado de la aplicación de otras técnicas y procedimientos.

La validez concurrente es idónea para los test empleados en el diagnóstico de un estado existente y no para la predicción de resultados futuros.

Entre los criterios más comunes utilizados para la validación concurrente están los grupos contrastados, las estimaciones y otros test.



Marco Referencial Teórico

1. Grupos contrastados: La validación por medio de grupos contrastados implica generalmente un criterio compuesto que refleja las influencias selectivas acumulativas y no controladas de la vida cotidiana. Este criterio se basa en última instancia, en la permanencia dentro de un grupo particular, en oposición a la eliminación de él.
2. Estimaciones: En este caso las estimaciones serán consideradas como el verdadero núcleo de medida del criterio, definen el criterio. Las estimaciones se han empleado en la validación de casi todos los tipos de test y son particularmente útiles para proporcionar criterios en los test de Personalidad.
3. Correlaciones con otros test: Como prueba de validez se correlacionan un test nuevo y otros ya conocidos.

Esta investigación, se realizará asumiendo este tipo de validación, apoyándose dentro de los criterios antes mencionados, en las correlaciones con otros test y las estimaciones.

- Validez de elaboración o de hipótesis de trabajo:

La validez de elaboración de un test es el grado en que mide una elaboración teórica o rasgo. La validez de elaboración, puesto que se fija en un área más amplia, en una descripción de la conducta más permanente y de una clase más abstracta que los tipos de validez previamente discutidos requiere la acumulación gradual de informaciones procedentes de diversas fuentes.

Como ejemplo de técnicas específicas empleadas pueden mencionarse: Diferenciación con la edad, correlaciones con otros test, análisis factorial, consistencia interna y efecto de las variables experimentales sobre las puntuaciones del test.

Sobre esta misma cuestión Hernández, Fernández y Baptista (2006), hablan de diferentes tipos de evidencia de validez. En primer lugar se describe a la validez de contenido, la cual se refiere al grado en que el instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide. Es el grado en que la medición representa el concepto o variable medida (Bohrnstedt, 1978, citado en Hernández, et al, 2006). Por otra parte se refiere a la validez de criterio, la cual se establece al validar un instrumento de medición al compararlo con algún criterio externo que pretende medir lo mismo. Aquí incluye la validez concurrente y la validez predictiva, descritas con anterioridad.



Marco Referencial Teórico

Por último se aborda la evidencia relacionada con el constructo, la cual se refiere a que tan exitosamente un instrumento representa y mide un concepto teórico (Bostwick y Kyte, 2005, citado en Hernández, et al, 2006). A esta validez le concierne en particular el significado del instrumento, esto es, que está midiendo y cómo opera para medirlo. Otro tipo de validez es la validez de expertos, la cual se refiere al grado en que aparentemente un instrumento de medición mide la variable en cuestión, de acuerdo con voces calificadas.

En conclusión Hernández, et al (2006), plantean que la validez de un instrumento de medición se evalúa sobre la base de de todos los tipos de evidencia, por tanto la validez no puede descansar sobre un solo tipo.

Hasta el momento se ha hablado de los términos validación y adaptación indistintamente. En este sentido, si bien es cierto que el núcleo teórico de esta investigación está en términos de validación, la meta final ha de ser siempre la adaptación de este a la población que se desea. Partiendo de esta idea es necesario aclarar que actualmente se reconoce que la adaptación de un test es un proceso mucho más complejo que la mera traducción de ese test en un idioma diferente. Una adaptación implica considerar no sólo las palabras utilizadas al traducir la prueba sino también las variables culturales involucradas. (Mikulic, 2006).

Asimismo, adaptar un test no consiste solo en realizar una traducción lingüística, sino que es un proceso más complejo consistente de varias tareas, como garantizar la medición del mismo constructo en los idiomas y culturas involucrados, seleccionar convenientemente a los traductores, realizarlos ajustes para que el test pueda ser utilizado en el segundo idioma, comprobar que la versión adaptada es equivalente a versión de origen, entre otros.

Van de Vijver y Leung (citados en Mikulic, 2006) establecieron tres niveles de adaptación de las pruebas psicológicas. El primero corresponde al de la aplicación, este es, la simple y llana traducción de un test de un idioma a otro.

Este método asume la equivalencia de constructo. La segunda alternativa es la adaptación. En este caso a la traducción se agrega la transformación, adición o substracción de algunos ítems de la escala original. Como se explicó, algunos ítems pueden cambiar su significado a través de las culturas y, por lo tanto, necesitan



Marco Referencial Teórico

modificaciones o ser eliminados. Así mismo, ítems que no existen en la versión original del test, pueden representar mejor al constructo en la población en la cual se administrará la nueva versión.

Por último, la opción ensamble puede emerger al momento de adaptar un instrumento de evaluación psicológica. En este caso el instrumento original ha sido modificado tan profundamente que prácticamente se ha transformado en un nuevo instrumento original con los nuevos elementos. Esto ocurre cuando muchos de los ítems del test original son evidentemente inadecuados para representar el constructo a medir. El ensamble también se da cuando el constructo no está representado de forma adecuada por la versión original en la cultura a la que se quiere adaptar la prueba.

Finalmente la presente investigación aborda una serie de conceptos claves, expuestos por Anastasi, (citada en Alonso, Cairo, Rojas, 2005) que determinan en gran medida la garantía y efectividad de los test:

Valor predictivo de un test: El valor predictivo de un test psicológico depende del grado en que sirve como indicador de un área de conducta relativamente amplia y significativa. Anastasi, (citada en Alonso, Cairo, Rojas, 2005).

Connota una apreciación temporal ya que se llega a deducir la actuación del sujeto en una situación a partir del desempeño mostrado en el test. Por lo que se tiene que considerar a los test como muestras de conducta a partir de las cuales deben establecerse predicciones relativas a otra conducta.

Tipificación: Al hablar de tipificación nos referimos a la uniformidad de procedimiento en la aplicación y puntuación del test, tal requisito no es más que una aplicación especial de la necesidad de mantener las condiciones controladas en todas las observaciones. Para lograr tal tipificación su elaborador tiene que proporcionar instrucciones detalladas, definir los materiales empleados, los límites de tiempo, las instrucciones orales a los sujetos, las demostraciones previas, las formas de resolver las dudas planteadas por los sujetos y todos los demás detalles de la situación del test.

Otro punto importante para la tipificación es el establecimiento de normas, teniendo en cuenta que sin estas no es posible interpretar las puntuaciones de los tests, ya que la puntuación puede valorarse comparando esto con otros puntajes obtenidos. Como su nombre lo dice una norma es la actuación media o normal. Para llegar a esta tipificación



Marco Referencial Teórico

se tiene que realizar a una muestra representativa de sujetos a los que va destinada y esta se logra determinando la frecuencia relativa de diversos grados de desviación por encima y por debajo del promedio.

Medida objetiva de la dificultad de un test: Se determina por ejemplo, en los aciertos obtenidos por la muestra a la que se le aplicó el test, esto es, de toda la muestra, se cuentan cuales fueron las respuesta de mayor incidencia colocándolas a estas como las más fáciles y a la que respondieron menos, la más difíciles. El nivel de dificultad del test dependerá de los elementos que lo constituyen, la distribución de las puntuaciones totales proporcionan un nivel completo de la dificultad.

Fiabilidad: Es la consistencia de las puntuaciones obtenidas por las mismas personas cuando se les aplica otra vez el mismo test o un equivalente.

Validez: Proporciona un control directo de la forma en la que se cumple su función, requiere criterios externos independientes de lo que el test este destinado a medir. El coeficiente de validez nos capacita para determinar el grado de aciertos con que se habría predicho la ejecución del criterio partiendo de las puntuaciones del test.

1.4 Cuestionarios.

“Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (Hernández, et al, 2006, p. 310). Este instrumento se utiliza, de un modo preferente, en el desarrollo de una investigación en el campo de las ciencias sociales: es una técnica ampliamente aplicada en la investigación de carácter cualitativa. No obstante lo anterior, su construcción, aplicación y tabulación poseen un alto grado científico y objetivo. El Cuestionario es un medio útil y eficaz para recoger información en un tiempo relativamente breve.

Dentro de las características fundamentales del cuestionario se encuentran que es un procedimiento de investigación, una entrevista altamente estructurada, en esencia consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir, presenta la ventaja de requerir relativamente poco tiempo para reunir información sobre grupos numerosos, el sujeto que responde, proporciona por escrito información sobre sí mismo o sobre un tema dado.



Marco Referencial Teórico

Por otra parte los cuestionarios presentan la desventaja de que quien contesta pueda responder escondiendo la verdad o produciendo notables alteraciones en ella. Además, la uniformidad de los resultados puede ser aparente, pues una misma palabra puede ser interpretada en forma diferente por personas distintas, o ser comprensibles para algunas y no para otras. Por otro lado, las respuestas pueden ser poco claras o incompletas, haciendo muy difícil la tabulación.

Por último se quiere señalar que dentro de los métodos más conocidos para medir por escalas las variables que constituyen actitudes se encuentra el método de escalamiento Likert, atendiendo a que el test a validar en esta investigación es una escala de este tipo. En esencia consiste “en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se pide la reacción de los participantes” (Hernández, et al, 2006, p. 241). Para ello se presenta cada afirmación y se le solicita al sujeto que externe su reacción eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de la escala, a cada punto de le asigna un valor numérico, de esta forma el sujeto obtiene una puntuación a la afirmación y al final su puntuación total, sumando las puntuaciones obtenidas en todas las afirmaciones. (Hernández, et al, 2006).

Después de expuesto lo anterior, se hace necesario resaltar el valor que tiene en el estudio del autoconcepto, el empleo de cuestionarios. En este sentido Burns (citado en Ramírez, y Herrera, 2006) señala que nunca se podrá comprender realmente a otra persona hasta que uno no pueda meterse dentro de su piel. Por tanto para lograr penetrar en el mundo interno de los individuos y en el caso específico de esta investigación, en lo que la persona piensa de sí, se necesitan determinadas vías, que permitan el logro de estos objetivos, como por ejemplo mediante técnicas de autoinforme dentro de las que se incluyen los cuestionarios, teniendo en cuenta como opinan Combs, Soper y Courson (citados en Ramírez, Herrera, 2006) , que el autoconcepto indica el modo en que el individuo se ve a sí mismo, mientras que el autoinforme es lo que el individuo desea decir de sí mismo a un interlocutor. Además esta técnica (Cuestionario de autoconcepto CAG) ofrece la ventaja de que puede aplicar de manera colectiva, lo que seria de gran utilidad para investigaciones en las que se quiera estudiar esta categoría para una población amplia.



2. El autoconcepto en la adolescencia

2.1 La adolescencia como período del desarrollo.

La adolescencia es la etapa cuyos límites cronológicos usualmente se reconocen en diferentes esquemas de periodización, desde los 12-13 años hasta aproximadamente el final de la segunda década de vida. “Se trata de una etapa de transición en la que ya no se es niño, pero en la que aun no se tiene el estatus de adulto” (Palacios; Marchesi; Coll, 2002, p. 434)

En esta misma dirección Kurt Lewin (citado en Domínguez, 2003), plantea que la adolescencia está caracterizada por el carácter marginal o posición intermedia que ocupa el sujeto en relación con quienes le rodean. Ya no pertenece al mundo infantil, pero tampoco se ha alcanzado el estatus de adulto. En este sentido el adolescente posee una posición social intermedia entre el niño y el adulto, en cuanto a estatus social, ya que el adolescente continúa siendo un escolar, depende económicamente de sus padres, pero posee potencialidades psíquicas y físicas muy semejantes a la de los adultos. Se dice que la adolescencia es una etapa de transición ya que es la línea divisoria entre la seguridad de la niñez y el mundo desconocido del adulto, lo cierto es que la adolescencia ha venido a ser una etapa del desarrollo humano con naturaleza propia, distinta de las demás, un período de transición entre la niñez y adultez.

Este período del desarrollo comienza con la pubertad, es decir, con una serie de cambios fisiológicos que desembocan en plena maduración de los órganos sexuales, y la capacidad para reproducirse y relacionarse sexualmente.

En este sentido Clari (2011), señala que la adolescencia constituye una etapa de la vida en la que se suceden una serie de cambios no sólo a nivel físico, sino también a nivel emocional, social y del desarrollo intelectual. Es un período en el que comienzan a experimentarse e incorporarse cambios interiores, búsqueda de la identidad; cambios exteriores y corporales, desarrollo sexual; etapa de intercambio con el medio que los contiene.



Marco Referencial Teórico

Muchos han sido los autores que han descrito los cambios propios de esta etapa del desarrollo, Domínguez (2003); Ferro (2008); González, A., Fuentes, De La Morena y Barajas (1995); Palacios; Marchesi; Coll (2002), y por solo citar algunos.

Así por ejemplo, como parte del desarrollo físico durante la adolescencia se produce un importante crecimiento corporal, incrementándose el peso y la estatura. A este fenómeno se le denomina pubertad, el cual marca el inicio de la adolescencia, como ya se mencionaba anteriormente. En las mujeres se ensanchan las caderas, redondeándose por el incremento de tejido adiposo; en los hombres se ensanchan los hombros y el cuello se hace más musculoso.

Durante este período del desarrollo humano es cuando maduran los órganos sexuales, tanto internos como externos, y generalmente esto ocurre antes en el sexo femenino que en el masculino. En las adolescentes se produce una dilatación de los ovarios y la primera menstruación, aparece el vello púbico y en las axilas y el crecimiento de los senos y en el caso de los varones se desarrolla el pene y los testículos, así como la próstata y el uréter; aparece la primera eyaculación, además surge el vello púbico, facial y en las axilas y ocurre un cambio de la voz.

Como señala Domínguez (2006) las transformaciones puberales tienen gran repercusión psicológica, lo que se constata en las diversas consecuencias que para la subjetividad de los adolescentes tienen los cambios biológicos descritos con anterioridad. Estos cambios se vinculan estrechamente a la esfera autovalorativa -incluida la imagen corporal- y al carácter de la valoración que recibe el adolescente en su vida cotidiana por parte de los adultos y coetáneos, en la medida en que se van produciendo estos cambios.

Atendiendo a otros aspectos para Erikson (citado en Domínguez, 2003), la adolescencia constituye una etapa de intensa formación de la identidad personal, constituye el período del desarrollo humano en el que se presentan las condiciones biológicas, cognoscitivas y sociales propicias para que se establezca esta formación psicológica. En este sentido el autoconcepto es el elemento central de la identidad personal, la adolescencia es la etapa en la que el autoconcepto se perfila y define de modo tal que el individuo se identifica como ser singular, diferente de los demás (Ferro 2008).



Marco Referencial Teórico

En cuanto a desarrollo cognitivo, lo más significativo de esta etapa es que los adolescentes alcanzan un nuevo y más complejo nivel de pensamiento que va a permitirles concebir los fenómenos de manera distinta a como lo habían hecho hasta entonces. Este pensamiento, caracterizado por una mayor autonomía y rigor en su razonamiento, se ha denominado en la tradición piagetiana, pensamiento formal, y representa al estadio de las operaciones formales (Palacios; et al, 2002).

Con relación al desarrollo social, cabe destacar según lo expuesto por Palacios; et al (2002), que en esta etapa además de ocurrir un cambio en las relaciones ya existentes del adolescente, se producirá una ampliación y diversificación de su red de relaciones sociales, donde las relaciones con los iguales jugará un papel fundamental y la aceptación dentro del grupo se convertirá para el adolescente en motivo de gran significación para el bienestar emocional del mismo.

Domínguez (2003), hace referencia a que otro aspecto significativo de esta etapa está relacionado es el establecimiento de nuevas formas de relación con los adultos a veces generadoras de conflictos y que agudizan las manifestaciones de la llamada crisis de la adolescencia. El conflicto adulto-adolescente, se encuentra condicionado por factores objetivos y subjetivos, ya que el adolescente ocupa una posición social intermedia al la cual ya se hacía referencia anteriormente, y por tanto continúa dependiendo económicamente de los padres, aún asiste a una institución escolar con vistas a lograr la preparación necesaria para su futuro desempeño profesional y muestra en ocasiones conductas infantiles o rasgos de inmadurez.

Este conflicto es más agudo al inicio de la adolescencia y tiende a disminuir a finales de ella. El carácter más o menos agudo del mismo, depende de la capacidad o incapacidad de los adultos, y en particular de los padres, para dejar a un lado la moral de obediencia - propia de las relaciones con sus hijos en etapas anteriores- y establecer un diálogo abierto y una actitud de entendimiento mutuo.

2.2 Autoconcepto. Generalidades.

La imagen que a lo largo de la vida se forma el hombre de su persona ha sido objeto de análisis e investigación por parte de numerosos teóricos de la personalidad y la



Marco Referencial Teórico

motivación. Este interés no es casual, sino que se fundamenta por la enorme importancia que tiene esta formación psicológica, en el proceso de regulación y autorregulación del comportamiento. En nuestra ciencia, este contenido de la personalidad ha recibido diferentes denominaciones: yo, sí mismo, autovaloración y autoconcepto, entre otros.

Lo cierto es que independientemente del término empleado, el autoconcepto ha sido definido de diferentes maneras por varios autores (Mead, 1934, Sabin, 1952, Wallon, 1934 y 1959), sin embargo todos llegan a una misma conclusión de que “el autoconcepto es la percepción que cada individuo tiene de sí mismo y del ambiente que lo rodea y este va cambiando conforme pasa el tiempo y las experiencias de cada individuo” (Segura, 2008, p. 2).

En este sentido de acuerdo a Musitu, García y Gutiérrez (1997) citados en Urquijo 2002, el autoconcepto puede entenderse como la percepción que el individuo tiene de sí mismo, basado en sus experiencias con los demás y en las atribuciones de su propia conducta. Involucra componentes emocionales, sociales, físicos y académicos. Se trata de una configuración organizada de percepciones de sí mismo, admisible a la conciencia y al conocimiento. Es un esquema cognitivo muy complejo construido a través de experiencias previas con respecto al mundo que lo rodea.

Hasta el momento las definiciones analizadas, se centran fundamentalmente en considerar al autoconcepto como la imagen que el individuo posee de sí, construido a partir de la experiencia y por tanto cambiante.

Sin embargo 1995, Papalia y Wendkos, citados en Armas, 2010, manifiestan que el autoconcepto es el sentido de sí mismo. La base del autoconcepto es nuestro conocimiento de lo que hemos sido y hecho; pero añade que su función es guiarnos a decidir lo que seremos y haremos en el futuro.

Con respecto a lo anterior numerosas investigaciones han señalado que una de las funciones más importantes del autoconcepto es regular la conducta mediante un proceso de autoevaluación o autoconciencia, de manera que el comportamiento de un sujeto dependerá en gran medida del autoconcepto que tenga en ese momento (Machargo, 1991, citado en González, J., Núñez, González, S. y García, 1997).



Marco Referencial Teórico

Sin embargo, este proceso de autorregulación no se realiza globalmente, sino a través de las distintas autopercepciones o autoesquemas que constituyen el autoconcepto y que representan generalizaciones cognitivas, actuando de punto de contacto entre el pasado y el futuro, pudiendo controlar la conducta presente en función de éste. Estos autoesquemas, también llamados *possible selves* (Markus y Nurius, 1986, citado en González, J., Núñez, González.S. y García, 1997), influyen sobre la conducta bien por medio de las expectativas, bien determinando la interpretación de las distintas situaciones en las que se encuentra el sujeto, así como la información que será seleccionada, o bien afectando a las inferencias que se realicen (Miras, 1996). Las funciones de estos «possible selves» son muy variadas destacando el ser fuentes motivacionales que favorecen los sentimientos de autoeficacia, competencia y de control sobre la propia conducta (Bandura, 1986; Harter, 1985, citado en González, J., Núñez, González, S. y García, 1997).

En relación a este papel motivador, recientes investigaciones han puesto de manifiesto que los «possible selves» representan los distintos motivos del sujeto, dando forma cognitiva y cargando de afectividad sus intereses, deseos, objetivos, miedos, etc. Según lo señalado, este constructo constituye el punto de contacto entre los motivos y la conducta, siendo, por tanto, el autoconcepto, a través de ellos, el que la dirige e incentiva.

Por otra parte, también por medio de estos autoesquemas, el autoconcepto actúa como un filtro a través del cual se selecciona y procesa la información relevante que el sujeto recibe en su interacción con el medio, determinando el resultado de la conducta. En definitiva, el autoconcepto, por medio de los autoesquemas que lo constituyen, se encarga de integrar y organizar la experiencia del sujeto, regular sus estados afectivos y, sobre todo, actúa como motivador y guía de la conducta (Markus y Kitayama, 1991, citado en González, J., Núñez, González, S. y García, 1997)

Rogers, citado por González, F. (1999), coincide con aspectos referenciados anteriormente al considerar que la mayor motivación del comportamiento es el concepto propio, pues lo que la persona piensa de sí misma influye en todo lo que hace. Actúa como cree ser y, por lo tanto, el tener una concepción defectuosa del yo conlleva a anormalidades. La persona con una concepción falsa del yo, tiende a limitar las experiencias vitales, tanto internas como externas. Para la persona que se desarrolla, lo



Marco Referencial Teórico

esencial es descubrir y expresar su yo real dentro de los papeles que le corresponde desempeñar.

La presente investigación coincide y considera de gran valor lo expuesto por los autores anteriores, al considerar al autoconcepto como movilizador y regulador del ser humano y no solo como los conocimientos y representaciones que poseen las personas de sí y del medio que los rodea.

De lo expuesto con anterioridad se puede resumir que el autoconcepto es la imagen, percepción que posee el individuo de sí y de la realidad, el cual se ha construido a lo largo del desarrollo de la persona como resultado de sus propias experiencias y de las valoraciones que recibe de las personas de su medio social, el cual indudablemente va a constituir un elemento movilizador y regulador del individuo.

En la psicología de orientación marxista o histórico cultural, en la cual se sustenta la actual investigación, se designa con el término de autovaloración, a la representación del sujeto sobre su propia persona, o sea a lo que hasta el momento se ha descrito en este estudio como autoconcepto, término que se emplea en esta investigación teniendo en cuenta que en el test de autoconcepto CAG, que se pretende validar, se trabaja esta categoría con esta denominación.

Aclarado lo anterior se considera muy valiosa la definición aportada por (González, F 1983, citado en Núñez, Peguero, 2009), quien define la autovaloración como subsistema de la personalidad el cual incluye un conjunto de necesidades y motivos, junto con sus diversas formas de manifestación consciente. La forma esencial en que se expresan los elementos integrantes de la autovaloración, es un concepto preciso y generalizado del sujeto sobre sí mismo, que integran un conjunto de cualidades, capacidades, intereses, que participan activamente en la gratificación de los motivos integrantes de la tendencia orientadora de la personalidad, o sea, que están comprometidos en la realización de las aspiraciones más significativas de las personas. En este sentido el contenido de la autovaloración está emocionalmente comprometido con las principales necesidades y motivos de la personalidad y constituye una expresión de los mismos.

Si bien hasta el momento se ha hecho mención a las distintas funciones del autoconcepto, a continuación se exponen con mayor detenimiento, para lo que la presente investigación se apoya en los argumentos ofrecidos por Núñez, Peguero (2009).



Marco Referencial Teórico

- La función valorativa: el sujeto evalúa las cualidades que cree poseer, tanto en lo relativo a su realización en la conducta, como con sus motivaciones presentes y aspiraciones futuras, efectúa una comparación entre las cualidades que cree poseer para el desempeño de su comportamiento, así como para satisfacer las exigencias de la vida y sus aspiraciones para el futuro. Se trata de la valoración de los conceptos que tiene de sí mismo a partir de sus principales exigencias, motivos y de las demandas sociales.
- La función reguladora: el sujeto tiende a dirigir su comportamiento en función de la valoración que realiza de su persona, regula las conductas en las cuales se siente comprometido de modo muy personal, a partir de su estrecha relación con el nivel de aspiración, el cual desempeña un papel muy significativo en la expresión y realización de las necesidades y motivos principales de la personalidad.

Asimismo, a través de la valoración de sí mismo, se regula la expresión de los diversos rasgos de la personalidad y sus tendencias motivacionales de modo más o menos exitoso. A través de esta función reguladora se expresa el grado de correspondencia entre el contenido y el comportamiento, así como entre el contenido, las exigencias del medio y las aspiraciones futuras.

- La función autoeducativa: constituye el nivel superior de la función reguladora que aparece como tendencia en la edad juvenil. Orienta la proyección del joven en el presente y en el futuro, pero no solo aquí radica su importancia, sino que en este nivel la autovaloración se convierte en un punto de partida para un proceso de autoperfeccionamiento, en el mantenimiento de un equilibrio coherente entre su contenido autovalorativo y la conducta exterior. Orientando el comportamiento, el joven puede proponerse tareas, acciones e ir a un perfeccionamiento y crecimiento personal.

Por otra parte el término autoconcepto engloba tanto las imágenes o percepciones que el sujeto tiene de sí mismo (autoimagen) como los sentimientos que dichas imágenes suscitan (autoestima). Así, la autoimagen sería el aspecto cognitivo del autoconcepto y la autoestima la dimensión afectiva del mismo. El autoconcepto se puede ver entonces como una organización cognitivo-afectiva que actúa como un filtro que influye en cómo percibimos la realidad y cómo respondemos a ella. (González, C., 2003).



Marco Referencial Teórico

El autoconcepto es uno de los más importantes resultados del proceso socializador y educativo. Proporciona pautas para interpretar la experiencia; es el marco de referencia sobre la base del cual se organizan todas las experiencias. El significado y valor de la realidad dependen, en gran parte, de cómo la persona se ve a sí misma; según el concepto que de sí misma tenga la persona interpretará la realidad. En este sentido necesario tener un autoconcepto positivo para una conveniente adaptación del sujeto, para la felicidad personal y para un funcionamiento eficaz. Como señala Ferro (2008), el autoconcepto no es innato; se construye y define a lo largo del desarrollo por la influencia de las personas significativas del medio familiar, escolar y social, y como consecuencia de las propias experiencias de éxito y fracaso. En otras palabras, desde los primeros años de su vida, el ser humano va formando el concepto de sí mismo a partir de sus propias experiencias y de las valoraciones que recibe de las personas importantes de su medio social, como son los padres, profesores y compañeros.

El niño adquiere las actitudes hacia sí mismo por medio de un proceso de “imitación”, por el que incorpora a sus propios esquemas las conductas y actitudes de las personas significativas. El niño, al identificarse con las personas que le son significativas, imita y hace suyas las características de éstas; va formando un concepto de sí mismo con puntos de contacto al de las personas que le rodean y que trata de imitar. Los padres constituyen la primera fuente de información sobre sí mismo de que dispone el niño, el cual necesita recibir información positiva para poder desarrollar sentimientos positivos hacia sí mismo.

Por otra parte la escuela tiene una significativa influencia sobre la imagen que los niños se forman de sí mismos. La larga permanencia de este en la escuela condiciona la formación del autoconcepto, sobre todo en los aspectos académicos. La escuela proporciona un medio no sólo para los aprendizajes académicos, sino también para el aprendizaje de la conducta social, el aprendizaje afectivo y de las actitudes, incluidas las que se refieren a uno mismo. Este contexto ofrece, después de la familia, la mejor oportunidad para probar sus habilidades y ganar el respeto de los demás.

De forma general cada uno de los ámbitos en los que se desarrolle el niño, influirá en la formación del autoconcepto de este.



Marco Referencial Teórico

En congruencia con lo anterior, autores como Borden y Stone (citados en Armas, 2010) señalan que el autoconcepto tiene dos aspectos que requieren consideración especial; en primer lugar, la concepción de que el autoconcepto es un proceso social y, segundo, que este proceso se prolonga a lo largo de toda la vida.

En efecto, el desarrollo del concepto de sí mismo resulta, en gran medida, de las interacciones sociales entre las personas y la mayor influencia deriva de las relaciones con las otras personas significativas; es decir, con aquellas personas por quienes se siente una gran estima. Al respecto (Borden y Stone, 1982, citados en Armas 2010) opinan que existen abundantes pruebas de que se necesita de los demás para desarrollar el propio sí mismo. Sin esta realimentación (compartir el punto de vista, las experiencias, el significado de los demás) no se llegaría a saber qué es lo real. Es decir, el autoconcepto es el fruto de una larga y permanente secuencia de acciones y pasiones que van configurando a la persona en el transcurso de su existencia.

De manera general como mismo señalara Urquijo (2002) el auto-concepto favorece el sentido de la propia identidad, constituye un marco de referencia para interpretar la realidad externa y las propias experiencias, influye en el rendimiento académico y social, condiciona las expectativas y la motivación, y contribuye a la salud y al equilibrio psíquico. Tener un auto-concepto positivo ayuda a aceptar desafíos, a no tener miedo de desarrollar habilidades, a arriesgarse y a probar cosas nuevas. En cambio, un auto-concepto negativo genera falta de confianza en sí mismo, bajo rendimiento académico y social, una visión distorsionada de sí mismo y de los demás, y una vida personal infeliz.

Por último se hace necesario señalar que el autoconcepto no ha sido entendido siempre de la misma manera. Es a mediados de los años setenta del siglo XX que se produce un notable cambio en la forma de entender el autoconcepto, al ser reemplazada una visión unidimensional por una concepción jerárquica y multidimensional del mismo; entre los numerosos modelos que se avienen a esta concepción destaca el propuesto por Shavelson, Hubner y Stanton, (citado en Esnaola, Goñi, Madariaga, 2008).

Este modelo tuvo poco apoyo empírico en el momento de proponerlo. Sin embargo, recientes investigaciones, apoyadas en este modelo han constatado claramente la multidimensionalidad del autoconcepto Boersma y Chapman, 1985; Harter; 1982, Marsh,



1987; Marsh, Barnes, Cairos y Tidman, 1984; Marsh y Hattie, 1996; Soares y Soares, 1979, (citado en Esnaola, et al, 2008). Según esta nueva concepción, el autoconcepto global vendría a ser el resultado de un conjunto de percepciones parciales del propio yo (multidimensionalidad), que se estructuran en una organización jerárquica: el autoconcepto general se compondría del autoconcepto académico y del no académico y este último, a su vez, incluiría tanto el autoconcepto social, como el personal y el físico.

Desde el modelo multidimensional se propone que el autoconcepto puede ser evaluado utilizando instrumentos que midan cada una de las áreas por separado (apariencia física, social, escolar, etc.). Se hace esta aclaración atendiendo a que el test de autoconcepto CAG, objeto de la actual investigación, ha sido confeccionado sustentado desde la perspectiva multidimensional a la que se hace referencia.

2.3 Autoconcepto en la adolescencia.

Para Erikson (citado en Domínguez, 2003), la adolescencia constituye una etapa de intensa formación de la identidad personal, constituye el período del desarrollo humano en el que se presentan las condiciones biológicas, cognoscitivas y sociales propicias para que se establezca la identidad personal. Esta identidad es de naturaleza psicosocial y contiene importantes ingredientes de naturaleza cognitiva.

El adolescente se juzga a sí mismo de la misma forma en que es percibido por los otros, y se compara con ellos. Estos juicios pueden ser conscientes o inconscientes, con inevitables connotaciones afectivas, que dan lugar a una conciencia de identidad exaltada o dolorosa, pero nunca afectivamente neutra. El autoconcepto es el elemento central de la identidad personal, pero integra en sí mismo elementos corporales, psíquicos, sociales y morales.

En este sentido González, J., Núñez, González, S. y García (1997) afirman que el autoconcepto avanza desde una estructura relativamente simple a los 6 años hasta otra mucho más compleja propia del final de la adolescencia.

De esta misma forma Ferro (2008) sostiene que “la adolescencia es la etapa en la que el autoconcepto se perfila y define de modo tal que el individuo se identifica como ser singular, diferente de los demás” (p.1). Las experiencias van siendo más intensas y se aproxima a la vida y responsabilidad adultas, el adolescente va adquiriendo un mejor



Marco Referencial Teórico

conocimiento de sí mismo, se forma una opinión más ajustada de su personalidad y se preocupa por conocer los rasgos que le definen.

Lerner, (citado en Armas, 2010) afirma que la adolescencia es un período que involucra cambios importantes y significativos en la autoevaluación en relación a los períodos anteriores del desarrollo. Los adolescentes se encuentran en esta etapa con un problema fundamental, la búsqueda de la propia identidad. La maduración física que tiene lugar en estos años hace que se centren en la imagen de su cuerpo. La nueva imagen corporal marca las relaciones con los compañeros de ambos sexos, siendo el autoconcepto de su realidad física una de las claves de su integración en el mundo de su grupo de iguales. Esta imagen de su realidad corporal contribuirá decisivamente a la valoración de sí mismo y a la afirmación de su identidad.

En 2002, Palacios, et al, coinciden con lo citado anteriormente al plantear que, con la llegada de la adolescencia se van a producir una serie de cambios físicos y psíquicos que van a tener una importante repercusión sobre el autoconcepto del sujeto.

Esta investigación concuerda con los autores referenciados anteriormente, pues considera que en este período el autoconcepto se perfecciona y está sujeto a cambios significativos, lo cierto es que la adolescencia es una etapa en la que se producen numerosas transformaciones en los individuos lo cual influirá notablemente en la forma que este se percibe.

En cuanto a los contenidos que los adolescentes suelen incluir en el concepto de sí mismo, hay que destacar, como se hacía referencia anteriormente, que los cambios físicos propios de la pubertad les obligarán a revisar la imagen que hasta entonces habían construido para incluir los nuevos rasgos que empiezan a configurar su nuevo cuerpo de adulto. También la importancia que adquieren durante estos años las relaciones sociales va a tener su reflejo en los contenidos del autoconcepto, aunque las simples referencias a vínculos personales más propias de la niñez van a verse reemplazadas, por las descripciones de sentimientos interpersonales. (Palacios; et al, 2002)

Además en la estructura y organización del autoconcepto van a tener lugar una serie de cambios importantes. En los primeros momentos que siguen a la pubertad, el concepto de sí mismo va a estar compuesto por unas primeras abstracciones que integraran algunas



Marco Referencial Teórico

características que guardan relación entre sí. Sin embargo, el adolescente no va a disponer aun del control cognitivo necesario para poner en relación los distintos elementos que componen el autoconcepto y construir una imagen de sí mismo integrada y diferenciada, por lo que estas primeras abstracciones permanecerán separadas y sin relacionarse entre sí. Con el avance de la adolescencia, van a establecerse las primeras conexiones entre abstracciones y entre rasgos que pueden ser opuestos. (Palacios, et al, 2002)

Como es sabido, durante esta etapa, se amplían los contextos en los que los adolescentes participan y se asumen nuevos roles, cada uno de estas áreas va a tener su importancia y proporcionarán información al adolescente sobre su imagen. Por tanto es de esperar que el autoconcepto incluya o refleje las diferencias entre los contextos y no sea algo monolítico.

En congruencia con lo anterior, el medio escolar juega, un papel muy importante en la formación del autoconcepto en la adolescencia pues pone a prueba los talentos y capacidades del adolescente; los resultados afectan al autoconcepto, que a su vez condicionará las expectativas de éxito social y los intereses y aspiraciones profesionales.

El tipo de estudios y la profesión que elige el adolescente tendrá que ver con la imagen que como estudiante tiene de sí mismo. En este sentido las propias experiencias académicas, tienen importantes efectos directos sobre el desarrollo del autoconcepto (Pascarella et al. 1987, citado en Pons, 2006), de esta forma el fracaso en las tareas académicas estará asociado a una disminución del autoconcepto del estudiante. En esencia el autoconcepto es un claro predictor del rendimiento académico (Marsh, Barnes y Hocevar, 1985, citado en Pons, 2006).

Por otra parte los propios profesores pueden orientarse a mejorar el autoconcepto de sus alumnos, y no solo con la intención de conseguir un mejor rendimiento académico. La calidad de la relación profesor-alumno, dirigida a que este perciba de aquel, buenas valoraciones respecto a su persona, será un factor determinante básico no solo de la cantidad, sino también de la calidad de los logros educativos. En el contexto escolar ocurre además la integración del adolescente con el grupo de iguales, el cual en esta



Marco Referencial Teórico

etapa juega un papel fundamental y por ende influirá decisivamente en la formación del autoconcepto de los estudiantes.

Otro de los contextos en los que se desarrolla el adolescente, es el familiar. Al respecto, la facilidad con que el adolescente establezca un claro sentido de identidad personal, dependerá entre otros factores, de la clase de relaciones que haya tenido y siga teniendo en el ámbito de su familia.

El autoconcepto en esta etapa está estrechamente relacionado con el desarrollo de su propia autonomía y este estará condicionado en gran medida por las relaciones, estilos educativos de los padres. De esta forma como mismo señala Bayer, (citado en Pons, 2006), los estilos parentales excesivamente restrictivos y poco permisivos contribuyen al desarrollo de un autoconcepto negativo en el hijo, mientras que el autoconcepto positivo se ve favorecido por la educación paterna afectiva y facilitadora, por la expresión de aceptación y confianza hacia los hijos por parte de los progenitores (Omizo y Omizo 1987, citado en Pons, 2006) y por el fomento de la conducta activa de solución de problemas en los mismos hijos (Sigel, 1986, citado en Pons, 2006).

Por otra parte será en la adolescencia tardía, y con el alcance del pensamiento formal, cuando la capacidad de coordinar abstracciones simples en abstracciones de orden superior hará que el adolescente pueda integrar en un autoconcepto coherente todas esas imágenes diferentes e incluso contradictorias. Otro aspecto derivado de la capacidad del pensamiento formal para pensar en lo hipotético o posible es que el adolescente empezará a tomar conciencia entre su autoconcepto o yo real (la forma en que se percibe) y su yo ideal (como le gustaría verse) (Harter, 1998, citado en Palacios, et al. 2002).

De forma general, la presente investigación resume las siguientes ideas en las que concuerda con los autores analizados, los cuales manifiestan que, el autoconcepto en la adolescencia está sujeto a cambios significativos, en lo que tiene un marcado peso la imagen corporal y las cualidades vinculadas a las relaciones interpersonales y los contextos en los que se mueve el adolescente. Por otro lado se puede inferir un autoconcepto inicialmente muy segregado y no integrado en todos sus aspectos. En el paso a la adolescencia, las declaraciones sobre sí mismos, comienzan a mostrar una



Marco Referencial Teórico

integración superficial al principio, para finalmente mostrar una organización dentro de un todo que integra todos los aspectos del sí mismo.

Por último cabe señalar que el autoconcepto en esta etapa está sujeto a cambios considerables, pues la percepción propia del adolescente adquiere un carácter lábil, pero aun así este proceso transcurre de forma relativamente estable.

Además este estudio coincide y sostiene que el desarrollo cognitivo alcanzado en esta etapa por el sujeto le permite elaborar una mayor estructuración del conocimiento de su persona realizando valoraciones de forma más coherente y ordenadas, a lo que se une que el desarrollo afectivo alcanzado, propicia un nivel de empatía que lo capacita para verse a sí mismo desde la perspectiva de los demás, por lo tanto existe una mayor congruencia entre lo que piensa de sí y lo que los demás pueden opinar al respecto.

Capítulo II :

Marco referencial metodológico



2.1 Paradigma de investigación.

La presente investigación se adscribe a una metodología cuantitativa, pues pretende fundamentalmente generalizar los resultados del estudio realizado en la muestra de adolescentes seleccionada, a la población de adolescentes de las escuelas secundarias básicas Eduardo Anoceto y Ernesto Guevara del municipio de Santa Clara en general.

La investigación cuantitativa debe ser lo más objetiva posible. Los fenómenos que se observan y/o miden no deben ser afectados de ninguna forma por el investigador. Este debe evitar que sus temores, creencias, deseos y tendencias influyan en los resultados del estudio o interfieran en los procesos y que tampoco sean alterados por las tendencias de otros. (Unrau, Grinnell y Williams, 2005 citado en Hernández, Fernández, C., Baptista, 2006)

Por otra parte, y teniendo en cuenta que se trabajará con una muestra amplia y se dispondrá de un tiempo relativamente escaso, que la presente investigación se apoye en este enfoque de investigación, permitirá que los datos sean recogidos de forma distante, sin involucramiento con respecto a la implicación del investigador con los sujetos que integran la muestra seleccionada.

2.2 Alcance o tipo de investigación.

La presente investigación presupone un estudio exploratorio- descriptivo- correlacional partiendo de la idea de que está orientada a validar el test de autoconcepto CAG, para la población de adolescentes de las escuelas secundarias básicas Eduardo Anoceto y Ernesto Guevara del municipio de Santa Clara.

Los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, sobre el cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes, (como es el caso de la validación del test CAG, el cual se valida por primera vez, para población cubana). Es decir, cuando la revisión de la literatura reveló que tan solo hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio, o bien si deseamos indagar sobre temas y áreas desde nuevas perspectivas. (Hernández, et al., 2006).



Los estudios exploratorios sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto a un contexto particular, investigar nuevos problemas, identificar conceptos o variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones futuras, o sugerir afirmaciones y postulados. (Hernández, et al., 2006).

Por otra parte esta investigación constituye además un estudio descriptivo, pues los datos recolectados permitirán describir el autoconcepto en los adolescentes estudiados. En esencia este tipo de estudio busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de las personas, grupos, comunidades, procesos, objetivos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Danhke, 1989, citado en Hernández, et al, 2006). O sea miden, evalúan, o recolectan datos sobre diversos conceptos, aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar, para así describir lo que se investiga.

Además es una investigación correlacional, pues tiene como propósito, el saber cómo se puede comportar un concepto o variable conociendo el comportamiento de otra u otras variables relacionadas. En el caso de que dos variables estén correlacionadas, ello significa que una varía cuando la otra también varía (la correlación puede ser positiva o negativa). Si es negativa significa que sujetos con altos valores en una variable tenderán a mostrar bajos valores en la otra variable (Hernández, et al., 2006).

En esencia este tipo de estudio, asocia variables mediante un patrón predecible para un grupo o población y tiene como propósito conocer la relación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular. (Hernández, et al., 2006).

2.3 Selección y tamaño de la muestra. (anexo # 6)

La presente investigación cuenta con una población de 1106 estudiantes que cursan estudios en las escuelas Ernesto Guevara y Eduardo Anoceto Rega, del municipio de Santa Clara, 406 adolescentes de la primera escuela mencionada, distribuidos de la siguiente manera: 133 de 7mo grado, 146 de 8vo y 127 de 9no, y 700 adolescentes de la última, 274 de 7mo, 210 de 8vo y 216 de 9no grado.



Una parte fundamental para realizar un estudio estadístico de cualquier tipo es obtener unos resultados confiables y que puedan ser aplicables. Resulta casi imposible llevar a cabo algunos estudios sobre toda una población, por lo que la solución es realizar el estudio basándose en un subconjunto de ésta denominada muestra.

Para la realización del presente estudio se seleccionó una muestra probabilística, atendiendo a que en este tipo de muestra todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos. (Hernández, et al, 2006). Además se consideró necesario estratificar la muestra en relación con estratos o categorías que se presentan en la población, seleccionando por ende una muestra probabilística estratificada, que no es más que un subgrupo en que la población se divide en segmentos y se selecciona una muestra por cada segmento. (Hernández, et al, 2006). Los estratos en este caso son: 7mo, 8vo y 9no grado.

Para calcular el tamaño de una muestra hay que tomar en cuenta tres factores:

1. El porcentaje de confianza con el cual se quiere generalizar los datos desde la muestra hacia la población total.
2. El porcentaje de error que se pretende aceptar al momento de hacer la generalización.
3. El nivel de variabilidad que se calcula para comprobar la hipótesis.

Una vez que se han determinado estos tres factores, entonces se puede calcular el tamaño de la muestra usando la siguiente fórmula:

$$n = \frac{Z^2 p q N}{NE^2 + Z^2 p q}$$

donde:

n es el tamaño de la muestra;

Z es el nivel de confianza;

p es la variabilidad positiva;



q es la variabilidad negativa;

N es el tamaño de la población;

E es la precisión o el error.

Atendiendo a lo anterior, queda seleccionada la muestra para ambas escuelas de la siguiente manera:

Ernesto Guevara

$Z=1.96$ (equivalente a usar un 95% de confianza)

$p=q=0.5$

$N=406$

$E=6\%$

Aplicando la fórmula anterior se llega a: $n=161$

La estratificación por grados de estudio se hace proporcional al tamaño de la población de cada uno de los estratos:

Grados	Población	Muestra
7mo	133	53
8vo	146	58
9no	127	50
Total	406	161

Eduardo Anoceto

$Z=1.96$ (equivalente a usar un 95% de confianza)

$p=q=0.5$

$N=700$



E=6%

Aplicando la fórmula anterior se llega a: $n=193$

La estratificación por grados de estudio se hace proporcional al tamaño de la población de cada uno de los estratos:

Grados	Población	Muestra
7mo	274	76
8vo	210	58
9no	216	60
Total	700	193

Para lograr los objetivos de la presente investigación fue necesario incluir la participación de los profesores guías de cada grupo en el que se trabajó y uno de los padres de los alumnos, quedando constituida la muestra con un total de 161 estudiantes, 161 padres, 8 profesores, en total una muestra de 330 individuos de la escuela Ernesto Guevara y 193 estudiantes, 193 padres, 12 profesores, en total una muestra de 398 individuos de la escuela Eduardo Anoceto.

Para la selección de la muestra se establecieron una serie de criterios de inclusión, exclusión y salida que a continuación se declaran:

Criterios de inclusión:

Ofrecer consentimiento informado.

Estudiantes de la enseñanza media de las escuelas Ernesto Guevara y Eduardo Anoceto de la ciudad de Santa Clara.

Criterios de exclusión:

Cursar estudios en otras escuelas o niveles de enseñanza.

Criterios de salida:



Que no deseen continuar.

A modo de resumen la siguiente tabla recoge los datos de la muestra seleccionada.

	Datos en %
Escuela.	
Eduardo Anoceto.	54.6
Ernesto Guevara.	45.4
Grado.	
7mo grado.	36.3
8vo grado.	32.7
9no grado.	31.0
Edad.	
12 años.	24.5
13 años.	34.4
14 años.	31.5
15 años	9.6
Sexo.	
Masculino.	47.6
Femenino.	52.4

2.4 Operacionalización de las Variables.

Operacionalización de las variables				
Test empleado para la medición de las variables.	Variables a evaluar.	Nivel Alto.	Nivel Medio.	Nivel Bajo.
Test de autoconcepto CAG	Autoconcepto Físico.	32- 40	26-31	0-25
	Aceptación Social.	0-27	28- 33	0- 27
	Autoconcepto familiar.	38- 40	32- 37	0- 31
	Autoconcepto Intelectual.	34- 40	26- 33	0- 25
	Autoevaluación Personal.	36- 40	31- 35	0- 30
	Sensación de Control.	32-40	26- 31	0- 25



Los valores anteriores se tomaron del pilotaje realizado para el estudio de la confiabilidad del Cuestionario de Autoconcepto CAG en adolescentes de la Secundaria Básica “Ernesto Guevara” (Cox, 2010), pues constituyen los baremos que más se acercan a las características del autoconcepto de los adolescentes de la muestra seleccionada.

Los niveles del autoconcepto, quedan definidos de la siguiente manera:

Nivel alto: Autoevaluación positiva, compuesta por contenidos expresados en un autoconocimiento y autoestima alta.

Nivel medio: Autoevaluación parcialmente positiva, compuesta por contenidos expresados en un autoconocimiento y autoestima parcialmente alto.

Nivel bajo: Autoevaluación negativa, compuesta por contenidos expresados en un autoconocimiento y autoestima baja.

2.5 Descripción de las técnicas.

➤ Revisión de documentos oficiales.

Descripción: Se revisaron los expedientes acumulativos de cada uno de los adolescentes objeto de estudio, para contrastar esta información con los resultados de la dimensión intelectual que incluye el test de autoconcepto CAG.

Objetivo: Indagar en cuanto al rendimiento académico de los adolescentes objeto de estudio, y particularmente conocer los índices académicos de los mismos.

➤ Test de Autoconcepto (CAG Manual Versión 1.0)



Descripción:

La presente investigación esta orientada a validar esta técnica con adolescentes de las escuelas secundarias básicas Eduardo Anoceto y Ernesto Guevara del municipio de Santa Clara. Este cuestionario consta de 48 afirmaciones relacionadas con 6 dimensiones del autoconcepto: Físico, social, intelectual, familiar, personal y sensación de control, de estas afirmaciones corresponden 8 para cada una de las 6 dimensiones que evalúa, con 5 opciones de respuesta.

Las dimensiones que quedan recogidas son:

Autoconcepto Físico: evalúa el grado de aceptación y satisfacción de los sujetos con respecto a su apariencia personal.

Aceptación Social: evalúa la percepción del sujeto para ser aceptado por los otros y tener amigos.

Autoconcepto Intelectual: evalúa la representación del sujeto, la valoración que realiza de sus capacidades intelectuales y su rendimiento académico.

Autoconcepto Familiar: permite conocer el grado de relación del sujeto con la familia y el nivel de satisfacción que le proporciona su situación familiar.

Autoevaluación Personal: se considera como una escala de autoestima, es una valoración global de la persona, incluye la satisfacción con respecto a su persona.

Sensación de Control: nivel de control que el sujeto cree poseer sobre la realidad y sobre sí mismo.

Objetivo: Evaluar el autoconcepto en la muestra seleccionada. Los resultados recogidos se emplearán para realizar las correlaciones pertinentes con el resto de las técnicas y procedimientos empleados para evaluar esta categoría.

Procedimiento: Después de informar al grupo los objetivos que se persiguen con la aplicación del cuestionario y solicitarles su colaboración y sinceridad, se leen en voz alta las instrucciones que aparecen en el cuadernillo y se comprueba que todos han entendido



Marco Referencial Metodológico

los requisitos de la tarea. Los sujetos deben responder las preguntas desde sus vivencias y desde la percepción que cada uno de ellos tiene sobre sí.

2.6 Materiales: Cuestionario (anexo # 1) y lápiz.

Calificación e Interpretación: A cada dimensión se corresponden los siguientes ítems, los cuales serán sumados a fin de obtener una puntuación total por dimensión.

Autoconcepto Físico: ítems 1, 7, 13, 19, 30, 36, 42.

Aceptación Social: ítems 2, 8, 14, 20, 25, 31, 37, 43.

Autoconcepto Familiar: ítems 3, 9, 15, 21, 26, 32, 38, 44.

Autoconcepto Intelectual: ítems 4, 10, 16, 22, 27, 33, 39, 45.

Autoevaluación Personal: ítems 5, 11, 17, 23, 28, 34, 40, 45.

Sensación de Control: ítems 6, 12, 18, 24, 29, 35, 41, 47.

➤ **Sociograma.**

Descripción: El sociograma explora uno de los aspectos del amplio campo de la sociometría: el grado de cohesión y la forma de estructura espontánea de un grupo, a través de las atracciones o rechazos manifestados por sus miembros del grupo en relación con los demás. Ha sido definido como un medio para determinar el grado en que los individuos son aceptados en un grupo, para descubrir las relaciones que existen entre estos individuos y para poner al descubierto la estructura del grupo mismo. Esta técnica permite conocer con facilidad ciertos datos sobre la estructura informal de un grupo, indica el grado y la naturaleza de la adaptación de sus miembros.

Fue creado por Jacob Moreno, originalmente consiste en un sencillo cuestionario donde cada persona indica con que miembros de su grupo desea (o no) desarrollar alguna actividad específica, Por ejemplo trabajar, estudiar, pasar el tiempo libre.

Objetivo: Determinar el lugar que ocupan lo sujetos de la muestra dentro del grupo (aceptado, ignorados o rechazados.)



Marco Referencial Metodológico

Procedimiento: Para el caso de la presente investigación se empleó una modificación de la técnica inicialmente propuesta por Moreno, donde se le pidió a cada estudiante que mencionara a tres sujetos respondiendo las siguientes preguntas (anexo # 3):

1. ¿Qué compañeros son los más atractivos físicamente?
2. ¿Quiénes son los más simpáticos y sociables?
3. ¿Quiénes son los más inteligentes?
4. ¿Qué compañeros son los menos atractivos físicamente?
5. ¿Quiénes son los menos simpáticos y sociables?
6. ¿Quiénes son los menos inteligentes?

Una vez respondidas las preguntas se procede a su clasificación e interpretación.

Materiales: Papel y lápiz.

Calificación e Interpretación: Cada clasificación (Atractivo Físico, Sociables e Inteligentes) se califican en tres niveles: ignorados (1), rechazados (2) y aceptados (3).

Se utilizaron pruebas estadísticas del paquete SPSS para procesar los datos.

➤ **Cuestionario a padres y profesores sobre el autoconcepto de los adolescentes:** Confeccionado por la autora para la presente investigación.

Descripción:

Para el logro de los objetivos planteados en la presente investigación se confeccionó un cuestionario para aplicar a profesores y padres. Esta técnica cuenta con 18 ítems y una escala de 5 opciones de respuesta: nunca, casi nunca, a veces, frecuentemente y siempre. Los ítems se corresponden con las dimensiones que recoge el cuestionario de autoconcepto CAG.

Objetivos: Explorar la percepción que poseen los profesores y padres de los adolescentes sujetos de la investigación y del autoconcepto de los mismos.



Marco Referencial Metodológico

Procedimiento: Uno de los padres de cada adolescente objeto de estudio, así como profesores guías de los mismos, debe responder a los 18 ítems que posee el cuestionario, atendiendo a la percepción que ellos tienen sobre el autoconcepto del adolescente, específicamente en el caso de los padres sobre su hijo y en el caso de los profesores debe hacerlo sobre cada uno de los adolescentes de los que es profesor guía.

Materiales: Cuestionario (anexos # 4 y 5) y lápiz.

Calificación e Interpretación: A cada dimensión se corresponden los siguientes ítems, los cuales serán sumados a fin de obtener una puntuación total por dimensión.

Apariencia Física: ítems 6, 10, 14.

Aceptación Social: ítems 1, 5, 15.

Área Familiar: ítems 7, 12, 17.

Área Intelectual: ítems 2, 6, 16.

Área Personal: ítems 3, 8, 11.

Sensación de Control: ítems 4, 13, 18.

➤ **Modificación de la escala Dembo – Rubinstein**

Descripción: La escala original fue creada por el psicólogo norteamericano Dembo y modificada por Rubinstein (1970), con el objetivo de conocer la autovaloración y consciencia de la enfermedad en niños y adultos, por lo que a través de este método se estudia la actitud del paciente hacia sí mismo.

Consta de cuatro parámetros planteados por el autor, los cuales son: Salud, Felicidad, Carácter e Inteligencia. En el caso específico de la presente investigación, teniendo en cuenta los intereses de la misma, se utilizó una modificación de la prueba, empleando los siguientes indicadores: felicidad, apariencia física, autocontrol, relaciones con los iguales, relaciones con los padres, inteligencia, control sobre las otras personas y control sobre las situaciones por las que atraviesa.



Marco Referencial Metodológico

Estos parámetros que miden diferentes aspectos de la personalidad, se ubican en un talonario con líneas verticales del mismo tamaño, con una longitud de 15 cm, las cuales tienen escrito en el extremo inferior cada uno de los indicadores antes señalados. Se le presentan al sujeto en hojas individuales en forma de pequeños libritos, para que el sujeto se ubique en la posición de la escala, donde cree que está su lugar.

Objetivo: Indagar en el autoconcepto de los adolescentes.

Procedimiento: Al sujeto se le van presentando las categorías representadas en cada escala del talonario de forma consecutiva, con la condición de que no debe ver la siguiente. La escala está dividida en 5, el adolescente debe suponer que en esa escala se encuentran todas las personas del mundo de acuerdo con las categorías señaladas y debe precisar donde está su lugar entre todas esas personas y marcarlo con una X. En la parte superior se ubican las que más intensamente expresan el sentimiento o categoría dada y en la parte inferior las que con menos fuerza lo manifiestan.

Las instrucciones pueden repetirse o aclararse si es necesario, pero no se debe comentar nada que pueda influir en la ubicación del sujeto.

Después de la ubicación se lleva a cabo una entrevista, relacionada con los indicadores propuestos y la relación que establece el sujeto con cada uno de ellos, haciendo énfasis en el porqué de esa ubicación, el concepto que tiene el sujeto de cada uno de los indicadores, etc. En el caso de la presente investigación la entrevista no fue llevada a cabo.

Materiales: Se utiliza un talonario con escalas, cada una con una categoría y una hoja para recoger las explicaciones del sujeto. (Anexo # 2)

Calificación: El análisis es cuantitativo y cualitativo, se realiza de acuerdo con la ubicación que nos da el sujeto, según los niveles en que se sitúa y sus respuestas en la entrevista, lo cual permite encontrar si hay correspondencia o no entre lo expresado por el sujeto y la ubicación que ofrece. En la actual investigación solo se llevó a cabo el análisis cuantitativo.



➤ Para el análisis de los resultados se emplearon los siguientes procedimientos estadísticos:

- Estadística Descriptiva Frecuencia.

“Es un conjunto de puntuaciones ordenadas en sus respectivas categorías” (Hernández-Sampieri, et al, 2006, p. 419).

En el caso de la actual investigación se empleó para determinar la frecuencia con que se presentan las puntuaciones en el caso de las técnicas aplicadas.

- Medidas de tendencia central:

Moda: “Es la categoría o puntuación que ocurre con mayor frecuencia” (Hernández-Sampieri, et al, 2006, p. 425).

Media: “Es la medida de tendencia central mas utilizada y puede definirse como el promedio aritmético de una distribución”. (Hernández-Sampieri, et al, 2006, p. 427).

- Coeficiente de correlación de Pearson:

El coeficiente de correlación de Pearson (1896) es, quizá, el mejor coeficiente y el más utilizado para estudiar el grado de relación lineal existente entre dos variables cuantitativas. Se suele representar por r y se obtiene tipificando el promedio de los productos de las puntuaciones diferenciales de cada caso (desviaciones de la media) en las dos variables correlacionadas.

El coeficiente de correlación de Pearson toma valores entre -1 y 1. Un valor de 1 indica relación lineal perfecta positiva; un valor de -1 indica relación lineal perfecta negativa (en ambos casos los puntos se encuentran dispuestos en una línea recta); un valor de 0 indica relación lineal nula. El coeficiente r es una medida simétrica: la correlación entre X e Y es la misma que entre Y y X.

- Coeficiente de correlación Tau-b de Kendall:

Este coeficiente de correlación es apropiado para estudiar la relación entre variables ordinales. Se basa en el número de inversiones y no inversiones entre casos. Toma



valores entre -1 y 1, y se interpreta exactamente igual que el coeficiente de correlación de Pearson.

La utilización de este coeficiente tiene sentido si las variables no alcanzan el nivel de medida de intervalo y/o no podemos suponer que la distribución poblacional conjunta de las variables sea normal.

Los estadísticos de correlación Pearson y Tau-b, descritos con anterioridad se emplearon para realizar las correlaciones necesarias entre los resultados del test de autoconcepto CAG, y el resto de las técnicas y procedimientos aplicados para evaluar el autoconcepto en la muestra seleccionada.

2.6 Procedimientos.

La presente investigación está orientada a realizar la validación concurrente del Test de Autoconcepto (CAG Manual Versión 1.0), para lo que se correlacionaron los resultados del cuestionario de autoconcepto CAG de la muestra seleccionada con los resultados de la aplicación de otras técnicas y procedimientos empleados para evaluar el autoconcepto. Como criterios para realizar este tipo de validación se utilizaron las estimaciones ofrecidas por padres, profesores y coetáneos de los estudiantes seleccionados y las correlaciones con otro test que mide esta misma categoría: modificación de la escala Dembo – Rubinstein.

Para cumplir estos objetivos la investigación atravesó por varios momentos. Inicialmente se partió del consentimiento de los directivos de las escuelas donde se realizó el estudio, así como de los alumnos y profesores implicados en la investigación. Consecutivamente se aplicaron las técnicas seleccionadas, para el estudio del autoconcepto a los adolescentes (Cuestionario CAG y Escala Dembo Rubinstein), se procedió a la revisión de los expedientes acumulativos de los estudiantes y a la aplicación del Sociograma en los grupos estudiados, así como de los cuestionarios a padres y profesores.

Posteriormente se correlacionaron las puntuaciones de las dimensiones de test CAG con los resultados de los indicadores de la escala Dembo- Rubinstein, el cuestionario a padres y profesores, el Sociograma y el acumulado docente de los adolescentes de la muestra.



Marco Referencial Metodológico

Para realizar estos procedimientos la investigadora se apoyó en el paquete estadístico SPSS 11.0. , utilizando las siguientes pruebas estadísticas: Estadística Descriptiva Frecuencia, Medidas de Tendencia Central, Coeficiente de correlación de Pearson y Coeficiente de correlación Tau-b de Kendall.

Es importante aclarar que en esta investigación la dimensión “sensación de control” que abarca el CAG, no puede ser correlacionada con los puntajes de las otras técnicas utilizadas en el proceso de validación ya que no está contemplada en las mismas, esta cuestión constituye además otra de las razones que avalan la necesidad de la presente investigación, al ser esta una dimensión del autoconcepto importante de evaluar especialmente en la adolescencia. En este sentido, los datos que se recojan solo se emplearán para describir el autoconcepto de los adolescentes estudiados.

Capítulo III :

Análisis de los resultados



Análisis de los Resultados

Para el análisis de los resultados de la actual investigación se procesaron los datos obtenidos por medio del paquete estadístico SPSS/Windows. Se trabajó con la estadística descriptiva frecuencia, con medidas de tendencia central y con los estadísticos de correlación Pearson y Tau-b de Kendall para analizar las posibles correlaciones entre los resultados alcanzados de la aplicación del test de autoconcepto (CAG Manual Versión 1.0), con los resultados de otras técnicas y procedimientos empleados para evaluar el autoconcepto.

Para el análisis estadístico se trabajó con las siguientes hipótesis estadísticas:

Hi: Las puntuaciones del cuestionario de autoconcepto (CAG Manual Versión 1.0) correlacionan con los resultados de otras técnicas y procedimientos que evalúan el autoconcepto.

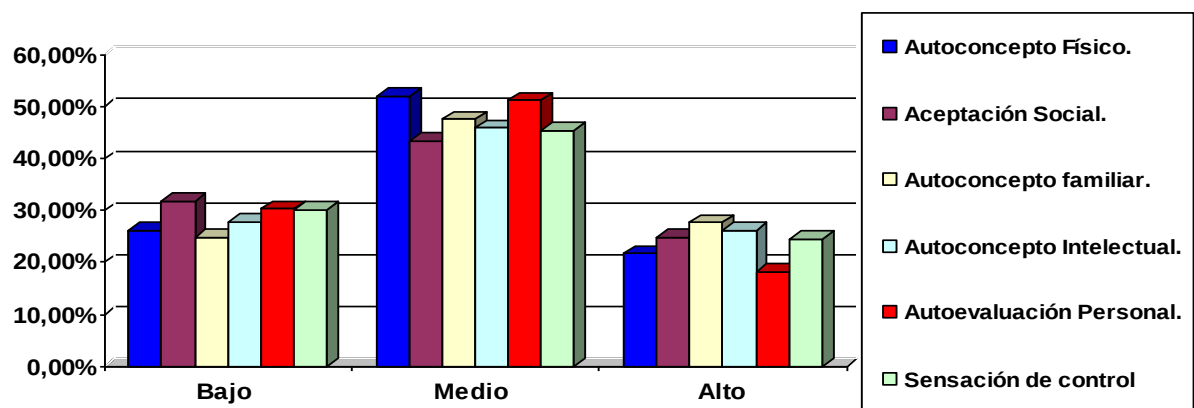
Ho: Las puntuaciones del cuestionario de autoconcepto (CAG Manual Versión 1.0) no se correlacionan con los resultados de otras técnicas y procedimientos que evalúan el autoconcepto.

3.1 Análisis de las técnicas aplicadas.

➤ Análisis del Test de Autoconcepto (CAG Manual Versión 1.0).

Como resultado del análisis del cuestionario CAG, se encontró que en todas las dimensiones del autoconcepto predominan las puntuaciones en el nivel medio, como se muestra en el siguiente gráfico:

Gráfico#1: Frecuencia de las puntuaciones de las dimensiones del CAG.





Análisis de los Resultados

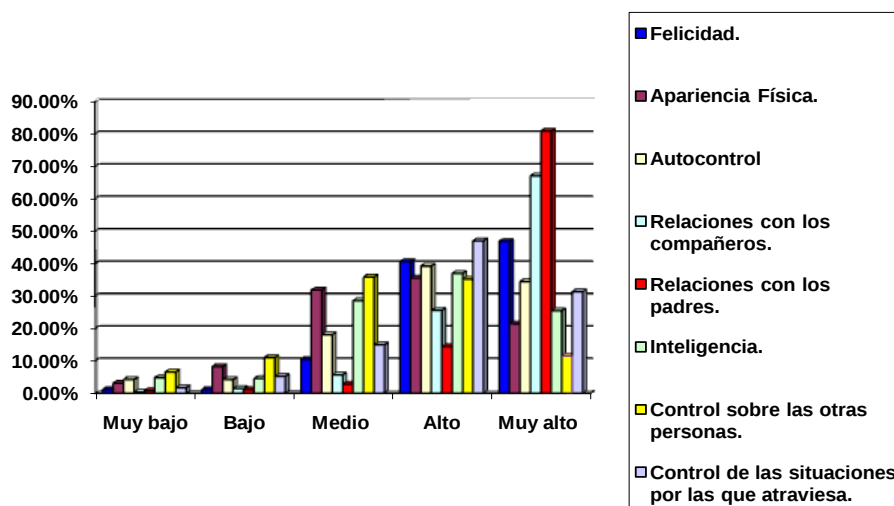
En sentido general, se evidencia el predominio de un nivel de desarrollo medio del autoconcepto en los adolescentes objeto de nuestra investigación, sin diferencias muy significativas entre las diferentes dimensiones que incluye el test analizado. (Anexo # 7)

El nivel de desarrollo del autoconcepto alto es el menos frecuente en la mayoría de las dimensiones, excepto en el caso de la dimensión familiar donde el nivel de desarrollo del autoconcepto bajo es el que menos puntuaciones agrupa, lo cual se refleja en el promedio de los resultados, en este caso 2.03, el cual es el más alto comparado con el resto de los indicadores evaluados.

➤ Análisis de la Escala Dembo- Rubinstein.

Como resultado del análisis de la escala Dembo- Rubinstein, se obtuvo que predominan las dimensiones donde las frecuencias más altas se encuentran en las puntuaciones 4 y 5, no siendo así en el caso de la apariencia física, inteligencia, control sobre las otras personas. Tal es así que las puntuaciones que más se repiten en la técnica (moda) son el 4 y el 5, excepto en el caso del indicador: control sobre las otras personas. Los datos del análisis estadístico quedan reflejados en el siguiente gráfico:

Gráfico#2: Frecuencia de las puntuaciones de los indicadores de la Escala Dembo-Rubinstein.





Análisis de los Resultados

Las dimensiones “relaciones con los compañeros y con los padres”, son las que reciben las puntuaciones más altas, en el nivel 5 se agrupan el 67.0% de las puntuaciones en el caso de las relaciones con los compañeros y 80.8% en el caso de los padres. La media de las puntuaciones en estos casos son un reflejo de lo anterior, 4.58 y 4.73 respectivamente, las cuales son las más altas si se compara con el resto de las dimensiones.

En las dimensiones felicidad, autocontrol, control sobre las otras personas, las frecuencias oscilan entre las calificaciones 4 y 5, las cuales no muestran diferencias muy significativas entre ellas.

En las dimensiones apariencia física, inteligencia y control sobre las otras personas, las respuestas se concentran fundamentalmente en los niveles 3 y 4, en estos casos promedian las puntuaciones más bajas 3.64, 3.74, 3.34 respectivamente.

➤ Análisis del Sociograma.

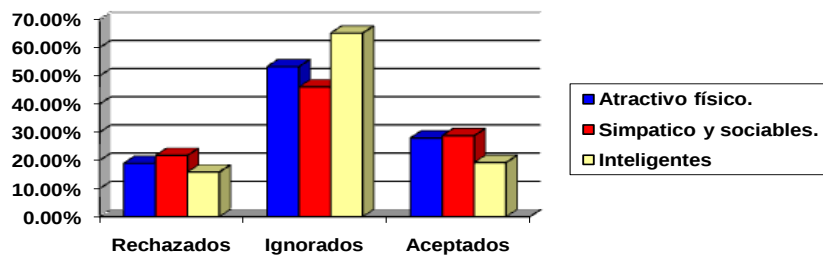
En el caso de esta técnica, se contó con la opinión de los iguales para determinar los adolescentes que resultaban aceptados, rechazados o ignorados atendiendo a los indicadores apariencia física, sociabilidad y simpatía y por último inteligencia. A las respuestas ofrecidas por los coetáneos, se les dio una puntuación, para facilitar el análisis estadístico de los datos (aceptados: 3, rechazados: 1 e ignorados: 2).

Los resultados permitieron identificar que en la muestra estudiada predominan los adolescentes ignorados, en todas las dimensiones, mientras que los rechazados constituyen la minoría. En el siguiente gráfico se exponen los resultados.



Análisis de los Resultados

Gráfico#2: Frecuencia de las puntuaciones de los indicadores del Sociograma.



➤ Análisis del Cuestionario aplicado a padres.

Al analizar los resultados obtenidos en esta prueba se obtuvo que en la mayoría de las dimensiones las frecuencias más altas se encuentran entre las calificaciones de 4 y 5. Esto solo se presenta de manera diferente en el caso de la sensación de control donde las respuestas se agrupan en el nivel 3 y 4, aunque el mayor número se ubican en este último (53.5%). Las puntuaciones en los niveles bajos son mínimas, tal es así que en las dimensiones autoconcepto físico, aceptación social y autoconcepto familiar no se ofrecen puntuaciones en el nivel 2, y excepto en el caso del autoconcepto intelectual, en ninguna del resto de las dimensiones se ofrecen respuestas en el nivel 1.

En la dimensión intelectual, se evidencia un ligero descenso en las puntuaciones, pues aunque estas se agrupan en el nivel 4 y 5, la media muestra una leve disminución de las mismas (4.25), además en el nivel 3 se agrupan un número significativo de puntuaciones (18.3%).

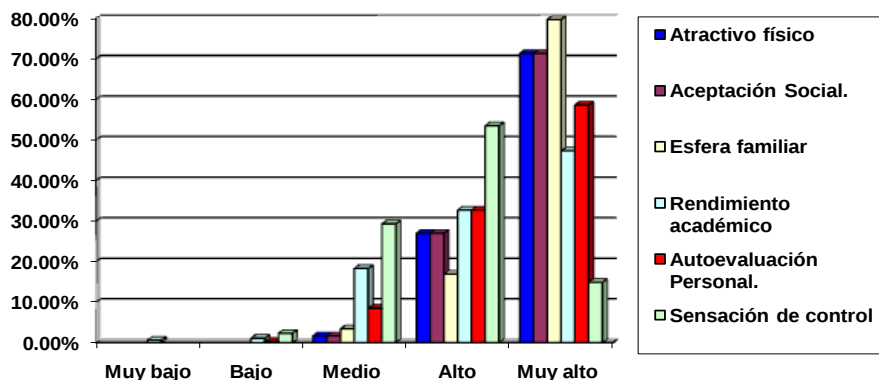
Las puntuaciones más altas se localizan en la dimensión familiar donde el nivel 5 agrupa el 79.7 % de las respuestas ofrecidas, la media del total de las puntuaciones para esta dimensión es 4.76.

Lo anterior evidencia que, con relación a las dimensiones del autoconcepto, los padres perciben a sus hijos en un nivel alto, lo cual solo se muestra de manera diferente en el caso de la dimensión sensación de control, la cual presenta mayor frecuencia de puntuaciones en el nivel 3 (29.3 %) comparado con el resto de las dimensiones. En el siguiente gráfico se resumen los datos analizados:



Análisis de los Resultados

Gráfico#1: Frecuencia de las puntuaciones de las dimensiones del cuestionario a padres.



➤ Análisis del Cuestionario aplicado a profesores.

Congruentemente con el resto de las técnicas analizadas, en la mayoría de las dimensiones las puntuaciones se agrupan en los niveles 4 y 5. Solo en el caso de la sensación de control no ocurre así, donde las puntuaciones se concentran en los niveles 3 (26.2%) y 4 (54.4%). Por otra parte en la dimensión intelectual, la frecuencia en el nivel 3 es relativamente considerable (22.5%), aunque con una tendencia superior al 4 y al 5.

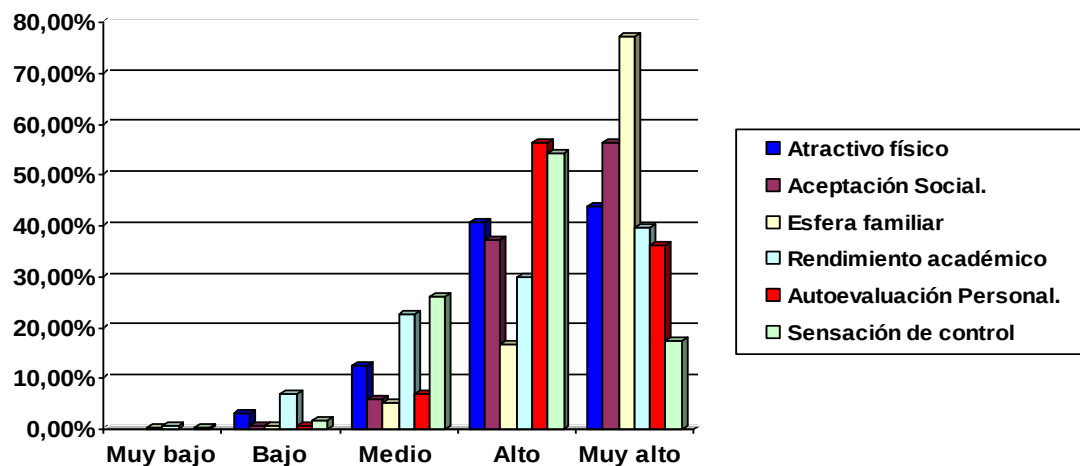
Las puntuaciones más altas se localizan en la dimensión familiar, donde el nivel 5 representa el 77.2% de las puntuaciones, el promedio del total de valoraciones dadas es de 4.70.

El siguiente gráfico muestra los resultados encontrados:



Análisis de los Resultados

Gráfico#1: Frecuencia de las puntuaciones de las dimensiones del cuestionario a profesores.



➤ Análisis de la revisión de los Expedientes acumulativos.

Como resultado de la revisión de los expedientes acumulativos, de los adolescentes de la muestra estudiada, se obtuvo que promedian un rendimiento académico medio, (la media es 89.71).

3.2 Análisis de las correlaciones realizadas:

Es necesario señalar inicialmente, que se establece como resultado significativo en las correlaciones, aquel donde el valor del nivel crítico, es menor que el nivel de significación establecido: 0,05.

La presente investigación, para realizar la validación concurrente, se apoyó en dos criterios fundamentales, en primer lugar en las correlaciones con otro test (escala Dembo-Rubinstein) que mide aproximadamente la misma formación psicológica, en este caso el autoconcepto y por otra parte en la correlación con estimaciones ofrecidas por padres, profesores y coetáneos de los adolescentes evaluados. (Anexos # 12, 13, 14, 15, 15.1 y 16)

➤ Análisis de las correlaciones entre los resultados del test de autoconcepto (CAG Manual Versión 1.0) y la escala Dembo – Rubinstein. (Criterio empleado para la validación concurrente: Correlaciones con otro test que mide la misma formación psicológica).



Análisis de los Resultados

Como resultado de las correlaciones entre las dimensiones del test de autoconcepto CAG y las de la escala Dembo – Rubinstein, se obtuvieron los resultados que se exponen en la siguiente tabla:

Correlaciones entre los resultados del test de autoconcepto CAG y la Escala Dembo-Rubinstein.		
Dimensiones del autoconcepto el CAG.	Indicadores de la escala Dembo-Rubinstein.	Nivel crítico (significación)
Autoconcepto Físico.	Apariencia Física	0.000
Aceptación Social.	Relaciones con los iguales.	0.000
Autoconcepto familiar.	Relaciones con los padres.	0.000
Autoconcepto Intelectual.	Inteligencia.	0.000
Autoevaluación Personal.	Felicidad.	0.000

En el caso de estas técnicas correlacionan de manera positiva todas las variables relacionadas, con elevados niveles de significación.

Ambas técnicas se emplean para evaluar autoconcepto, por lo que los altos niveles de significación comprobados en las correlaciones, muestran evidencias de que las dimensiones del autoconcepto recogidas en el CAG, miden aproximadamente los mismos indicadores seleccionados para la escala Dembo – Rubinstein, que en el caso específico de la actual investigación se corresponden con las dimensiones del test que se pretende validar.

En los análisis que se exponen en lo adelante, se emplean como criterios para realizar las correlaciones, las estimaciones ofrecidas por iguales, padres y profesores.

➤ Análisis de las correlaciones entre los resultados del test de autoconcepto (CAG Manual Versión 1.0) y el Sociograma.



Análisis de los Resultados

En el caso de las dimensiones del autoconcepto físico, social e intelectual, se establecieron asociaciones con los resultados del sociograma, atendiendo a los rechazos, atracciones e individuos ignorados que se detectaron dentro de los grupos estudiados en función de estas mismas dimensiones. Al respecto correlacionan significativamente las variables analizadas, como se evidencia en la siguiente tabla.

Correlaciones entre los resultados del test de autoconcepto CAG y el Sociograma.		
Dimensiones del autoconcepto el CAG.	Indicadores del Sociograma	Nivel crítico (significación)
Autoconcepto Físico.	Atractivo Físico.	0.019
Aceptación Social.	Simpáticos y sociables.	0.001
Autoconcepto Intelectual.	Inteligencia.	0.000

En todos los casos se obtuvieron correlaciones positivas, lo que indica que, con relación a las dimensiones del autoconcepto antes mencionada, a medida que aumentan las puntuaciones, mayores son también los niveles de aceptación que los adolescentes reciben del resto de sus coetáneos con relación a las mismas. De igual manera lo anterior es un indicador de que mientras mayor sea la aceptación de los adolescentes dentro del grupo, mayores puntuaciones alcanzará su autoconcepto con respecto a las dimensiones mencionadas.

➤ Análisis de las correlaciones entre los resultados del test de autoconcepto (CAG Manual Versión 1.0) y el cuestionario a padres.

Se establecieron correlaciones entre las dimensiones del autoconcepto del test CAG, con los resultados del cuestionario aplicado a padres que recoge estas mismas dimensiones desde la percepción que tienen los padres sobre sus hijos.



Análisis de los Resultados

Como resultados se obtuvieron que correlacionan significativamente las dimensiones del CAG, con la percepción que tienen los padres sobre sus hijos. Los resultados se exponen en la siguiente tabla:

Correlaciones entre los resultados del test de autoconcepto CAG y el cuestionario a padres.	
Dimensiones del autoconcepto.	Nivel crítico (significación)
Autoconcepto Físico.	0.001
Aceptación Social.	0.006
Autoconcepto familiar.	0.000
Autoconcepto Intelectual.	0.000
Autoevaluación Personal.	0.000

Como se evidencia las correlaciones de mayor significación se corresponden a las dimensiones familiar, intelectual y personal, no obstante correlacionan de manera significativa las variables físico, y social. En cada caso se obtuvieron correlaciones positivas, lo que indica que en la medida que aumentan las puntuaciones en las dimensiones ofrecidas por el test CAG, mayores son también las puntuaciones recogidas por el cuestionario a padres.

➤ Análisis de las correlaciones entre los resultados del test de autoconcepto (CAG Manual Versión 1.0) y el cuestionario a profesores.

De las correlaciones entre las puntuaciones de las dimensiones del test de autoconcepto CAG y la estimación de estas mismas dimensiones desde la percepción de los profesores de los adolescentes objeto de estudio, se obtuvieron los siguientes resultados:



Análisis de los Resultados

Correlaciones entre los resultados del test de autoconcepto CAG y el cuestionario a profesores.	
Dimensiones del autoconcepto.	Nivel crítico (significación)
Aceptación Social.	0.046
Autoconcepto familiar.	0.000
Autoconcepto Intelectual.	0.000
Autoevaluación Personal.	0.003

Como se puede apreciar se obtuvo que correlacionan significativamente las dimensiones del autoconcepto familiar, intelectual, personal y en menor medida (0.046) la social de los adolescentes, evaluadas por medio del CAG, con la percepción que tienen los profesores sobre como se manifiestan estas mismas dimensiones en sus estudiantes. En todos los casos se alcanzaron correlaciones positivas.

- Análisis de las correlaciones entre las puntuaciones de la dimensión: autoconcepto intelectual del test de autoconcepto (CAG Manual Versión 1.0) y el índice académico de los estudiantes.

Correlacionan de manera altamente significativa las puntuaciones de la dimensión: autoconcepto intelectual del test de autoconcepto CAG con la variable índice académico (0.000).

Los datos indican que las correlaciones son positivas, lo cual es muestra de que en la medida de que aumenta el índice académico de los estudiantes, mayor será también el autoconcepto intelectual de los mismos.



Análisis de los Resultados

➤ Adaptación de los baremos para la población estudiada.

Baremos para ambos sexo adaptados a la población estudiada:

PERCENTIL	Autoconcepto físico	Aceptación social	Autoconcepto familiar	Autoconcepto intelectual	Autoconcepto personal	Sensación de control	PERCENTIL
99	40.00	35.00	40.00	40.00	40.00	39.00	99
90	37.00	33.00	39.00	36.00	39.00	35.00	90
80	34.00	31.00	38.00	34.00	37.00	33.00	80
75	33.00	30.00	38.00	34.00	37.00	32.00	75
70	32.00	30.00	37.00	33.00	36.00	32.00	70
60	31.00	29.00	36.00	32.00	35.00	31.00	60
50	30.00	28.00	35.00	30.00	35.00	29.00	50
40	28.00	26.00	34.00	28.00	33.40	28.00	40
30	27.00	25.00	32.00	27.00	32.00	27.00	30
25	26.00	25.00	31.00	25.00	32.00	26.00	25
20	26.00	24.00	30.00	24.00	31.00	25.00	20
10	23.00	21.00	27.00	22.00	27.60	22.00	10



Análisis de los Resultados

Baremos por grados, adaptados a la población estudiada:

- Para 7mo grado:

PERCENTIL	Autoconcepto físico	Aceptación social	Autoconcepto familiar	Autoconcepto intelectual	Autoconcepto personal	Sensación de control	PERCENTIL
99	40.00	40.00	40.00	40	40.00	40.00	99
90	39.00	33.00	40.00	38.00	40.00	36.00	90
80	36.00	32.00	39.00	36.00	39.00	35.00	80
75	34.00	31.00	39.00	35.00	38.00	33.00	75
70	34.00	31.00	39.00	34.00	38.00	33.00	70
60	32.00	30.00	38.00	33.00	37.00	32.00	60
50	31.00	29.00	37.00	32.00	36.00	31.00	50
40	30.00	28.00	36.00	30.00	35.00	30.00	40
30	29.00	27.00	35.00	29.00	35.00	28.00	30
25	25.00	26.00	35.00	27.00	34.00	27.00	25
20	27.00	26.00	32.00	25.00	31.00	26.00	20
10	25.00	24.00	29.00	23.00	31.00	23.00	10



Análisis de los Resultados

- Para 8vo y 9no grado:

PERCEN TIL	Autocon- cepto físico	Aceptación social	Autocon- cepto familiar	Autocon- cepto intelectual	Autocon- cepto personal	Sensa- ción de control	PERCEN TIL
99	40.00	35.00	40.00	39.00	40.00	37.00	99
90	36.00	32.00	38.00	36.00	37.00	34.00	90
80	33.00	31.00	37.00	34.00	36.00	33.00	80
75	32.00	30.00	37.00	33.00	36.00	32.00	75
70	31.00	29.00	37.00	32.00	35.00	31.00	70
60	30.00	28.00	35.00	31.00	34.00	30.00	60
50	29.00	27.00	34.00	29.00	33.00	29.00	50
40	27.00	26.00	32.00	27.80	32.00	27.00	40
30	26.00	25.00	31.00	25.00	31.00	26.00	30
25	26.00	24.00	30.00	24.00	31.00	25.00	25
20	25.00	23.00	29.00	23.00	30.00	24.00	20
10	23.00	20.00	26.00	21.00	27.00	22.00	10



3.3 Análisis Integrador.

Los resultados de la información obtenida a través de las pruebas psicológicas aplicadas, revela una serie de manifestaciones del desarrollo del autoconcepto en los adolescentes de las escuelas secundarias básicas Eduardo Anoceto y Ernesto Guevara del municipio de Santa Clara, que nos permiten describir las características del autoconcepto en los adolescentes de la población estudiada.

De manera general se evidencia un predominio del nivel de desarrollo medio en la dimensiones del autoconcepto físico, familiar, intelectual, aceptación social, autoevaluación personal y sensación de control, de acuerdo a los resultados de test CAG que apunta hacia una tendencia del desarrollo del autoconcepto en esta etapa ya descrita en la literatura como momento importante de definición del quién soy, cómo me ven los demás y quién quiero ser.

Con relación al autoconcepto en la dimensión familiar, según los resultados de la escala Dembo- Rubinstein, refleja una tendencia a evaluarse en un nivel alto, estos resultados coinciden con reportes de Noriega y Nieves (2004) que evidencian que la necesidad de los adolescentes, asociada a la comunicación con los padres, se integra básicamente a la necesidad de autonomía, que ocupa un papel rector en la jerarquía de necesidades. El “ideal comunicativo” (Rebustillo y Bermúdez, 1997, citado por Noriega y Nieves, 2004) se mueve hacia un ideal comunicativo simétrico.

Por otro lado, en los criterios externos recogidos sobre cómo se manifiesta la dimensión familiar del autoconcepto en los adolescentes desde la percepción de los padres y profesores, existe concordancia con la información aportada por los sujetos de la muestra, pues coinciden en asumir a esta dimensión como la de más altas puntuaciones.

No obstante se reflejan diferencias en torno a cómo los adolescentes se valoran en cuanto a la sensación de control y como sus padres y profesores perciben que se comportan sus hijos/alumnos al respecto. En los cuestionarios realizados a los maestros y progenitores, esta es la dimensión que recibe más bajas puntuaciones, mientras que en el caso de los adolescentes no se evidencian diferencias muy significativas, comparada con el resto de las dimensiones.



Análisis de los Resultados

Por otra parte se percibe una disminución en los resultados en cuanto a la dimensión física, lo que pudiera asociarse al hecho de que en esta etapa ocurren importantes cambios físicos, lo cuales obligan al adolescente a revisar la imagen que hasta entonces había construido de sí mismo, para incluir los nuevos rasgos que empiezan a configurar su “nuevo cuerpo de adulto” y como es de esperar todos estos cambios van a tener una importante repercusión sobre el autoconcepto del sujeto. (Palacios; et al, 2002). Esto contrasta con el hecho de que los padres y profesores perciben a los adolescente de una manera superior a como estos se valoran en este indicador.

Algo similar ocurre en el caso del autoconcepto intelectual, donde ocurre un ligero descenso en las puntuaciones de los test a padres y profesores, lo cual se corresponde con los resultados de la revisión de los expedientes acumulativos de los estudiantes, que se evidencian en que los acumulados académicos no son tan favorables (la media es 89.71), estos datos hablan a favor de mayor nivel de aproximación entre las evaluaciones externas y los resultados reales.

Las diferencias percibidas entre la forma en que se evalúa el adolescente y la manera en que lo hacen sus padres y profesores, pudiera ser explicada por el sentimiento de adultez que experimenta el adolescente en esta etapa, como señala Domínguez (2003), el adolescente tiende a sobrevalorarse o a considerar que los demás no tienen una valoración adecuada de su persona lo cual pudiera reflejarse en el hecho de que los estudiantes evaluados se perciban de manera superior en estas dimensiones a como lo hacen sus padres y profesores.

De manera coincidente con otros reportes investigativos que distinguen la adolescencia como período donde las relaciones con los iguales van a jugar un papel fundamental y la aceptación dentro del grupo se convertirá para el adolescente en motivo de gran significación para el bienestar emocional del mismo, (Palacios; Marchesi y Coll, 2002), las dimensiones autoconcepto físico, intelectual y aceptación social del test CAG, correlacionaron con los indicadores físico, intelectual y social del Sociograma. Esto se reafirma que el deseo de ser aceptado por los compañeros va a constituir una de las motivaciones más fuertes en la adolescencia, por tanto es entendible que en este período del desarrollo, el autoconcepto refleje en gran medida la percepción que los iguales tienen sobre cualidades y características.



Análisis de los Resultados

Las correlaciones positivas obtenidas ratifican lo anterior, ya que indican que mientras mayores puntuaciones obtengan en los indicadores físico, social o intelectual del Sociograma, o lo que es lo mismo, mientras mayor sea la aceptación de los adolescentes por sus coetáneos en estas dimensiones, mayores serán también las puntuaciones alcanzadas en las dimensiones del autoconcepto físico, social o intelectual.

Integrando las consideraciones anteriores, si bien la valoración de los iguales resulta fundamental en la formación del autoconcepto en esta etapa, los adolescentes se encuentran con dos grandes fuentes de influencia social en su desarrollo: los amigos y la familia (especialmente los padres). Teniendo en cuenta que cada uno de los contextos donde se mueve el adolescente influirá en la formación de su autoconcepto, no es de extrañar que este refleje también la percepción e influencias de sus padres, en definitiva como ya se ha aclarado el adolescente se juzga a sí mismo de la misma forma de como es percibido por los otros y a pesar de los cambios que se producen en cuanto a las relaciones con los padres en esta etapa, la familia no deja de constituir un contexto donde se desenvuelve, favorece o se dificulta el desarrollo de los adolescentes, Treviño (2010).

De la misma manera en que en los análisis anteriores se evidencia la influencia de los diferentes contextos en los que se desarrolla el adolescente, las correlaciones realizadas entre las dimensiones del test de autoconcepto CAG y con los resultados del cuestionario aplicado a profesores, que recoge la percepción de estos sobre sus alumnos atendiendo a las mismas dimensiones del CAG, así como la correlación entre la dimensión: autoconcepto intelectual y el índice académico de los estudiantes, denotan la importancia de la escuela sobre la formación del autoconcepto. En este caso no solo por la influencia de los iguales, sino además por las propias experiencias académicas, las cuales unidas a la percepción que tienen los profesores sobre sus estudiantes, van a tener efectos directos sobre el desarrollo del autoconcepto. En este caso, también fueron significativas y positivas, las correlaciones encontradas.

Las correlaciones positivas y significativas de las puntuaciones de la dimensión intelectual con el índice académico, pudieran explicarse desde los resultados de las investigaciones realizadas por Marsh, Barnes y Hocevar (citados en Pons, 2003), donde manifiestan que el autoconcepto académico es un claro predictor del rendimiento académico, de esta



Análisis de los Resultados

forma el fracaso en las tareas académicas estará asociado a una disminución en el autoconcepto del estudiante.

Se encontraron evidencias de validez concurrente en los análisis realizados, derivadas del hecho de que las dimensiones analizadas que incluye el test correlacionan significativamente con los resultados de las técnicas y procedimientos aplicados para evaluar esta categoría, lo que se traduce en que la aplicación de este cuestionario en el contexto estudiado ofrece la seguridad de que evaluará de manera adecuada las dimensiones autoconcepto físico, aceptación social, autoconcepto familiar, intelectual y personal. Por tanto se comprueba la hipótesis científica de la presente investigación.

Conclusiones



Conclusiones

Las principales generalizaciones elaboradas a partir del análisis de los resultados se presentan a manera de conclusiones:

- Se evidencia un predominio del nivel de desarrollo medio del autoconcepto, que refleja autoevaluaciones parcialmente positivas, evidenciado en los contenidos del autoconocimiento y, asociados a una autoestima medianamente favorable, en la dimensiones Física, Familiar, Intelectual, Aceptación Social, Autoevaluación Personal y Sensación de Control. En algunas dimensiones, como es el caso del Autoconcepto Familiar, se obtuvieron autoevaluaciones positivas, a partir de la unidad del componente cognitivo y afectivo a un nivel alto.
- Existen diferencias en cuanto a la forma en que se valoran los adolescentes y como los perciben los padres y profesores en cuanto a la dimensión sensación de control y en menor medida la intelectual, pues los primeros se autovaloran de una manera superior a como los describen sus progenitores y maestros. En el resto de las dimensiones existe mayor congruencia entre los criterios de los adolescentes y las valoraciones externas, llegando incluso estas últimas, a valorar a los adolescentes de manera más positiva a como estos se describen en el caso del Autoconcepto Físico.
- Los resultados analizados hablan a favor de la validez concurrente del cuestionario de autoconcepto (CAG Manual Versión 1.0) con relación al Dembo- Rubinstein. Esto se evidencia a través de las asociaciones establecidas entre las dimensiones del test de autoconcepto CAG (Autoconcepto Físico, Aceptación Social, Autoconcepto Familiar, Autoconcepto Intelectual y Autoevaluación Personal), con los indicadores establecidos en la escala Dembo – Rubinstein; donde se obtuvieron correlaciones positivas y significativas. Lo obtenido resulta de gran valor teniendo en cuenta que ambas técnicas miden la percepción de los individuos sobre su propia persona, a esto se une el hecho de la escala Dembo- Rubinstein ha tenido una amplia aplicación en la población cubana.
- Se observaron correlaciones significativas y positivas entre las puntuaciones de las dimensiones Autoconcepto Físico, Aceptación Social y Autoconcepto Intelectual del test CAG, con los resultados de las respuestas realizadas por los coetáneos mediante el sociograma atendiendo a estas mismas dimensiones.



Conclusiones

- Se hallaron correlaciones significativas en el caso de las dimensiones autoconcepto físico, Aceptación Social, Autoconcepto Familiar, Intelectual y Autoevaluación Personal, al relacionarse estas dimensiones del CAG, con los resultados de la percepción que tienen los padres y profesores sobre cómo se manifiestan las mismas en los adolescentes estudiados.
- Correlacionan significativamente el autoconcepto intelectual con el índice académico de los adolescentes de la muestra seleccionada lo cual habla a favor del valor predictivo que tiene el cuestionario.
- Como resultado de las correlaciones realizadas entre los resultados del test de autoconcepto (CAG Manual Versión 1.0) y otras técnicas y procedimientos aplicados para evaluar el autoconcepto en los adolescentes de las escuelas de enseñanza media Eduardo Anoceto Rega y Ernesto Guevara del municipio de Santa Clara, se encontraron evidencias de validez concurrente.
- Se identificaron los baremos por sexo y grado para la población estudiada, como requisito fundamental del proceso de validación de una prueba psicológica.

Recomendaciones



Recomendaciones

- Ampliar la muestra de esta investigación y aplicar otros criterios de validez.
- Continuar y sistematizar como línea de investigación, la validación y adaptación de los test psicológicos a la población cubana, de manera que se revierta esta debilidad del diagnóstico y la evaluación psicológica en nuestro país, en una fortaleza de nuestra práctica profesional.
- Divulgar los resultados de esta investigación de manera que el Test de Autoconcepto CAG se pueda incorporar a la práctica asistencial del profesional de la psicología de Cuba como una nueva herramienta de trabajo.
- Divulgar los resultados de esta investigación como un modesto aporte al enriquecimiento de las descripciones del desarrollo psicológico en la adolescencia.

Bibliografía



Referencias Bibliográficas

1. Aiken, L.R., Varela, R. W. Test psicológicos y evaluación. Recuperado el 25 de abril de 2011, de <http://books.google.com.cu/>
2. Alarcón, R. (1998, enero). La investigación psicológica en América Latina, un enfoque histórico. *Revista de Psicología*, 2. Recuperado el 15 de febrero de 2011, de <http://sisbib.unmsm.edu.pe/>
3. Alvares de Zayas, C. (1995). Metodología de la Investigación Científica. Santiago de Cuba: Oriente.
4. Aliaga, J. (2008). Psicometría: Test Psicométricos, Confiabilidad y Validez. Recuperado el 19 de enero de 2011, de <http://www.unmsm.edu.pe/>
5. Alonso, A., Cairo, E., Rojas, R. (2005). *Psicodiagnóstico Selección de lecturas*. La Habana: Félix Varela.
6. Amezcua, J.A., Pichardo, C. (2000). Diferencias de genero en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*. 16 (2), 207-214.
7. Anastasi, A. (1971). Test psicológicos. La Habana: Edición Revolucionaria.
8. Armas, D. (2010). *Estudio del autoconcepto en adolescentes de octavo grado de la Secundaria Básica "Eduardo Anoceto Rega" del municipio de Santa Clara*. Tesis de licenciatura no publicada. Santa Clara, Universidad Central "Marta Abreu" de Las Villas.
9. Casales, J.C. (2004). *Conocimientos Básicos de Psicología Social. Selección de lecturas*. La Habana: Félix Varela.



Referencias Bibliográficas

10. Castelli, Y. (2009). Orígenes de los test psicológicos. Recuperado el 19 de enero de 2011, de <http://www.ycastellif.cl/psicometria/art-origen.htm>
11. Clari, P. (2011). La adolescencia, una etapa de cambios. Recuperado el 19 de enero de 2011, de <http://www.latinsalud.com/articulos/00946.asp?ap=1>
12. Cox, Ch. (2010). *Estudio de la confiabilidad del Cuestionario de Autoconcepto CAG (Versión 1.0) en adolescentes de la Secundaria Básica “Ernesto Guevara”*. Tesis de licenciatura no publicada. Santa Clara, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.
13. Cronbach, L. (1972). *Fundamentos de la exploración psicológica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
14. Cronbach, L., Meehl, P. (1995). Construct validity in psychological test. *Psychological Bulletin*. 52. Recuperado el 9 de febrero de 2011 de <http://psychclassics.yorku.ca/Cronbach/construct.htm>
15. Domínguez, L. (2008). El problema de la identidad personal en la psicología del desarrollo. Boletín Electrónico de Investigación de la Asociación Oaxaqueña de Psicología. . 4. Recuperado el 11 de febrero de 2011 de http://www.Conductitlan.net/51_identidad_y_psicologia_del_desarrollo.pdf
16. Domínguez, L. (2003). *Psicología del desarrollo: adolescencia y juventud*. Selección de lecturas. La Habana: Pueblo y Educación.



Referencias Bibliográficas

- 17.Domínguez. L. (2006). *Psicología del desarrollo. Problemas, principios y categorías*. México: Editorial Interamericana de Asesoría y servicios S.A.
- 18.Domínguez, L. (1999). ¿Yo, si mismo o autovaloración? *Revista cubana de Psicología*, 16 (1), 3-7.
- 19.Elosua, P. (2003). Sobre la validez de los test. *Psicotema*, 15(2), 315-321.
Recuperado el 15 de febrero de 2011, de <http://www.psicothema.com/pdf/1063.pdf>
- 20.Esnaola, I., Rodriguez, A., Goñi, E. (2011). Propiedades psicométricas del cuestionario de Autoconcepto AF5. *Anales de Psicología*, 27 (1), 109-117.
- 21.Fernández, L. (2005). *Pensando en la personalidad*. (Vol. 2). La Habana: Félix Varela.
- 22.Fernández- Ballesteros, R. (2005). *Evaluación psicológica. Conceptos, métodos y estudio de casos*. Madrid: Ediciones Pirámides.
- 23.Fernández-Ballesteros, R. (2002) *Introducción a la evaluación psicológica*, 1. Madrid: Ediciones Pirámides.
- 24.Fernández-Ballesteros, R. (2002) *Introducción a la evaluación psicológica*, 2. Madrid: Ediciones Pirámides.
- 25.Ferro, N. (2008). La importancia del autoconcepto. Recuperado el 19 de enero de 2011, de <http://www.psicologoescolar.com/>



Referencias Bibliográficas

26. García, B. (2001). *CAG. Cuestionario de autoconcepto. Manual*. Versión 1.0. Madrid: Editorial EOS.
27. García, H. (2006). *La medición en las ciencias sociales y en la psicología*. México: Trillas.
28. Garibay, G. (2009). *Vive y entiende la adolescencia*. Recuperado el 19 de enero de 2011, de <http://genesis.uag.mx/revistas/escholarum/articulos/>
29. González, A. (1986). Experiencias sobre métodos para el estudio de la autovaloración en trabajos innovadores. *Revista Cubana de Psicología*, 3(1). Recuperado el 25 de mayo de 2011, de <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S0257>
30. González, A., Fuentes, M., De La Morena, M. y Barajas, C. (1995). *Psicología del desarrollo: Teoría y prácticas*. Granada: Ediciones Aljibe.
31. González, C. (2003). *Familia y autoestima de los hijos: Orientaciones para los padres*. Madrid: Fundación Nacional Proforpa.
32. González, F.L. (1982). *Motivación moral en adolescentes y jóvenes*. La Habana: Científico- Técnica.
33. González, F. y Mitjans, A. (1989). *La personalidad. Su educación y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.
34. González, J., A., Núñez, J.C., González, S. y García, M. S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicotema*, 9(2), 271- 289.
35. Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. (4.ed.). México: Mc Graw Hill.



36. Isasi, X., Balluerka, N. y Gorostiaga, A. (2000). La utilización de instrumentos de medida en situaciones de contacto de lenguas y de culturas: una reflexión metodológica. *Psicotema*, 12(2), 305-310. Recuperado el 23 de abril de 2011 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/727/72797072.pdf>
37. Larson, R. W, Brown, J. R. (2007). Emotional Development in Adolescence: What can be Learned From a High School Theater Program? *Children Development*, 78 (4), 1083-1099.
38. Lienert, S.A. (1990). *Selección de lecturas de psicodiagnóstico laboral. Construcción y análisis de los test*. La Habana: Empresa nacional de producción del ministerio de educación superior.
39. Lloyd, R. (2011). Psychological Testing. Recuperado el 15 de abril de 2011, de <http://www.guidetopsychology.com/testing.htm>
40. Martínez, I., Fernando, J. (2008). Internalization of values and self-esteem among Brazilian teenagers from authoritative, indulgent, authoritarian, and neglectful homes. *Pro Quest Health and Medical Complete*, 43 (2), 13-29.
41. Muñiz, J., Hambleton, R. (1996). Directrices para la traducción y adaptación de los test. *Papeles del psicólogo*, (66). Recuperado el 15 de febrero de 2011, de <http://www.papelesdel psicologo.es/vernumero.asp?id=737>
42. Nieves, Z. I. (2004). Métodos y técnicas para la recogida de información: técnicas psicométricas. Lecciones de la asignatura. Santa Clara, Universidad Central de las Villas.



Referencias Bibliográficas

43. Nieves, Z. I., Noriega, N. L. (2004). La intersubjetividad entre iguales en la adolescencia: características de sus interacciones. Lecciones de la asignatura. Santa Clara.
44. Oliva, A., Parra, A. (2006). *Relaciones con padres e iguales como predictoras del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia*. Madrid: Universidad de Sevilla.
45. Oramas, A., Santana, S. y Vergara, A. (2006) El bienestar psicológico, un indicador positivo de la salud mental. *Revista cubana de salud y trabajo*, 7 (1) Recuperado el 11 de febrero de 2011, de http://bvs.sld.cu/revistas/rst/vol7_1-2_06/rst06106.html
46. Osuna, Y., Hing, Y. (2009). *Diseño de las Escalas de Deseabilidad y Alteración del inventario de Caracterización Bach*. Tesis de licenciatura no publicada. Santa Clara, Universidad Central Marta Abreu de Las Villas.
47. Palacios, J., Marchesi, A., Coll, C. (2002). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza Editorial
48. Pérez, S., Pérez, A. (2009). *Validación de la guía psicoeducativa para el cuidador principal de pacientes con enfermedad oncológica con tratamiento quimioterapéutico*. Tesis de licenciatura. Santa Clara, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas.
49. Pons, X. (2004). El autoconcepto en la adolescencia: Evaluación, factorialización y análisis estructural. *Revista de humanidades*. 10 (1), 135-154.



Referencias Bibliográficas

50. Prieto, G., Delgado, A. (2010). Validez y confiabilidad. *Papeles del psicólogo*, 31 (1), 67-74. Recuperado el 15 de febrero de 2011, de <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1797.pdf>
51. Segura, L. (2008). Autoconcepto en adolescentes y sus diferencias entre género. Recuperado el 24 de enero de 2011, de <http://www.superiordepsicologia.com/>
52. Sheffield, A. Morris. , Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S., Robinson, L.R. (2007). The Role of the Family Context in the Development of Emotion Regulation. *Social Development*, 16 (2), 361- 388.
53. Shek, D. (2008). Predictors of perceived satisfaction with parental control in chinese adolescents: A 3- year longitudinal study. *ProQuest Health and Medical Complete*, 43 (163), 153-164.
54. Stocker, C. M., Richmond, M. K., Rhoades, G. K. (2007). Family Emotional Processes and Adolescents' Adjustment. EEUU: Blackwell Publishing.
55. Urquijo, S. (2002). Autoconcepto y desempeño académico en adolescentes. Relaciones con sexo, edad e institución. Recuperado el 19 de enero de 2011, de <http://pepsic.bvsalud.org>
56. Yela, M. (1980). Introducción a la teoría de los test. Madrid: Universidad Computense de Madrid.

Anexos
ANEXOS



Anexo 1: Test de autoconcepto (CAG Manual Versión 1.0).

Test de autoconcepto (CAG Manual Versión 1.0).

Nombre: **Sexo:**.....

Apellidos:..... **grupo:**.....

Centro:..... **Curso:**.....

Instrucciones:

A continuación te presentamos una serie de afirmaciones para que des tu respuesta, poniendo una **x** en la casilla que mejor representa lo que a ti te ocurre o lo que tu piensas de ti, teniendo en cuenta que en estos aspectos no existen respuestas correctas o incorrectas.

No pienses excesivamente las respuestas y responde con sinceridad.

Ejemplo:

Soy una persona simpática.

Nunca.... Pocas veces..... No sabría decir..... Muchas veces.....

Siempre....

Aquí debes poner una **x** en la casilla que mejor represente tu opinión. En esta prueba no se controla el tiempo.

	Físico	Social	Familiar	Intelectual	Personal	Control
P.D.						
P.C.						



Anexos

	Nunca	Pocas veces	No sabría decir	Muchas veces	Siempre
Tengo una cara agradable					
Tengo muchos amigos					
Creo problemas a mi familia					
Soy lista/o					
Soy una persona feliz					
Siento que en general controlo lo que me pasa					
Tengo los ojos bonitos					
Mis compañeros se burlan de mi					
Soy un miembro importante de mi familia					
Hago bien mi trabajo intelectual					
Estoy triste muchas veces					
Suelo tener mis cosas en orden					
Tengo el pelo bonito					
Me parece fácil encontrar amigos					
Mis padres y yo nos divertimos juntos muchas veces					
Soy lento/a haciendo mi tarea escolar					
Soy tímido/a					
Soy capaz de controlarme cuando me provocan					
Soy bonita/o					



Anexos

Me resulta difícil encontrar amigos					
En casa me hacen mucho caso					
Soy un buen lector/ra					
Me gusta ser como soy					
Cuando todo sale mal encuentro forma de no sentirme tan desgraciado/a					
Tengo una buena apariencia física					
Soy popular entre mis compañeros					
Mis padres me comprenden bien					
Puedo recordar fácilmente las cosas					
Estoy satisfecho/a conmigo mismo/a					
Si no consigo algo a la primera busco otros medios para conseguirlo					
Me gusta mi cuerpo tal como es					
Me gusta la gente					
Muchas veces desearía marcharme de casa					
Respondo bien en clases					
	Nunca	Pocas veces	No sabría decir	Muchas veces	Siempre
Soy una buena persona					
Puedo conseguir que otros hagan lo que yo quiero					
Me siento bien con el aspecto que tengo					
Tengo todos los amigos que quiero					

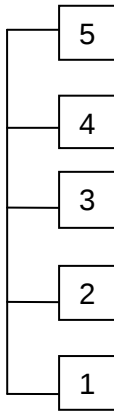


Anexos

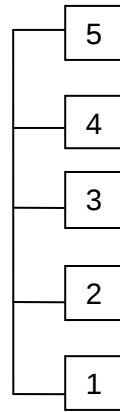
En casa me enfado fácilmente					
Termino rápidamente mi trabajo escolar					
Creo que en conjunto soy un desastre					
Suelo tenerlo todo bajo control					
Soy fuerte					
Soy popular entre la gente de mi edad					
En casa abusan de mi					
Creo que soy inteligente					
Me entiendo bien a mi mismo/a					
Me siento como una pluma al viento manejada por otras personas.					



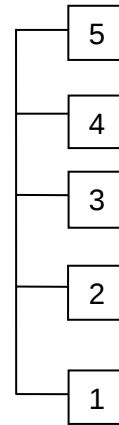
Anexo 2: Modificación de la Escala Dembo- Rubinstein.



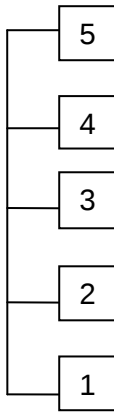
Felicidad



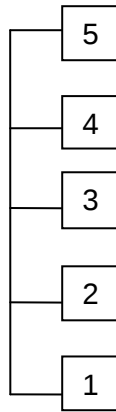
Apariencia física



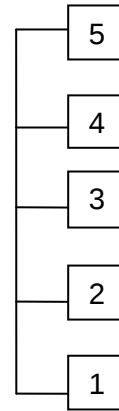
Relaciones con los
iguales



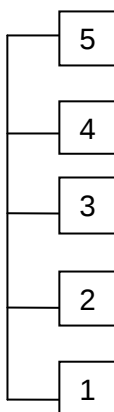
Relaciones con los
padres



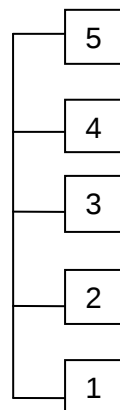
Inteligencia



Autocontrol



Control sobre las
otras personas



Control sobre las situaciones
por las que atraviesa.



Anexo 3: Preguntas de la modificación del Sociograma realizada para la presente investigación.

1. ¿Qué compañeros son los más atractivos físicamente?
2. ¿Quiénes son los más simpáticos y sociables?
3. ¿Quiénes son los más inteligentes?
4. ¿Qué compañeros son los menos atractivos físicamente?
5. ¿Quiénes son los menos simpáticos y sociables?
6. ¿Quiénes son los menos inteligentes?



Anexo 4: Cuestionario para padres, para evaluar el autoconcepto de sus hijos.

Cuestionario a padres sobre al autoconcepto de sus hijos

Con el objetivo de conocer las características que sobre el concepto de si mismo tienen los adolescentes cubanos, se necesita obtener información sobre las características y comportamiento de los mismos. Para lograr este propósito necesitamos de su cooperación, para lo que es preciso que llene este cuestionario. Para ello necesitamos que sea totalmente sincero. Para dar su respuesta marque poniendo una x en la casilla que mejor se relacione en correspondencia con su opinión.

Si desea agregar alguna otra información respecto a los ítems que se le ofrecen, por favor añádalo al final del cuestionario.

Datos generales:

Padre: _____ Madre: _____ Otro: _____

¿Cuál? _____

Nombre del hijo/a: _____

Grado que cursa: _____

	Ítems a responder.	Nunc a	Casi nunca	A veces	Frecuen temente	Siempr e
	Usted considera que su hijo:					
1	Tiene muchos amigos.					
2	Es una persona inteligente.					
3	El piensa que no es valioso.					
4	Es capaz de controlarse ante situaciones difíciles.					
5	Es aceptado por sus compañeros.					



Anexos

6	Tiene un rostro agradable.					
7	Tiene buenas relaciones familiares.					
8	Es una persona feliz.					
9	Obtiene buenas calificaciones.					
10	Es atractivo físicamente.					
11	Está satisfecha/o con su forma de ser.					
12	Se siente comprendido por sus padres.					
13	Es capaz de controlar las situaciones que enfrenta.					
14	Se siente bien con su aspecto físico.					
15	Le es fácil hacer amigos.					
16	Le va bien en clases.					
17	Se siente satisfecho dentro de su ambiente familiar					
18	Consigue que otros hagan lo que el quiere.					



Anexo 5: Cuestionario para padres, para evaluar el autoconcepto de sus alumnos.

Cuestionario a maestros sobre el autoconcepto de sus alumnos.

Con el objetivo de conocer las características que sobre el concepto de sí mismo tienen los adolescentes cubanos, se necesita obtener información sobre las características y comportamiento de los mismos. Para lograr este propósito necesitamos de su cooperación, para lo que es preciso que llene este cuestionario. Para ello necesitamos que sea totalmente sincero. Para dar su respuesta se le ofrecen una serie de alternativas de respuesta, debe llenar las casillas con el número de la alternativa escogida por usted.

Si desea agregar alguna otra información respecto a los ítems que se le ofrecen, por favor añádalo al final del cuestionario.

Datos generales:

Nombre del PGI: _____

Grupo al que atiende: _____

Alternativas de respuesta:

Nunca: **1** Casi nunca: **2** A veces: **3** Frecuentemene: **4** Siempre: **5**



	Ítems a responder. Usted considera que el alumno:	Nunca	Casi nunca	A veces	Frecuente mente	Siempre
1	Tiene muchos amigos.					
2	Es una persona inteligente.					
3	El piensa que no es valioso.					
4	Es capaz de controlarse ante situaciones difíciles.					
5	Es aceptado por sus compañeros.					
6	Tiene un rostro agradable.					
7	Tiene buenas relaciones familiares.					
8	Es una persona feliz.					
9	Obtiene buenas calificaciones.					
10	Es atractivo físicamente.					
11	Está satisfecha/o con su forma de ser.					
12	Se siente comprendido por sus padres.					
13	Es capaz de controlar las situaciones que enfrenta.					
14	Se siente bien con su aspecto físico.					
15	Le es fácil hacer amigos.					
16	Le va bien en clases.					
17	Se siente satisfecho dentro de su ambiente familiar					
18	Consigue que otros hagan lo que el quiere.					

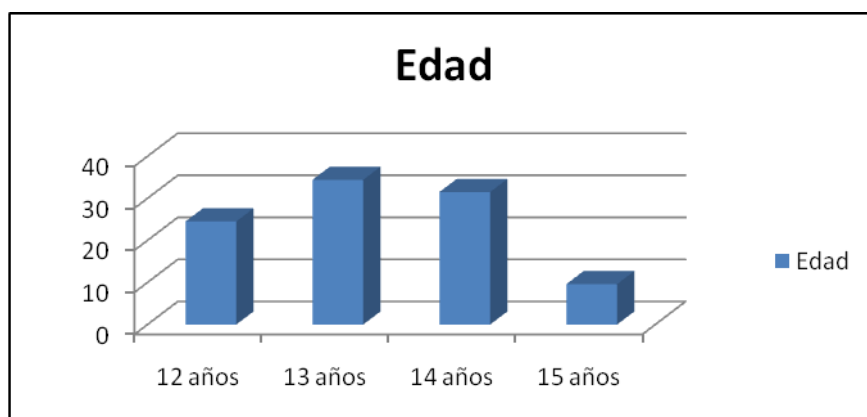
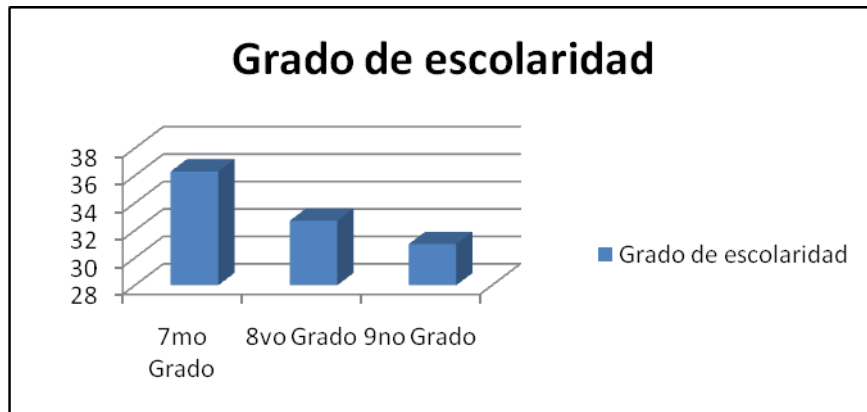
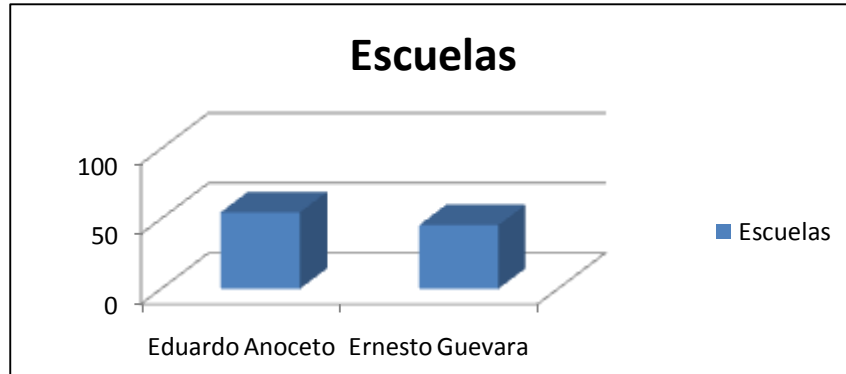


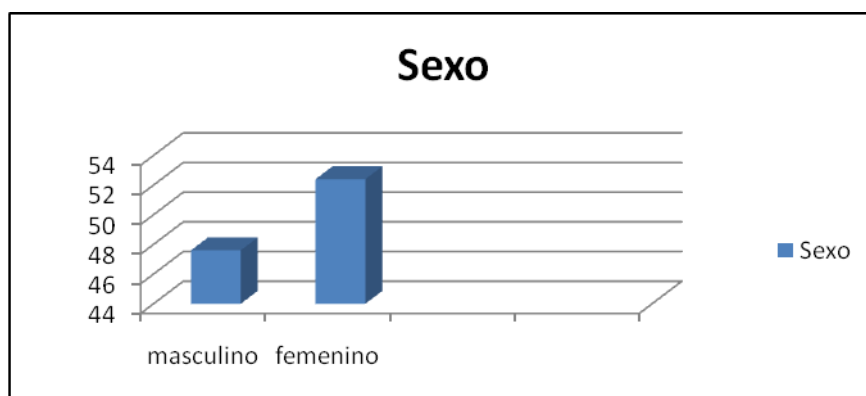
Anexos

[illegible]



Anexo 6: Datos en % sobre la muestra seleccionada.





Anexo 7: Frecuencia, moda y media de las puntuaciones del CAG:

Dimensiones del autoconcepto CAG	Moda	Media	Frecuencia
Autoconcepto Físico.	2	1.95	1: 26.2%, 2: 52.1 %, 3: 21.7%,
Aceptación Social.	2	1.93	1: 31.8 %, 2: 43.4 %, 3: 24.8%,
Autoconcepto familiar.	2	2.03	1: 24.8%, 2: 47.6%, 3: 27.6%,
Autoconcepto Intelectual.	2	1.98	1: 27.9%, 2: 45.9 %, 3: 26.2%,
Autoevaluación Personal.	2	1.88	1: 30.4%, 2: 51.3%, 3: 18.3%,
Sensación de control	2	1.94	1: 30.1%, 2: 45.4%, 3: 24.5%,



Anexo 8: Frecuencia, moda y media de las puntuaciones de la Escala Dembo-Rubinstein:

Indicadores de la escala Dembo-Rubinstein	Moda	Media	Frecuencia, en %
Felicidad.	5	4.31	1: 1.1%, 2: 1.1%, 3: 10.4%, 4: 40.6%, 5: 46.8%.
Apariencia Física.	4	3.64	1: 3.1%, 2: 8.2%, 3: 31.8%, 4: 35.5%, 5: 21.4%.
Autocontrol	4	3.95	1: 4.2%, 2: 4.2%, 3: 18.0%, 4: 39.2%, 5: 34.4%.
Relaciones con los compañeros.	5	4.58	1: 0.3%, 2: 1.4%, 3: 5.6%, 4: 25.6%, 5: 67.0%.
Relaciones con los padres.	5	4.73	1: 0.8%, 2: 1.1 %, 3: 2.8%, 4: 14.4%, 5: 80.8%.
Inteligencia.	4	3.74	1: 4.8%, 2: 4.5%, 3: 28.5%, 4: 36.9%, 5: 25.4%.
Control sobre las otras personas.	3	3.34	1: 6.5%, 2: 11.0%, 3: 35.8%, 4: 35.2%, 5: 11.5%.
Control de las situaciones por las que atraviesa.	4	4.01	1: 1.7%, 2: 5.2%, 3: 14.9%, 4: 47.0%, 5: 31.3%.



Anexo 9: Frecuencia, moda y media de las puntuaciones del Sociograma.

Dimensiones del autoconcepto	Moda	Media	Frecuencia
Atractivo físico.	2	2.09	Rechazados: 18.9%
			Ignorados: 53.2%
			Aceptados: 27.9%
Simpatico y sociables.	2	2.07	Rechazados: 21.7%
			Ignorados: 49.6%
			Aceptados: 28.7%
Inteligentes.	2	2.03	Rechazados: 15.8%
			Ignorados: 65.1%
			Aceptados: 19.2%



Anexo 10: Frecuencia, moda y media de las puntuaciones del Cuestionario a padres.

Dimensiones del autoconcepto padres	Moda	Media	Frecuencia
Autoconcepto Físico.	5	4.70	1: %, 2: %, 3: 1.7%, 4: 27%, 5: 71.3 %.
Aceptación Social.	5	4.70	1: %, 2: %, 3:1.7 %, 4: 27%, 5:71.3 %.
Autoconcepto familiar.	5	4.76	1: %, 2: %, 3:3.4%, 4: 16.9% 5: 79.7%.
Autoconcepto Intelectual.	5	4,25	1: 0.6%, 2: 1.1%, 3: 18.3%, 4: 32.7%, 5: 47.3%.
Autoevaluación Personal.	5	4.50	1: %, 2:0.3 %, 3: 8.5%, 4: 32.7%, 5: 58.6%.
Sensación de control	4	3.81	1: %, 2: 2.3%, 3: 29.3%, 4: 53.5%, 5: 14.9%.



Anexo 11: Frecuencia, moda y media de las puntuaciones del Cuestionario a maestros.

Dimensiones del autoconcepto maestros	Moda	Media	Frecuencia
Autoconcepto Físico.	5	4.25	1: %, 2: 3.1%, 3: 12.4%, 4: 40.6%, 5: 43.9%.
Aceptación Social.	5	4.49	1: %, 2: 0.6%, 3: 5.9%, 4: 37.2%, 5: 56.3%.
Autoconcepto familiar.	5	4.70	1: .3%, 2: 0.8%, 3: 5.1%, 4: 16.6%, 5: 77.2%.
Autoconcepto Intelectual.	5	4.01	1: 0.8%, 2: 7.0%, 3: 22.5%, 4: 29.9%, 5: 39.7%.
Autoevaluación Personal.	4	4.28	1: %, 2: 0.6%, 3: 6.8%, 4: 56.3%, 5: 36.3%.
Sensación de control	4	3.87	1: 0.3%, 2: 1.7%, 3: 26.2%, 4: 54.4%, 5: 17.5%.



Anexo 12: Correlaciones para la dimensión: Autoconcepto físico.

			físico.CA G.discreta	físico. padres. discreta	físico.mae stros.discr eta	atractiv o físico	apariciencia física.demb o
Tau_b de Kendall	físico.CAG.disc reta	Coeficiente de correlación	1.000	.178(**)	.085	.117(*)	.302(**)
		Sig. (bilateral)	.	.001	.086	.019	.000
		N	355	355	355	355	355
	físico. padres.discreta	Coeficiente de correlación	.178(**)	1.000	.115(*)	.010	.230(**)
		Sig. (bilateral)	.001	.	.021	.835	.000
		N	355	355	355	355	355
	físico.maestros. discreta	Coeficiente de correlación	.085	.115(*)	1.000	.267(**)	.067
		Sig. (bilateral)	.086	.021	.	.000	.150
		N	355	355	355	355	355
	atractivo físico	Coeficiente de correlación	.117(*)	.010	.267(**)	1.000	.098(*)
		Sig. (bilateral)	.019	.835	.000	.	.036
		N	355	355	355	355	355
	apariciencia física.dembo	Coeficiente de correlación	.302(**)	.230(**)	.067	.098(*)	1.000
		Sig. (bilateral)	.000	.000	.150	.036	.
		N	355	355	355	355	355

Anexo 13: Correlaciones para la dimensión: Aceptación Social.

			social.CAG .discreta	social.padr es.discreta	social.maestr os.discreta	simpáticos y sociables	relacione s con los compañer os.dembo
Tau_b de Kendall	social.CAG. discreta	Coeficiente de correlación	1.000	.142(**)	.102(*)	.166(**)	.294(**)



Anexos

	Sig. (bilateral)	.	.006	.046	.001	.000
	N	355	355	355	355	355
social.padres .discreta	Coefficiente de correlación	.142(**)	1.000	-.059	-.035	.071
	Sig. (bilateral)	.006	.	.249	.488	.167
	N	355	355	355	355	355
social.maestros .discreta	Coefficiente de correlación	.102(*)	-.059	1.000	.266(**)	.194(**)
	Sig. (bilateral)	.046	.249	.	.000	.000
	N	355	355	355	355	355
simpáticos y sociables	Coefficiente de correlación	.166(**)	-.035	.266(**)	1.000	.198(**)
	Sig. (bilateral)	.001	.488	.000	.	.000
	N	355	355	355	355	355
relaciones con los compañeros. dembo	Coefficiente de correlación	.294(**)	.071	.194(**)	.198(**)	1.000
	Sig. (bilateral)	.000	.167	.000	.000	.
	N	355	355	355	355	355

Anexo 14: Correlaciones para la dimensión: Autoconcepto familiar.

			familiar. CAG. discreta	familiar. padres.d discreta	familiar.mae stros. discreta	relaciones con los padres.dem bo
Tau_b de Kendall	familiar. CAG. discreta	Coefficiente de correlación	1.000	.221(**)	.195(**)	.357(**)
		Sig. (bilateral)	.	.000	.000	.000
		N	355	355	355	355
	familiar. padres.discreta	Coefficiente de correlación	.221(**)	1.000	.094	.163(**)
		Sig. (bilateral)	.000	.	.065	.001
		N	355	355	355	355



Anexos

familiar.maestro s. discreta	Coeficiente de correlación	.195(**)	.094	1.000	.169(**)
	Sig. (bilateral)	.000	.065	.	.001
	N	355	355	355	355
relaciones con los padres.dembo	Coeficiente de correlación	.357(**)	.163(**)	.169(**)	1.000
	Sig. (bilateral)	.000	.001	.001	.
	N	355	355	355	355

Anexo 15: Correlaciones para la dimensión: Autoconcepto Intelectual.

			intelectual: CAG. discreta	intelectual.pa dres.discreta	intelectual.m aestros.discr eta	inteligentes	Inteligencia .dembo
Tau_b de Kendall	intelectual: CAG. discreta	Coeficiente de correlación	1.000	.237(**)	.336(**)	.285(**)	.325(**)
		Sig. (bilateral)	.	.000	.000	.000	.000
		N	355	355	355	355	355
	intelectual. padres.disc reta	Coeficiente de correlación	.237(**)	1.000	.487(**)	.414(**)	.418(**)
		Sig. (bilateral)	.000	.	.000	.000	.000
		N	355	355	355	355	355
	intelectual. maestros.di screta	Coeficiente de correlación	.336(**)	.487(**)	1.000	.506(**)	.511(**)
		Sig. (bilateral)	.000	.000	.	.000	.000
		N	355	355	355	355	355
	inteligentes	Coeficiente de correlación	.285(**)	.414(**)	.506(**)	1.000	.442(**)
		Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.	.000
		N	355	355	355	355	355



Anexos

Inteligencia .dembo	Coeficiente de correlación	.325(**)	.418(**)	.511(**)	.442(**)	1.000
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000	.000	.
	N	355	355	355	355	355

Anexo 15.1: Correlaciones entre los resultados de la dimensión autoconcepto intelectual del CAG y el índice académico de los adolescentes.

		intelectual. CAG	indice académico
intelectual. CAG	Correlación de Pearson	1	.186(**)
	Sig. (bilateral)	.	.000
	N	355	355
indice académico	Correlación de Pearson	.186(**)	1
	Sig. (bilateral)	.000	.
	N	355	355

Anexo 16: Correlaciones para la dimensión: Autoevaluación Personal.

			personal.CA G.discreta	personal.padr es.discreta	personal.maes tros.discreta	felicidad. dembo
Tau_b de Kendall	personal.CA G.discreta	Coeficiente de correlación	1.000	.192(**)	.154(**)	.230(**)
		Sig. (bilateral)	.	.000	.003	.000
		N	355	355	355	355
	personal.padr es.discreta	Coeficiente de correlación	.192(**)	1.000	.125(*)	.093
		Sig. (bilateral)	.000	.	.012	.060



Anexos

	N	355	355	355	355
personal.mae	Coeficiente de	.154(**)	.125(*)	1.000	.102(*)
stros.discreta	correlación				
	Sig. (bilateral)	.003	.012	.	.038
	N	355	355	355	355
felicidad.	Coeficiente de	.230(**)	.093	.102(*)	1.000
dembo	correlación				
	Sig. (bilateral)	.000	.060	.038	.
	N	355	355	355	355