



AUTOCONCEPTO ACADÉMICO Y PERCEPCIÓN FAMILIAR

Reyes GARCÍA CANEIRO

Facultad de CC de la Educación

RESUMEN

Hoy en día el autoconcepto académico se considera una variable fundamental en el rendimiento escolar. En la formación del autoconcepto suelen considerarse factores sociales, familiares e individuales. En la etapa adolescente, el grupo de iguales desempeñará un papel fundamental, pero a nuestro parecer esto no supone que la familia pierda importancia, sino que ambos grupos serán complementarios. Así, un sistema familiar estable y afectivo es indispensable para un buen desarrollo psicológico y un óptimo autoconcepto. En este sentido, lo realmente importante es el modo en que el adolescente percibe a su familia.

Así, en esta investigación nos planteamos en que medida la percepción que el joven tiene de su familia, y su tipo familiar ideal, en cuanto a la vinculación de sus miembros y el grado de autonomía, así como la habilidad del sistema para modificar los roles y reglas de interacción según los contextos y situaciones, contribuyen al desarrollo de un autoconcepto académico positivo, y cómo esto a su vez incide en el rendimiento académico del alumno.

1. INTRODUCCIÓN

Es bien conocido por todos la influencia que el autoconcepto académico tiene sobre el rendimiento académico de los alumnos/as. En cuanto a la formación del autoconcepto suelen considerarse **factores sociales, familiares e individuales**; se conformaría por las respuestas, o mejor, las interpretaciones subjetivas de las respuestas que uno recibe de las otras personas (Gracia, Román y Musitu, 1988).

Para los niños/as pequeños, las autopercepciones tienen lugar, principalmente, como resultado de las influencias del feedback de sus padres, pues éstas son las personas más significativas para él. Desde hace tiempo se sabe que el desarrollo de un claro y positivo autoconcepto en niños/as depende enormemente de las características del ambiente familiar creado por los padres (Núñez Pérez y González Pienda, 1994).

Pero llegada la etapa adolescente, el grupo de iguales desempeñará un importante papel en el desarrollo del autoconcepto. Nosotros, sin embargo, no consideramos que esto signifique una pér-

dida de peso de la familia en este aspecto, sino más bien que ambos factores interactúan en la formación y desarrollo del autoconcepto. Durante esta etapa de la vida, la red social se amplía y posibilita que la persona obtenga estima y aceptación de otras relaciones sociales ajenas a su círculo familiar (Gracia Fuster y col., 1996), pero la **relación con sus padres** continúa siendo un **elemento enormemente significativo** en su desarrollo.

Un sistema familiar estable y afectivo proporciona a sus miembros lazos de seguridad y afecto, indispensable para un buen funcionamiento psicológico y la formación y desarrollo de un óptimo autoconcepto. El apoyo familiar puede facilitarse a través de (1) *apoyo emocional*, afecto y aceptación que el individuo recibe de los demás, tanto explícita como implícitamente; (2) *asistencia instrumental*, consejo, ayuda en tareas rutinarias, cuidado y atención, etc; y (3) *expectativas sociales*, que sirve como orientación sobre qué conductas son apropiadas y adecuadas socialmente y cuáles no.

Pero lo que realmente nos preocupa no es el grado de cohesión y adaptabilidad familiar del que puedan informar los padres, sino el que el/la joven **percibe**, así como el tipo de familia ideal que posee el adolescente.

Así, en esta investigación nos planteamos en qué medida la percepción que el/la joven tiene de su familia, así como su tipo familiar ideal, en cuanto al apoyo social que recibe y el clima familiar, contribuyen al desarrollo de un autoconcepto académico positivo, y cómo esto, a su vez, incide en el rendimiento académico del alumnado de la ESO. No se trataría de demostrar que el factor familiar es un determinante exclusivo en el autoconcepto y rendimiento académicos, sino de comprobar el porcentaje o peso que este factor tiene sobre ellos. Conocer qué variables influyen en el rendimiento académico del alumnado puede contribuir al desarrollo de iniciativas de intervención en este sentido.

2. EL AUTOCONCEPTO

2.1. El autoconcepto: Una aproximación conceptual

Haciendo una revisión de los trabajos realizados sobre el autoconcepto, nos encontramos con gran variedad de términos que hacen referencia a un mismo constructo, y de los cuales se pueden extraer, a modo de síntesis, las siguientes ideas fundamentales acerca de éste:

- El autoconcepto tiene un papel central en la integración de la personalidad, funcionando como instrumento de unidad y guía de la conducta del individuo.
- El autoconcepto es **multidimensional**. Las autopercepciones que lo componen se agrupan formando diferentes dimensiones.
- Su organización es **jerárquica**. Las autopercepciones van desde un nivel concreto y conductual a otro abstracto y general.
- En general, las autopercepciones suelen ser **fiabiles y consistentes**. Las de nivel general serían muy estables, las categoriales bastante estables y las específicas, inestables.
- En general, se puede considerar como una organización del conocimiento respecto a uno mismo, que con el propósito de mantener cierta coherencia, utiliza sesgos cognitivos (auto-realzamiento, sesgos atribucionales,...) y que funciona siguiendo los principios de asimilación y acomodación cognitivas. Las autopercepciones que lo forman están basadas en la

experiencia derivada de los roles que el individuo desempeña a lo largo de la vida, las características y atributos personales y las creencias y valores que tenga. La información proveniente de los **otros significativos** constituye una de las **fuentes principales para la formación y desarrollo de las autopercepciones** que formarán el autoconcepto. (Núñez y González, 1994).

En definitiva, puede considerarse como un **conjunto de percepciones o referencias que el sujeto tiene sobre sí mismo**; conjunto de características, atributos, cualidades y deficiencias, capacidades y límites, valores y relaciones que el sujeto reconoce como descriptivos de sí y que percibe como datos de su identidad. Se formaría a partir de las experiencias y relaciones con el medio; las experiencias del individuo en toda su gran diversidad constituyen los datos en los que se basa la percepción de sí mismo (Machargo, 1991).

Finalmente, cabe destacar que el autoconcepto desempeñaría principalmente dos funciones: **organización de la comprensión personal del ambiente social**, lo que permite al individuo relacionarse congruentemente con el medio, asumir y desempeñar distintos roles, e interpretar la experiencia; y la **regulación de la conducta**, a través de los autoesquemas que “definen y delimitan los aspectos o áreas sobre las que los individuos creen tener control o se hacen responsables de las mismas.” (Núñez y González, 1994, p. 69).

2.2. Estructura del autoconcepto: el modelo multidimensional y jerárquico de Shavelson

Partiendo de las múltiples definiciones del autoconcepto, Shavelson y col. (1976) señalaron las que consideraban las principales características de éste (González y Tourón, 1992):

- Es **organizado y estructurado**; dentro del autoconcepto hay categorías que van de las más particulares a otras más generales.
- Es **multifacético**; las experiencias en diferentes áreas determinan la formación de autoconceptos específicos, diferentes entre sí y del general.
- Es **jerárquico**; en la cúspide se encuentra el *general*, el cual se divide en dos componentes, el *académico* y el *no académico*. Dentro del académico, que aquí nos ocupa, se engloban subáreas específicas, que incluyen las percepciones específicas dentro de esas áreas concretas. El no académico también se divide en subáreas, y dentro de ellas, facetas más específicas (Figura 1).
- El autoconcepto general es **estable**, y a medida que se desciende en la jerarquía va siéndolo menos, por ser más dependiente de la situación específica.
- Con el desarrollo del individuo, el autoconcepto se va diferenciando, y haciéndose más multifacético.

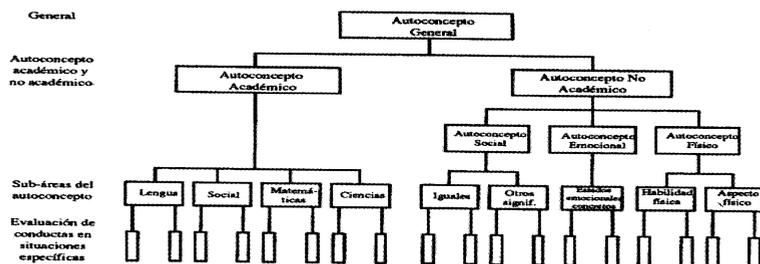


Figura 1. Estructura del autoconcepto según Shavelson *et al.* (1976). (Tomado de Núñez y González, 1994).

Cuando Shavelson y sus colaboradores propusieron este modelo, apenas encontraron apoyo empírico para él, principalmente en cuanto a su multidimensionalidad, pero “la investigación más reciente (...) ha demostrado claramente esta característica y la existencia de distintas facetas (...)” (González y Tourón, 1992, p. 112).

Asimismo, cabe señalar que en cuanto a la relación **familia- autoconcepto académico**, a través de los diferentes estudios realizados por Shavelson y Marsh en los años 80 para demostrar empíricamente la estructura jerárquica del autoconcepto, encontraron ciertas complicaciones en cuanto a las correlaciones entre facetas; el factor **relaciones con los padres**, que se encontraría dentro del *autoconcepto social* y por tanto formaría parte del *no académico*, está **altamente correlacionado tanto con los factores no académicos como con los académicos**. Por tanto, en cuanto a este aspecto, y tras diferentes análisis, llegaron al modelo que se presenta en la Figura 2.



Figura 2. Modelo de estructura del autoconcepto de Marsh y Shavelson (1985). (Tomado de González y Tourón, 1992).

Este modelo postula tanto la relación entre el *autoconcepto relación con los padres* con los autoconceptos académico y no académico, como la relación de éste con los dos autoconceptos académicos de segundo orden, el *autoconcepto en lenguaje* y el *autoconcepto en matemáticas*, entre sí poco correlacionados.

Finalmente, podemos señalar que a través de éstas y otras investigaciones, Shavelson *et al.* (1985) presentaron un modelo alternativo y complementario más adecuado de la estructura del autoconcepto (Figura 3).

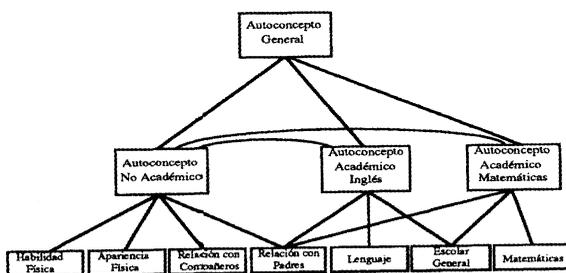


Figura 3. Estructura del autoconcepto propuesto por Marsh y Shavelson, 1985 (Byrne y Shavelson, 1986). (Tomado de Go y Tourón, 1992).

2.3. Desarrollo del autoconcepto

El autoconcepto se construye y va definiendo 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 o fracaso. A medida que pasan los años, el autoconcepto se va haciendo más estable y con mayor capacidad de dirigir la conducta. Existen dos teorías principales sobre la for-

mación del autoconcepto: la **teoría del simbolismo interaccionista**, que considera al autoconcepto consecuencia de las evaluaciones de las personas del entorno próximo. El individuo se ve en la imagen que los otros le ofrecen, la imagen de uno mismo se percibe en las informaciones, comentarios y actitudes de quienes le rodean, aunque no todas tienen el mismo peso o significación. La **teoría del aprendizaje social** sostiene que el sujeto adquiere las actitudes hacia sí mismo por medio de la “imitación”, incorporando a sus propios esquemas, las conductas y actitudes de las personas significativas.

Como hemos señalado anteriormente, el autoconcepto se va perfilando a lo largo de las distintas etapas del desarrollo; a continuación nos centraremos en la etapa evolutiva que aquí nos ocupa, la adolescencia*, de acuerdo con la edad/momento evolutivo en que se encuentran los sujetos de la muestra objeto de estudio.

La adolescencia es la etapa en la que el individuo se identifica como ser singular, diferente de los demás. El/la adolescente se centra principalmente en las transformaciones físicas de su cuerpo, y ha de ser capaz de aceptar e integrar esas transformaciones, debe revisar y rehacer la imagen de su propio cuerpo, y esa nueva imagen corporal marcará las relaciones con los compañeros del mismo sexo y del opuesto. Tiene una enorme necesidad de reconocimiento por parte de los otros, que se reconozca y acepte su identidad por parte de las personas significativas para él; este reconocimiento y aceptación le asegura un autoconcepto positivo de sí mismo. Además esta imagen contribuirá enormemente a la valoración de sí mismo y a la afirmación de su identidad. Esta búsqueda de identidad se hace patente en el deseo de autonomía, de afirmarse uno mismo y de liberarse de la tutela de los padres y demás adultos, pero se vincula estrechamente al grupo de amigos (Machargo, 1991). Sin embargo, a nuestro parecer, esto no quiere decir que la familia pierda importancia, sino que ambos factores interactúan en la formación y desarrollo del autoconcepto.

El tipo de relaciones familiares y estilos parentales van a influir sobre el logro de la identidad del adolescente. Parece que las familias más democráticas que ofrecen la oportunidad de expresar y desarrollar puntos de vista y tomar decisiones dentro del marco de aceptación y apoyo, tendrán más facilidad para alcanzar una positiva identidad personal, en oposición al clima excesivamente autoritario, donde los individuos tendrán mayores dificultades para alcanzarla.

En definitiva, los padres y compañeros representan influencias compatibles y complementarias, no antagónicas. Los adolescentes que tienen buenas relaciones con los amigos, en general, tienen buenas relaciones con los padres, y necesitan ambas influencias para realizar una transición adecuada a la vida adulta (González, 2000).

2.4. Autoconcepto académico y rendimiento escolar

Se han realizado infinidad de investigaciones acerca de esta relación, y existe abundante bibliografía sobre el tema. En síntesis, podría señalarse que existe una relación positiva, generalmente significativa, entre ambos aspectos (la mayoría de los estudios son de tipo correlacional y no explican si el autoconcepto es causa o consecuencia del rendimiento). Parece obvio que el alumno/a que rinde adecuadamente tendrá una opinión positiva de sí mismo, y de su capacidad como estudiante,

* Incluimos en la categoría *adolescencia*, las edades que comprende la muestra del estudio (15-20 años) aunque cabe señalar la ambigüedad de este término por falta de acuerdo en los criterios de edad para referirse a este período evolutivo.

y por el contrario, el que fracasa construye un esquema negativo de sus capacidades y posibilidades académicas. Pero, no obstante, es preciso indicar que ésta no es una relación perfecta, sino que “el autoconcepto académico positivo es condición para lograr un rendimiento académico satisfactorio, pero no es suficiente.” (Machargo, 1991, p. 62).

En cuanto a las investigaciones realizadas sobre autoconcepto y rendimiento, cabe señalar que en abundantes ocasiones no se especifica si el objeto de estudio es el autoconcepto académico o el general. Según Hansford y Haltie (1982) (Machargo, 1991) la **correlación de ambos factores es más alta cuando se trata de autoconcepto académico.**

En cuanto al problema de la dirección del vínculo que une las dos variables, no existen conclusiones definitivas. Algunos autores señalan el *rendimiento como determinante del autoconcepto* (Rogers, 1987; Marsh y Parker, 1984; Smith y Coleman, 1978; Davis, 1966). Otros autores señalan que el *autoconcepto determina el logro académico* (Jones, 1973; Covington, 1984; Bandura y Cervone, 1983). En tercer lugar, algunos autores señalan la *influencia y determinación mutua* del autoconcepto y el rendimiento (Burns, 1979; Marsh, 1984) (Núñez y González, 1994).

Para el planteamiento de nuestra investigación nos situaremos en la tercera de las concepciones citadas, la bidireccionalidad o influencia y determinación mutua, apoyándonos en las investigaciones ya realizadas que confirman tal relación; el autoconcepto académico incidirá en el rendimiento, pero es obvio que a su vez, un buen rendimiento repercutirá en un positivo autoconcepto.

Aclarada la cuestión de la direccionalidad, mencionaremos ahora alguna de las investigaciones que se ocuparon de conocer en qué medida el autoconcepto influye en el rendimiento del alumnado. Evidentemente, el autoconcepto no es el único factor que influye en el éxito o fracaso escolar, sino que se pueden citar tres categorías: (1) factores psicológicos, intelectuales y no intelectuales (donde encontraríamos el autoconcepto); (2) factores sociológicos o ambientales; y (3) factores didácticos o pedagógicos.

En cuanto al autoconcepto, factor psicológico, hoy en día es considerado como una variable fundamental en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Garanto, Mateo y Rodríguez (1985) (González y Tourón, 1992) encontraron que la inteligencia y el autoconcepto tienen un claro efecto sobre el rendimiento, y que las variables inteligencia y personalidad inciden directamente sobre el rendimiento, e indirectamente a través del autoconcepto, por lo que manifiestan que el autoconcepto adopta una posición central y determinante en la explicación del rendimiento.

Finalmente, Rodríguez Espinar (1982) en otro estudio sobre la incidencia de factores personales intelectuales y no intelectuales en el rendimiento, concluye que entre las variables de personalidad, **el autoconcepto es la variable de mayor incidencia en el rendimiento académico.**

2.5. Autoconcepto académico del adolescente y clima familiar

Como introducción a la temática familiar, es preciso señalar que en este trabajo nos situamos en la concepción del sistema familiar propuesto por Olson (1979) a través de su modelo circunflejo (Figura 4). Este modelo combina las dimensiones de **cohesión** y **adaptabilidad**, pudiendo describir diferentes sistemas de relación marital y familiar. Se entiende por cohesión, la vinculación emocional entre los miembros de la familia, y el grado de autonomía personal que el sujeto experimenta dentro del sistema. La adaptabilidad se refiere a la habilidad del sistema familiar para

modificar su estructura de poder, la relación entre los roles y las reglas de interacción según contextos y situaciones, en momentos específicos del desarrollo. El modelo es dinámico, en el sentido de que pueden producirse cambios a través del tiempo. Las familias pueden moverse en cualquiera de las direcciones según la situación o ciclo familiar. Así, se deduce que las familias equilibradas en cohesión y adaptabilidad funcionarán de forma más satisfactoria que aquellas que presenten comportamientos extremos, y por tanto, en situaciones de estrés y de acuerdo con el momento evolutivo de cada uno de sus miembros, en este caso adolescencia, modificarán sus niveles en ambas dimensiones para afrontar satisfactoriamente dicha situación.



Figura 4. Modelo circunflejo de Olson (1979). Tomado de Musitu, Román y Gutiérrez (1996)

Como hemos señalado con anterioridad, existe gran cantidad de bibliografía acerca de la relación entre autoconcepto (académico y general) y familia, pero la gran mayoría se centra en edades tempranas del desarrollo. Sin embargo, aparecen lagunas en cuanto al papel del seno familiar durante la adolescencia, el tema que aquí nos ocupa.

En la literatura acerca de esta cuestión, se señala el papel tan fundamental que tienen las personas relevantes para el sujeto, en el desarrollo del autoconcepto. Musitu, Román y Gracia (1988) señalan que los resultados de diferentes investigaciones sobre **ambiente familiar y logro del alumno/a**, apuntan hacia la idea de que las medidas del **clima familiar** están positivamente relacionadas con inteligencia, logro escolar, agrado y ajuste escolar, y **características afectivas**, como la **autoestima escolar**. Se concluye además, que la calidad de la interacción de los padres con los hijos es de gran importancia para el éxito escolar.

Parece evidente por tanto que la familia, durante esta etapa, no perderá relevancia, sino que únicamente se modificarán las relaciones dentro del grupo familiar, a la vez que otros grupos, fundamentalmente el de iguales, irán adquiriendo una mayor importancia, sin que esto subordine, a nuestro parecer, a la familia.

Cuando los hijos/as se convierten en adolescentes, la familia entra en una nueva etapa, donde se redefinirán los roles de sus miembros. Se produce un reajuste en la estructura familiar para poder adaptarse a la nueva situación.

Como ya hemos señalado, el autoconcepto constituye un tema central en la adolescencia debido a que se producen cambios tanto físicos como cognitivos y sociales, que llevarán al adolescente a la construcción de la propia identidad. Según Escrivá, Samper y Pérez- Delgado (2001), en relación al clima familiar, los factores de cohesión, expresividad y organización familiar, guardan

una relación positiva con todas las áreas del autoconcepto, mientras que la conflictividad familiar es el factor que mantiene una relación negativa. Estos autores trataron de evaluar la relación entre el clima familiar y el desarrollo del autoconcepto, llegando a la conclusión de que las relaciones entre los miembros de la familia constituyen un ambiente decisivo para el desarrollo y configuración del autoconcepto en la etapa adolescente. En general, un clima caracterizado por un alto nivel de compenetración y apoyo entre sus miembros, un alto grado de confianza para exteriorizar las emociones y una clara organización en la planificación de actividades y responsabilidades, junto con un bajo nivel de conflictividad, es idóneo para el buen desarrollo del autoconcepto.

3. LA PERCEPCIÓN DE APOYO FAMILIAR

Según Buendía (1999, p.30) “la adolescencia se piensa generalmente como un tiempo en el que los compañeros, más que los miembros de la familia, son fundamentales en la vida de los jóvenes. Sin embargo, esta afirmación es cuestionable. Durante la adolescencia, los proveedores de apoyo en la familia parecen desempeñar un rol único en la vida de los adolescentes (...) aportando, no sólo una ayuda instrumental, sino apoyo emocional y afectivo”.

Es más, el apoyo es una de las funciones básicas de la familia, ya que proporciona al individuo en desarrollo, un buen ajuste psicológico, bienestar personal, confianza en el mundo y competencia social (Rodrigo y Acuña, 1998).

Un sistema familiar estable y afectivo proporciona a sus miembros lazos de seguridad y afecto, indispensable para un buen funcionamiento psicológico y la formación y desarrollo de un óptimo autoconcepto. El apoyo familiar puede facilitarse a través de (1) *apoyo emocional*, afecto y aceptación que el individuo recibe de los demás, tanto explícita como implícitamente; (2) *asistencia instrumental*, consejo, ayuda en tareas rutinarias, cuidado y atención, etc; y (3) *expectativas sociales*, que sirve como orientación sobre qué conductas son apropiadas y adecuadas socialmente y cuáles no.

Pero lo que realmente nos preocupa no es el clima que de hecho exista, sino la cohesión y adaptabilidad familiar que el/la joven **percibe**; un estudio realizado por García Fernández y Peralbo Uzquiano (1998) sobre los cambios en la percepción durante la adolescencia, desvela que los hijos en adolescencia temprana (cuando todavía los cambios son mínimos) coinciden con el clima familiar informado por sus padres. En cuanto al nivel de cohesión y adaptabilidad, los jóvenes en adolescencia intermedia o tardía, perciben una menor cohesión familiar que sus padres, y un sistema familiar poco flexible en cuanto a la estructura de poder, roles y reglas de relación. Asimismo, en cuanto al tipo de familia ideal, el nivel ideal de cohesión presenta el mismo patrón que el percibido descrito anteriormente.

Según Musitu, Román y Gracia (1988), del trabajo de Cooper y col. (1983), se desprende que la **cohesión familiar**, cuando se evalúa a través de las percepciones de los hijos/as, muestra una **influencia importante en el desarrollo del autoconcepto**, y aquellos niños/as que se **sienten** aislados en sus familias, suelen puntuar más bajo en autoestima. Buendía (1999) describe diferentes estudios que ponen de manifiesto la importancia, no tanto del apoyo, sino de la percepción de éste, en relación con la resolución de tareas.

Así, en este trabajo evaluaremos, por un lado, el clima familiar percibido por los/as jóvenes ado-

lescentes respecto a sus hogares, entendiendo que aquello que perciben será lo que realmente contribuya al desarrollo de su autoconcepto; por otro lado estudiaremos también si el tipo de familia ideal de estos jóvenes influye en el autoconcepto.

4. AUTOCONCEPTO ACADÉMICO Y PERCEPCIÓN FAMILIAR DEL ALUMNADO DE LA ESO

4.1. Instrumentos

Para evaluar el clima familiar percibido e ideal de los sujetos se utilizó el Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales (**FACES-II**). Esta escala de evaluación fue construida para medir las dos dimensiones principales del modelo circunflejo de Olson y cols. (1979) (cohesión y adaptabilidad). La primera versión del FACES se desarrolló en 1978 con el objeto de contar con un instrumento compuesto de frases sencillas para que se pudiera utilizar con sujetos con capacidad limitada de lectura y/o cuyo nivel correspondiera a 6º de E.G.B. (12 años aproximadamente). La escala original estaba compuesta por 111 ítems. En 1981 surge el FACES-II, cuya principal variación con respecto a la anterior es el abandono de los ítems correspondientes a la autonomía individual (independencia) de la dimensión de cohesión. Los 90 ítems resultantes se redujeron en un primer momento a 50 después de que se le pasara a una muestra de 464 adultos en base a los análisis factoriales y de fiabilidad. Posteriormente, en 1983 se administró la escala a 2412 individuos, dando como resultado, siguiendo los criterios anteriores, una escala con un total de 30 ítems, con 2-3 ítems por cada una de las 14 áreas de contenido: Vinculación emocional, Límites, Coaliciones, Tiempo, Espacio, Amigos, Toma de decisiones, Intereses y Tiempo libre (para la dimensión de Cohesión familiar) y Asertividad, Liderazgo (Control), Negociación, Disciplina, Roles y Reglas (para la dimensión Adaptabilidad). De esta forma, la escala resultante en su formato definitivo consta de 30 ítems, 16 para Cohesión y 14 para Adaptabilidad. Debe describirse cómo es la familia en la actualidad y cómo le gustaría que fuese, disponiendo de una escala donde Nunca= 1, Raras veces= 2, Algunas veces= 3, Con frecuencia= 4 y Siempre=5. Debido a que la escala se diseñó para medir la dinámica familiar, los ítems se centran en las características sistémicas de todos los miembros que están viviendo en el hogar familiar.

Para evaluar el autoconcepto académico se utilizó el **ESEA- 2** (Escala de Evaluación del Autoconcepto para Adolescentes), que toma como base el modelo multidimensional y jerárquico de Shavelson y colaboradores. Es una escala de evaluación, tipo autoinforme, constituida por 70 afirmaciones, sentencias o ítems destinados a medir once dimensiones específicas y una global de autoconcepto, de primer orden factorial:

- **Apariencia Física (AF)**, que evalúa el concepto que tiene de sí mismo el adolescente en relación a su aspecto físico (por ejemplo “los demás piensan que soy guapo”, “soy atractivo físicamente”). Los niveles de esta dimensión a estas edades, se encuentran muy relacionados con los niveles de autoimagen encontrados en cuanto a las relaciones interpersonales. Además, en un porcentaje alto de estudiantes, cuanto menor sea esta dimensión, menor es también la imagen general que tiene de sí mismo el adolescente.
- **Capacidad Física (CP)**, evalúa el concepto de sí mismo en relación con la competencia de sobresalir en el terreno de los deportes, etc. (por ejemplo “soy bueno en actividades como los deportes o la gimnasia”). Sobre todo en los chicos, esta dimensión tendría los mismos correlatos que en caso de la dimensión “apariencia física”.

• **Relación con los padres (RP)**, evalúa la imagen que el alumno tiene de sí mismo en relación a su rol dentro del seno de la familia. En este contexto, el papel fundamental es el de “hijo” y en este sentido, los adolescentes se encuentran en una fase evolutiva psicosocial complicada para construir una imagen coherente de sí mismos como hijo. Habitualmente, la imagen que tienen los padres y sus hijos de lo que debe ser un buen hijo son bastante encontradas, lo cual dificulta en gran medida la construcción de esta faceta del yo. Con frecuencia, en presencia de problemas a este sentido, los niveles de esta dimensión se encuentran poco relacionados con el resto de dimensiones del yo y sí fuertemente vinculados a problemas de conducta, falta de adaptación al contexto familiar y escolar, etc.

• **Relación con los Iguales en General (RI)**, en su dimensión general, evalúa el concepto que el adolescente tiene de sí mismo en relación a su capacidad para hacer amigos, así como para mantenerlos. Es un índice claro de la importancia que el grupo de iguales tiene dentro de la construcción del yo del adolescente. Es muy importante observar niveles positivos en esta área, ya que existe gran relación entre problemas a este nivel y problemas a nivel académico, e incluso a niveles de adaptación personal en general. Por otro lado, en bastantes casos ocurre que el estudiante centra la construcción de su yo sobre el desarrollo de esta área como consecuencia de la imposibilidad de valorarse positivamente en otras dimensiones, por ejemplo la académica.

• **Relación Iguales del Mismo Sexo (MS)**, evalúa lo ya mencionado anteriormente, aunque en este caso se centra en la apreciación sobre un aspecto muy específico relacionado con la habilidad para desarrollar un papel importante dentro del grupo.

• **Relación Iguales del Sexo Opuesto (SO)**, que nos indica en qué medida el adolescente se percibe capaz para iniciar y mantener relaciones con compañeros del sexo opuesto.

• **Honestidad (HO)**, ofrece información sobre una dimensión del yo que en la adolescencia parece comenzar a tener importancia, y que se refiere a la percepción que uno tiene de sí mismo como persona honrada, honesta, etc. Dado que todavía a estas edades no se encuentra muy bien asentada esta dimensión dentro del mapa del yo, la fiabilidad de los resultados obtenidos en esta subescala son más bajos.

• **Estabilidad Emocional (EM)**, nos ofrece información sobre el grado de estrés y preocupación del estudiante como consecuencia de los distintos problemas que tiene para resolver en el proceso de construcción de su yo. Cuando los niveles de esta área son bajos, suele también ser baja la consideración que tiene de sí mismo en general, aunque lo más importante puede ser que este factor nos indica el grado de importancia que los puntos débiles de su perfil tienen en la configuración de su autoconcepto.

• **Área Matemática (AM)**. Indica el concepto que tiene de sí mismo como estudiante en asignaturas relacionadas con el área de las matemáticas.

• **Área Verbal (AV)**, concepto que el adolescente tiene de sí mismo como estudiante en el área de lengua y afines.

• **Resto de Asignaturas (RA)**, es un índice general de cómo el adolescente se percibe a sí mismo como estudiante. Hay que tener en cuenta que el autoconcepto académico se construye no sólo en función de los logros obtenidos, sino también como consecuencia de un proceso de comparación social (un alumno puede tener un concepto académico de sí mismo alto, como consecuencia de que es de los mejores en relación con sus compañeros, aunque realmente su desempeño sea moderado), así como las expectativas de los padres y/o profesores.

• **Autoconcepto General (AG)**. Esta subescala nos da una información muy importante en relación a cómo el estudiante se percibe a sí mismo en general. Es muy importante en la medida en que no es una suma de cómo se percibe en el resto de dimensiones; es una síntesis fruto del análisis de cómo se percibe en el resto de facetas, en la que juega un papel muy importante el proceso de adjudicar o restar valor a las diferentes dimensiones según diferentes estrategias cognitivas (defensivas del yo).

En un nivel factorial superior, podemos encontrarnos con tres dimensiones generales: **Autoconcepto Académico General**, obtenido mediante un sumatorio de los tres componentes específicos académicos, **Autoconcepto Social General**, obtenido mediante sumatorio de las dimensiones física y relación interpersonal con iguales, y **Autoconcepto Privado General**, obtenido por sumatorio de relación con familia, honestidad y estabilidad emocional. Los tres son índices generales de cómo se encuentra el adolescente en las tres grandes áreas del yo. No obstante, de cara a la valoración, es más útil interpretar el perfil de las dimensiones específicas. El hecho de que ciertas dimensiones específicas se vinculen entre sí mediante la construcción de una dimensión más general nos indica que algún cambio en una de las dimensiones es muy posible que afecte al nivel de las demás dimensiones pertenecientes a ese constructo más general.

4.2. Participantes

Como hemos señalado, esta investigación es una extensión de la realizada en el contexto de otro proyecto más amplio sobre los contextos de aprendizaje y desarrollo en la Comunidad Autónoma de Galicia. De la muestra general empleada en aquel proyecto se ha extraído una muestra con la finalidad de obtener datos adicionales que permitan alcanzar los objetivos de este trabajo de investigación. La muestra extraída excluye a los estudiantes de 4º de ESO, y se compone por tanto, de estudiantes que cursaban 2º de ESO el año anterior, y que en el momento de recoger los datos se encontraban en 3º de ESO (véase Tablas 1 y 2).

	SEXO							
	Mujer				Hombre			
	2º ESO		4º ESO		2º ESO		4º ESO	
	Provincia		Provincia		Provincia		Provincia	
	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%	Recuento	%
A Coruña	131	40,7 %	141	40,2 %	155	38,3 %	146	46,5 %
Lugo	44	13,7 %	40	11,4 %	65	16,0 %	36	11,5 %
Orense	51	15,8 %	34	9,7 %	75	18,5 %	33	10,5 %
Pontevedra	96	29,8 %	136	38,7 %	110	27,2 %	99	31,5 %
Total	322	100,0 %	351	100,0 %	405	100,0 %	314	100,0 %

Tabla 1: Distribución de la muestra original por provincias y según el sexo y curso

	2º ESO		4º ESO	
	Recuento	%	Recuento	%
12 años	1	,1 %		
13 años	419	58,2 %		
14 años	225	31,3 %		
15 años	65	9,0 %	327	49,2 %
16 años	9	1,3 %	188	28,3 %
17 años			131	19,7 %
18 años			18	2,7 %
19 años	1	,1 %	1	,2 %
Total	720	100,0 %	665	100,0 %

Tabla 2: Distribución de la muestra original por edad y curso

La muestra de este trabajo de investigación quedó compuesta entonces por 750 sujetos del grupo que estaba en 2º de ESO, de los colegios Hogar de Sta. Margarita de A Coruña y La Salle de Santiago, que pertenecían a los grupos de **alto rendimiento escolar** n= 51 (percentil superior a 75 en términos de la proporción de aprobados en las últimas cuatro evaluaciones) **medio rendimiento escolar** n= 24 (entre el percentil 25 y 75). Por debajo de 25 fueron desechados en este caso ya que no se puede garantizar la fiabilidad de los datos que proporcionaron (véase Tablas 3 y 4).

CURSO		Estadístico	Error típico
2° ESO	Media	0,7095	0,01086
	Intervalo de confianza para la media al 95%	0,6881	
	Límite inferior	0,7308	
	Límite superior	0,7278	
	Media recortada al 5%	0,8182	
	Mediana	0,0854	
	Varianza	0,2923	
	Desviación típica	0,00	
	Mínimo	1,00	
	Máximo	1,00	
	Rango	0,50	
	Amplitud intercuartil	-0,676	
	Asimetría	0,091	
Curtosis	-0,836	0,181	

Tabla 3: Proporción de asignaturas aprobadas por curso

	CURSO	PERCENTILES						
		5	10	25	50	75	90	95
Promedio ponderado	2° ESO	0,1750	0,2727	0,4773	0,8182	0,9773	1,0000	1,0000
	4° ESO	0,3333	0,4348	0,6364	0,8085	0,9545	1,0000	1,0000
Bisagras de Tukey	2° ESO	0,4773	0,8182	0,9773				
	4° ESO	0,6364	0,8085	0,9545				

Tabla 4: Percentiles

4.3. Variables

a) Rendimiento escolar

La variable rendimiento escolar se consideró de varias maneras:

- 1.- Como el rendimiento en cada materia a lo largo de las evaluaciones.
- 2.- Como la media de las calificaciones.
- 3.- Como la media de las calificaciones en las materias comunes.
- 4.- Como la proporción de aprobados en todas las asignaturas y a lo largo de las evaluaciones.
- 5.- Y finalmente como el percentil que se puede asignar a cada sujeto en función de la proporción de aprobados que ha tenido a lo largo de las evaluaciones.

Ésta última ha sido la opción que hemos tomado para este trabajo. Entendemos que un rendimiento escolar adecuado es aquel en el que el estudiante consigue superar todas las evaluaciones de forma habitual, a partir de ahí, la no superación de las materias en diferente grado, determina niveles progresivamente peores de rendimiento escolar. Para poder operar con esta variable se calculó para cada sujeto la proporción de materias aprobadas por curso. A partir de ahí se calculó el percentil que le correspondería a cada estudiante en relación con los demás de su grupo.

b) Autoconcepto Académico

El autoconcepto académico se midió a través de la Escala de Evaluación del Autoconcepto en Adolescentes (ESEA- 2), con un rango de puntuaciones que se distribuyen en una escala continua de 1 a 6, siendo 1 la puntuación más baja y 6 la más alta.

c) Tipo Familiar Percibido e Ideal

Los tipos familiares percibidos e ideales se han medido a través del FACES II. Las puntuaciones obtenidas se distribuyen en una escala nominal de 1 a 3, obteniendo 1= tipo familiar extremo; 2= tipo rango medio; 3= tipo equilibrado.

4.4. Procedimiento

Una vez seleccionados los estudiantes, se procedió a la aplicación de un conjunto de instrumentos de recogida de datos, entre los cuales estaba el utilizado en esta investigación. La aplicación fue realizada en sesión única y en horario lectivo por tres aplicadores instruidos específicamente. Una sesión se realizó en A Coruña y otra en Santiago. Finalizada cada aplicación todos los alumnos debían recoger un sobre cerrado con una serie de preguntas sociodemográficas y de carácter general dirigidas a los padres que los estudiantes debían devolver también en sobre cerrado en el plazo de unos días.

4.5. Hipótesis

Hipótesis 1. Existirán diferencias en autoconcepto académico entre los grupos de rendimiento alto y medio.

Hipótesis 2. Existirán diferencias en autoconcepto académico en función del tipo familiar percibido e ideal (TFP y TFI).

Hipótesis 3. Existirá relación entre las dimensiones de cohesión y adaptabilidad (percibida e ideal) y el autoconcepto académico.

4.6. Resultados

En primer lugar, queríamos comprobar si existían diferencias de autoconcepto académico entre los grupos de rendimiento alto y medio. Para ello, se realizó un análisis de varianza, encontrando diferencias significativas $F(1,74) = 6.42$; $p < 0.05$. La comparación de las medias indica que el autoconcepto académico en el grupo de alto rendimiento es más alto que en el de rendimiento medio-bajo (véase Tabla 5).

	N	Media	Desviación típica
2,00	24	4,4654	,7021
3,00	51	5,0063	,9265
Total	75	4,8332	,8932

Tabla 5: Diferencias Intergrupo en Autoconcepto Académico.

En cuanto a la hipótesis 2, los análisis efectuados revelan la existencia de diferencias significativas en el autoconcepto académico dependiendo del TFP. Las comparaciones de las medias indican que el autoconcepto es mejor en los adolescentes con una percepción equilibrada que aquellos que tienen una percepción extrema o rango medio $F(2,74) = 3.15$; $p < 0.05$ (véase Tabla 6).

	N	Media	Desviación Típica
Extremo	8	4,4375	1,1628
Rango- Medio	31	4,6394	,8083
Equilibrado	36	5,0881	,8488
Total	75	4,8332	8932

Tabla 6: Diferencias de Autoconcepto según TFP.

En cuanto al TFI, los análisis realizados señalan de nuevo un mejor autoconcepto académico cuando el TFI es equilibrado $F(2,74)= 6.93$; $p<0.05$ (véase Tabla 7).

	N	Media	Desviación Típica
Extremo	3	4,0000	1,5871
Rango- Medio	12	4,1525	,7562
Equilibrado	60	5,0110	,8043
Total	75	4,8332	,8932

Tabla 7: Diferencias de Autoconcepto según TFI.

Finalmente, para comprobar la hipótesis 3, se realizó un análisis de correlación (véase Tabla 8). Como se puede observar, cuando la percepción actual ($p<0.05$) e ideal ($p<0.01$) de la cohesión tiene hacia el polo equilibrado, es decir, mayor cohesión, el autoconcepto académico también es más alto. Lo mismo se puede decir de la adaptabilidad ideal ($p<0.05$), mientras que en el caso de la percibida los resultados sólo permiten apuntar la existencia de la tendencia ($p<0.10$).

Rho de Spearman	Autoconcepto Académico	Coeficiente de correlación	Autoconcepto Académico
			1,000
		Sig. (bilateral)	.
		N	75
	Cohesión Percibida (CP)	Coeficiente de correlación	,258*
		Sig. (bilateral)	,025
		N	75
	Adaptabilidad Percibida (AP)	Coeficiente de correlación	,200
		Sig. (bilateral)	,085
		N	75
	Cohesión Ideal (CI)	Coeficiente de correlación	,334**
		Sig. (bilateral)	,003
		N	75
	Adaptabilidad Ideal (AI)	Coeficiente de correlación	,245*
		Sig. (bilateral)	,034
		N	75

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 8: Análisis de Correlaciones.

5. CONCLUSIONES FINALES

En este trabajo se ha tratado de estudiar la relación existente entre el autoconcepto académico y la percepción familiar, así como su relación con el rendimiento académico. A través de este estudio se ha confirmado la existencia de diferencias significativas en autoconcepto atendiendo al rendimiento de los alumnos/as, encontrando que a mayor rendimiento mayor autoconcepto.

Por otro lado, se ha confirmado la segunda hipótesis planteada, encontrando diferencias significativas en autoconcepto atendiendo tanto al TFP como al TFI; aquellos jóvenes que perciben a su familia como equilibrada presentan un mejor autoconcepto académico, y al igual sucede con el TFI, es decir, mejor autoconcepto cuando el TFI es equilibrado.

Finalmente, se estudió la relación entre las dimensiones de cohesión y adaptabilidad, tanto percibida como ideal, con el autoconcepto académico, llegando a la conclusión de que cuando la cohesión percibida e ideal es alta (polo equilibrado) también lo es el autoconcepto; lo mismo sucede en cuanto a la adaptabilidad ideal. Sin embargo, en cuanto a la adaptabilidad percibida sólo se puede apuntar una tendencia, no pudiendo confirmar tal relación.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Buendía, J. (1999): *Familia y psicología de la salud*. Madrid: Pirámide.
- Burns, R.B. (1990): *El autoconcepto. Teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao: Ediciones EGA.
- Cardenal Hernaez, U. (1999): *El autoconocimiento y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal*. Málaga: Aljibe.
- Fierro, A. (1991): Desarrollo de la personalidad en la adolescencia. En Marchesi, A., Coll, C. y - Palacios, J.(Coords.) (1991): *Desarrollo psicológico y educación I*. Madrid: Alianza.
- Fierro, A. (1991): Relaciones sociales en la adolescencia. En Marchesi, A., Coll, C. y Palacios, J.(Coords.) (1991): *Desarrollo psicológico y educación I*. Madrid: Alianza.
- García Fernández, M. y Peralbo Uzquiano, M. (1998): Cambios evolutivos en la percepción de las relaciones familiares durante la adolescencia. *Revista Galego- Portuguesa de Psicología e Educación*, 1998, vol. 2, nº 2, 145-155.
- González, E. (Coord.)(2000): *Psicología del ciclo vital*. Madrid: CCS.
- González, M.C. y Tourón, J. (1992): *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Navarra: EUNSA.
- Lacasa, P. y Martín Cordero, J. I. (1990): El desarrollo del autoconcepto. En García Madruga, J. A. y Lacasa, P. (Coords.) (1990): *Psicología evolutiva*. Madrid: UNED.
- Machargo Salvador, J. (1991): *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid: Escuela Española.
- Mestre Escrivá, V., Samper García, P. y Pérez- Delgado, E. (2001): Clima familiar y desarrollo del autoconcepto. Un estudio longitudinal en población adolescente. *Revista latinoamericana de psicología*, 2001, vol. 33, nº3, 243- 259.
- Musitu Ochoa, G. Román Sánchez, J.M. y Gutiérrez, M. (1996): *Educación familiar y socialización de los hijos*. Barcelona: Idea.
- Musitu Ochoa, G., Román Sánchez, J.M. y Gracia Fuster, E. (1988): *Familia y educación. Prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.

- Núñez Pérez, J. Y González- Pienda, J. (1994): *Determinantes del rendimiento académico*. Universidad de Oviedo: Servicio de publicaciones.
- Pérez Sánchez, A.M. y Castejón Costa, J.L. (2000): *Factores que distinguen y explican el rendimiento académico diferencial de alumnos repetidores y alumnos cuya edad escolar coincide con su edad cronológica*. Departamento de CC Sociales y de la Educación: Universidad de Navarra.
- Rodrigo, M.J. y Palacios, J. (Coords) (1998): *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza.
- Ruano, R. Y Serra, E. (2001): *La familia con hijos adolescentes*. Barcelona: Octaedro- EUB.
- Rubio, R. (1992): *Psicología del desarrollo*. Madrid: CCS.
- Sarafino, E. P. y Armstrong, J. W. (1988): *Desarrollo del niño y del adolescente*. México: Trillas.
- Watson, R. I. y Lindgren (1991): *Psicología del niño y del adolescente*. México: Limusa. Incluimos en la categoría *adolescencia*, las edades que comprende la muestra del estudio (15-20 años) aunque cabe señalar la ambigüedad de este término por la falta de acuerdo en los criterios de edad para referirse a este periodo evolutivo.