

# *Characterization of self-concept in a sample of university students in an undergraduate program in psychology from Manizales City\**

Diana Marcela Montoya Londoño\*\*  
Victoria Eugenia Pinilla Sepúlveda\*\*\*  
Carmen Dussán Lubert\*\*\*\*

\* El presente artículo es derivado del proyecto: “Estandarización de pruebas neurocognitivas y caracterización del desempeño en estudiantes universitarias de la ciudad de Manizales”, realizado entre las Universidades de Caldas y de Manizales.

\*\* Psicóloga. Magíster en Educación con énfasis en relaciones pedagógicas. Magíster en Neuropsicología. Docente del Departamento de Estudios Educativos de la Universidad de Caldas. Docente invitada del programa de Psicología de la Universidad de Manizales. Correspondencia: [diana.montoya@ucaldas.edu.co](mailto:diana.montoya@ucaldas.edu.co)

\*\*\* Psicóloga. Magíster en Ciencias de la educación superior. Doctora en Ciencias sociales, niñez y juventud. Docente del Departamento de Estudios de Familia de la Universidad de Caldas. Docente investigadora del Programa de Psicología de la Universidad de Manizales. Correspondencia: [victoria.pinilla@ucaldas.edu.co](mailto:victoria.pinilla@ucaldas.edu.co)

\*\*\*\* Ingeniera Química. Magíster en Enseñanza de las Matemáticas. Docente del Departamento de Matemáticas de la Universidad de Caldas. Correspondencia: [carmen.dussan@ucaldas.edu.co](mailto:carmen.dussan@ucaldas.edu.co)

# *Caracterización del autoconcepto en una muestra de estudiantes universitarios de un programa de pregrado en psicología de la ciudad de Manizales\**

Como citar este artículo: Montoya, D. M., Pinilla, V. E. & Dussán, C. (2014). Caracterización del autoconcepto en una muestra de estudiantes universitarios de un programa de pregrado en psicología de la ciudad de Manizales. *Tesis Psicológica*, (9)2, 202-221.

Recibido: junio 25 de 2013  
Revisado: julio 2 de 2013  
Aprobado: Agosto 6 de 2013

## ABSTRACT

This article presents the results of a research conducted with students of psychology at Manizales University that which aimed to characterize the different factors that make up the self-concept. It was carried out a non-experimental descriptive type study with a sample of 42 female students selected by conglomerates sampling and using the international neuropsychiatric interview Minikid, to discard cases with psychiatric pathology. Data collection was made through self-concept test for Spanish-speaker AF5, and analyzed statistically in different dimensions: academic labor, social, emotional, family and physical, comparing the scores obtained by students in first semesters, and those of last semesters. The results show a drop in scores between first and last semesters for family and emotional self-concepts, in comparison to the increase in the performance of labor, social and academic factors of last semesters. Performance in all the dimensions of the construct evaluated, put the students above the average performance of the populations in reference of the scale, which shows the need for progress on studies of standardization of instruments of self-concept evaluation with Colombian norms that have greater ecological validity. The main impact of this study is its theoretical contribution in the analysis about the importance of self-concept for psychologist's formation, given the relevance that has its structuring and consolidation in individual's personality and their chances of academic and work performance.

**Keywords:** Self-concept, interpersonal relationships, family relations.

## RESUMEN

El presente artículo muestra los resultados de una investigación llevada a cabo con estudiantes de psicología de una universidad de Manizales, que tuvo como objetivo caracterizar los diferentes factores que constituyen el autoconcepto. Se realizó un estudio de tipo no experimental de carácter descriptivo con una muestra de 42 estudiantes femeninas seleccionadas mediante muestreo por conglomerados y utilizando la entrevista neuropsiquiátrica internacional Minikid, para descartar casos con patología psiquiátrica. La obtención de datos se efectuó mediante la prueba de autoconcepto para hispanohablantes AF5, y se analizaron estadísticamente en las diferentes dimensiones: académico laboral, social, emocional, familiar y físico, comparando las puntuaciones obtenidas por las estudiantes de primeros semestres, y las de últimos semestres. Los resultados muestran un descenso en los puntajes entre primeros y últimos semestres para los autoconceptos familiar y emocional, respecto al incremento en el desempeño de los factores académico laboral y social de últimos semestres. El desempeño en todas las dimensiones del constructo evaluadas, ubica a las estudiantes por encima del promedio de desempeño de la población de referencia del baremo, lo que evidencia la necesidad de avanzar sobre estudios de estandarización de instrumentos de evaluación del autoconcepto con normas colombianas, que tengan una mayor validez ecológica. El principal impacto de este estudio es su aporte teórico en el análisis de la importancia del autoconcepto para la formación del psicólogo, dada la relevancia que tiene su estructuración y consolidación en la personalidad del individuo y en sus posibilidades de rendimiento académico y laboral.

**Palabras clave:** Autoconcepto, relaciones interpersonales, relaciones familiares.

## Introducción

El autoconcepto se constituye como un constructo teórico, y una de las categorías más importantes en el estudio de la disciplina psicológica, en cuanto es considerado por diferentes investigadores como el fundamento del desarrollo social y emocional del individuo (Davis & Sandler, 2001; Woolfolk, 2006; Esnaola, Goñi & Madariaga, 2008; Ramírez, 2012).

Un autoconcepto positivo está en la base del buen desempeño personal, social y profesional, así como en la satisfacción personal y el sentido de autorrealización que logra el individuo (Esnaola, Goñi & Madariaga, 2008; García, Sarmiento & Martínez, 2011; Salvador, 2012).

En la perspectiva psicológica, se considera que conforme los niños y niñas empiezan a desarrollar una conciencia de sí mismos y de su actuación, también comienzan a definirse y a estructurar el concepto que tienen acerca de sí mismos, lo cual incide en su identidad.

El autoconcepto hace referencia a los pensamientos y sentimientos que la persona tiene acerca de sí misma y a las aplicaciones o asignaciones que la persona hace de sus propias acciones, en las diferentes situaciones cotidianas y en el contexto de sus experiencias en relación con los demás (García & Musitu, 2009; Malo, Bataller, Casas, Gras & González, 2011; Ibarra, Armenta & Jacobo, 2014). Así, este constructo es considerado un determinante en el bienestar psicológico que alcanza el individuo, en cuanto se asume que desde el inicio de la infancia y a lo largo de todo el ciclo vital, la forma en que los niños se perciben es fundamental para su salud mental, para las relaciones que luego establezcan y para el éxito que alcancen en la vida (Rice, 1997; García & Gracia, 2010).

La estructuración del autoconcepto tiene un carácter constructivista y construccionista, en cuanto este se establece a partir de la forma como el ser humano llega a tomar conciencia, a valorarse y a elaborar el concepto que tiene acerca de sí mismo, en función de las experiencias que el sujeto vive y de la interpretación que hace del significado de las mismas. Desde la perspectiva de Bandura (1997) se reconocen fuentes en la formación del autoconcepto: la valoración de la conducta del sujeto realizada por las figuras referenciales significativas para él, la constatación de la propia experiencia y de sus ejecuciones, así como, los estereotipos relativos al colectivo social al que el sujeto pertenece.

El autoconcepto se desarrolla por la interacción del sujeto con el ambiente, por la interacción con otros significativos como: los padres, los educadores y los grupos de pares; todos ellos ejercen su influencia a través de sus actitudes, comportamientos y comunicación; visto así parece estar ligado con constructos cognitivos como el locus de control y las expectativas sobre la propia eficacia, en cuanto se define como las cogniciones que tiene el individuo de sí mismo e incluye los atributos, rasgos y características de su personalidad.

Desde esta postura, el autoconcepto puede entenderse como un conjunto de actitudes, construidas por la interiorización y autovaloración de datos, características y expectativas sobre la propia persona, obtenidas a partir de sus percepciones y de las de los demás en diversas vivencias y experiencias (Maldonado, 2006; Guitrón, 2013).

Diferentes campos de especialidad y aplicación de la psicología han estudiado el autoconcepto, destacándose la importancia dada por la psicología social y cognitiva, en especial, desde el constructivismo social, a su estructuración en el desarrollo integral del individuo (Salvador, 2012).

En la interacción social se configura el concepto que las personas tienen acerca de sí mismas, en la medida en que se reconoce que la cultura es el lugar de nacimiento de los procesos mentales y el conocimiento, incluidos, el pensamiento que uno tiene sobre uno mismo (Gergen, 2000; Garaigordobil, Aliri & Fontaneda, 2009).

Existen diferentes perspectivas en torno a cómo se configura el autoconcepto, desde el interaccionismo simbólico se evidencian dos formas distintas de describir el autoconcepto:

Primera: Desde el interaccionismo simbólico procesual, con un enfoque de carácter interpretativo, humanístico e inductivo, se considera que la organización y el contenido del autoconcepto es un reflejo de la organización y contenido de la sociedad, según los roles que el individuo desempeña en diferentes situaciones y según el manejo que da a las impresiones que le brinda a los otros acerca de sí mismo. Las personas en los distintos encuentros sociales, reciben información que les sirve para construir identidades sobre sí mismos, que hacen manifiestas en cada situación social y evidencian aquella que consideran esencial para conseguir la aceptación de los demás. Desde esta postura se asume que el autoconcepto es una construcción social fundamentada en los criterios de otros sobre uno mismo (metáfora del *looking glass self*) llegando a su conocimiento, a través de la toma del rol del otro, perspectiva desde la cual se trasciende el lugar de sujeto pasivo y se reconoce a la persona como sujeto activo, que interactúa y construye su identidad en el mundo social del cual forma parte (Saura, 1995; Elexpuru, Villardón & Yániz, 2013; Guitrón, 2013).

Segunda: La derivada del interaccionismo estructural, desde la cual el interés se centra en describir la estructura y el contenido del autoconcepto, más que en explicar su propia formación. Según esta postura las personas tienden a

identificarse con los roles que desempeñan en la sociedad, en estos roles el individuo se valora conforme a las expectativas sociales asociadas a estos roles.

En este contexto se concibe el autoconcepto como una organización de las identidades (roles interiorizados), perspectiva desde la cual la identidad se considera como medio para la estructuración del sí mismo y se asume como el conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que la caracterizan frente a las demás. La identidad personal puede comprenderse como la conciencia que una persona tiene de ser ella misma y de ser distinta de los demás, a la vez, que representa el medio desde el cual la persona evalúa, coordina e integra las diferentes percepciones que tiene acerca de sí misma y que van estructurando su concepto (Zacarés & Serra, 1997; Fernández & Hernández, 2010).

El cognitivismo por su parte considera que el autoconcepto del individuo es el resultado de cómo se ve a sí mismo y de cómo percibe e interpreta las situaciones concretas en las que se encuentra. De esta forma, se concibe desde las diferentes formas en que se organizan las maneras que uno tiene de verse a sí mismo, actuando así como filtro de todo cuanto el sujeto percibe en sus experiencias cotidianas, de esta manera, se supone que la persona tiende a seleccionar la información que tiene que ver con sus creencias, a fin de poder reafirmarse en ellas (Goñi, Fernández & Infante, 2012).

Para el cognitivismo, el autoconcepto se adquiere como consecuencia de la experiencia constructiva a nivel intelectual, la cual se estructura en el plano histórico-cultural, a partir de la interacción con el mundo físico y social, en cuanto se considera que la gente aprende a conocer quién es, a partir del trato que recibe de las personas importantes en su vida y de la forma

como interpreta estas experiencias (Saura, 1995; Nunes, Rigotto, Ferrari & Marín, 2012).

Desde esta perspectiva el autoconcepto viene a ser entendido como un proceso constante de construcción derivado de la interacción del sujeto con el medio. Desde esta perspectiva constructivista social y constructorista, se considera que el “yo” no es una esencia, un ser en sí mismo, sino que es producto de las relaciones entre los seres humanos, enfatizándose así, el papel de las interacciones sociales en la estructuración del autoconcepto y la personalidad (Gergen, 1997; Nunes, Rigotto, Ferrari & Marín, 2012).

La psicología cognitiva reconoce la importancia del autoconcepto como núcleo central de la personalidad, su influencia en el afecto y en la regulación de la conducta, su importancia en el ajuste personal y la adaptación social y las conexiones entre el sí mismo real e ideal. El autoconcepto es entendido así, como autococimiento, en la medida en que no es solo un concepto que el sujeto elabora sobre sí mismo, sino la formulación de una teoría que la persona elabora acerca de quién considera que es y lo que piensa acerca de sí misma (Saura, 1995; Goñi & Fernández, 2007; Goñi, Fernández & Infante, 2012).

Expuesto lo anterior, en el presente artículo se presenta la caracterización, descripción y análisis de las diferentes medidas del autoconcepto obtenidas por las estudiantes evaluadas y se abordan las preguntas: ¿Cuáles son las características del autoconcepto en estudiantes de un programa de psicología en Manizales? ¿Existe diferencia entre los grupos evaluados de acuerdo con las diferentes dimensiones del autoconcepto?

El presente análisis surge en el contexto de una investigación interinstitucional en estandarización de pruebas neurocognitivas, desde la cual se obtuvieron diferentes medidas de evaluación psicológica relacionadas con la función

cognitiva. Dentro de las pruebas incluidas en el protocolo del proyecto de estandarización se trabajó con la prueba AF5 (García & Musitu, 2009).

Se buscó describir el desempeño en las diferentes dimensiones del autoconcepto en estudiantes de un programa de pregrado en psicología, dado que esta es una carrera que por su naturaleza y objeto de estudio le brinda al estudiante diferentes espacios curriculares para la formación humana y parece ser que este énfasis en lo humano, se constituye en un factor de motivación para los estudiantes en el inicio de sus carreras, desde su interés de autorrealización y conocimiento personal.

Al respecto, Montero (2000), considera que el inicio de la carrera profesional trasciende la visión de una tarea en apariencia mecánica y de ajuste, dado que conlleva a importantes cuestionamientos acerca de un ¿quién soy? y un ¿quién quiero llegar a ser? La elección e inicio de carrera deja de ser una opción por un plan de estudios, para convertirse en un plan de vida que cobra un significado personal. Al parecer los estudiantes no solo quieren en este inicio de carrera adquirir las herramientas para lograr un buen empleo, quieren también empezar un camino de autorrealización.

## Método

### Tipo de investigación

La investigación es de tipo no experimental de carácter descriptivo. Es un estudio no experimental en la medida en que no se manipulan intencionalmente variables para observar el efecto que tal manipulación ocasiona sobre otras variables denominadas dependientes (Hernández, Fernández & Baptista, 2006); por consiguiente, se describen relaciones entre variables en un momento determinado del estudio.

## Población y muestra

Estudiantes de la Universidad de Manizales, matriculados en 2013 – I en los primeros tres semestres o los últimos tres semestres en el programa de psicología de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, con un rango de edad de 16 a 26 años.

Mediante un muestreo por conglomerados de tamaños diferentes (los cursos con estudiantes cuyo número de créditos aprobados a 2013 – I correspondía a estar iniciando o finalizando la carrera) para estimación de medias (Ospina, 2001), se obtuvo una muestra constituida por 42 personas: 22 de los primeros semestres y 20 de los últimos semestres. Únicamente se trabajó con estudiantes mujeres, ya que el porcentaje de hombres en el programa es menor al 1%. La edad media de las estudiantes de primeros semestres fue de 19 años, con una desviación estándar de 2,9 años; para los últimos semestres las estudiantes tuvieron una edad media de 24,4 con una desviación de 7,5 años.

## Recolección de Información

La información se obtuvo en primera instancia mediante la selección de la muestra con la que se iba a trabajar. En el protocolo utilizado se incluyó la entrevista neuropsiquiátrica internacional Minikid (Sheehan, Lecrubier & Colón, 2000), para seleccionar casos sin patología psiquiátrica, a fin de garantizar como criterio de inclusión, el trabajo con una muestra de estudiantes sin diagnóstico de enfermedad mental.

Dentro del estudio para la realización de la investigación, y la obtención de los datos a analizar, se incluyó la prueba de autoconcepto para hispanohablantes AF5 (García & Musitu, 2009). Los estudiantes de los grupos que quedaron en la muestra seleccionada, firmaron el consentimiento informado y diligenciaron el AF5 bajo la supervisión de los docentes investigadores.

## Instrumentos utilizados

En esta investigación se administró el cuestionario AF5 (Autoconcepto Forma 5; García & Musitu, 2009). Este cuestionario consta de cinco subescalas: el factor académico/laboral (ítems 1, 6, 11, 16, 21 y 26), social (ítems 2, 7, 12, 17, 22 y 27), emocional (ítems 3, 8, 13, 18, 23 y 28), familiar (ítems 4, 9, 14, 19, 24 y 29) y físico (ítems 5, 10, 15, 20, 25 y 30); es decir, seis ítems por cada escala y los participantes tienen que responder para cada ítem entre 1 y 99; 1 representa que la persona está totalmente en desacuerdo y 99 que la persona está totalmente de acuerdo. En cuanto al análisis de las propiedades psicométricas del instrumento, se señala que el cuestionario AF5 ofrece índices de fiabilidad superiores a  $\alpha = .71$  (Esnaola, Rodríguez & Goñi, 2011).

## VARIABLES UTILIZADAS EN LA INVESTIGACIÓN

Las variables incluidas en el estudio fueron: el semestre cursado por el estudiante y las calificaciones de autoconcepto en cuanto a lo académico/laboral, social, emocional, familiar y físico.

## ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Con base en la información disponible, se construyó una matriz de datos a la que se le realizó el siguiente análisis estadístico:

- Descripción y caracterización de cada una de las variables.
- Comparación de los resultados del autoconcepto académico laboral, social, emocional, familiar y físico, entre estudiantes de primeros y últimos semestres. Para ello, inicialmente se realiza la prueba de Shapiro-Wilk (Sheskin, 2007) para determinar la normalidad de cada uno de los autoconceptos trabajados. Si se pasa la prueba de normalidad, se realiza una prueba *f* para determinar si

las varianzas eran iguales entre ambos grupos, posteriormente se aplicó la prueba t correspondiente (Walpole, Myers & Myers, 1999). En caso que no se pasara la prueba de normalidad, se realizó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney (Sheskin, 2007).

## Procedimiento

Para la realización del presente análisis, se procedió a contactar a estudiantes de un programa de psicología, que les interesara formar parte de la investigación; se tuvo como criterio de inclusión que los estudiantes no presentaran psicopatología, para lo cual se adelantó la aplicación de la entrevista psiquiátrica “MINIKID” (Sheehan, Lecrubier & Colón, 2000; Sheehan, Shytle, Milo, Lecrubier & Hergueta, 2005). A los individuos que no presentaron patología y que firmaron el consentimiento informado, se les aplicó el instrumento AF5 (García & Musitu, 2009). Posteriormente, se ingresaron y procesaron los datos en el paquete estadístico SPSS versión (18), según el plan de análisis previsto.

## Resultados

### Descripción y caracterización de cada una de las variables

Las tablas 1 y 2 muestran los datos estadísticos para las estudiantes de primeros y últimos semestres, respectivamente; en tales tablas y entre paréntesis se señalan los correspondientes valores del baremo (García & Musitu, 2009). Se observa que las estudiantes de primeros semestres (tabla 1) presentan mayor promedio, cuartil 1, mediana y cuartil 3 en el autoconcepto familiar, mientras que los valores más bajos en media, mediana y cuartil 1 se presentan en el factor emocional.

Cuando se compara con los valores del baremo correspondiente (entre paréntesis en la Tabla 1), se observa que para la inmensa mayoría de los casos (85%), los promedios, medianas, cuartil 1 y cuartil 3 obtenidos, son superiores a los mismos datos del baremo, resaltando tales diferencias en particular para el mínimo en el autoconcepto físico y anotando que para todos los autoconceptos, menos para el último mencionado, no se obtienen puntuaciones máximas como las mostradas en el baremo.

Tabla 1. Estadísticos encontrados para los primeros semestres y para el baremo correspondiente

Estadístico	Académico	Laboral	Social	Emocional	Familiar	Físico				
Promedio	7,38	(6,52)	6,89	(6,89)	5,75	(4,92)	8,21	(7,94)	6,43	(4,84)
Mediana	7,21	(6,67)	7,24	(7,08)	5,38	(4,92)	8,97	(8,40)	6,65	(4,83)
Desviación estándar	1,15	(1,43)	1,84	(1,58)	1,88	(1,78)	1,63	(1,71)	1,55	(1,62)
Mínimo	5,18	(2,89)	2,67	(2,45)	1,97	(1,25)	4,52	(2,04)	4,00	(1,21)
Máximo	9,32	(9,90)	9,30	(9,90)	8,98	(9,90)	9,83	(9,90)	9,90	(9,90)
Cuartil 1	6,38	(5,52)	5,50	(5,83)	4,38	(3,59)	6,57	(7,19)	5,23	(3,75)
Cuartil 3	8,17	(7,49)	8,28	(8,07)	7,42	(6,17)	9,53	(9,21)	7,13	(5,92)
Coef. de variación	15,52%	(21,93%)	26,72%	(22,93%)	32,67%	(36,18%)	19,84%	(21,54%)	24,13%	(33,47%)

Fuente: Las autoras

En las mujeres de últimos semestres se observa disminución de los puntajes en los autoconceptos emocional y familiar. Cuando se comparan estos, contra los de los primeros semestres, los autoconceptos académico laboral y social sufren incrementos en sus puntajes (Tabla 2). En las Tablas 1 y 2 se resalta la baja variabilidad obtenida para todos los casos, a excepción del autoconcepto emocional en las estudiantes de últimos semestres, para el cual no solo se aprecia el mayor coeficiente de variación, sino también que este es superior al del baremo correspondiente, indicando con

ello una alta heterogeneidad en las respuestas obtenidas para este aspecto.

Cuando se comparan los coeficientes de variación obtenidos para los diferentes autoconceptos evaluados de las estudiantes de primeros y últimos semestres, llama la atención que para todos los casos, menos en relación con los factores emocional y físico, tal coeficiente disminuye, lo que muestra que las estudiantes tienden a presentar puntuaciones más homogéneas a medida que ascienden en el programa; pero en los factores emocional y físico la dispersión se incrementa.

Tabla 2. Estadísticos encontrados para los últimos semestres y para el baremo correspondiente

Estadístico	Académico Laboral		Social		Emocional		Familiar		Físico	
Promedio	8,19	(6,52)	7,60	(6,89)	4,98	(4,92)	8,20	(7,94)	6,47	(4,84)
Mediana	8,54	(6,67)	7,90	(7,08)	5,04	(4,92)	8,89	(8,40)	6,66	(4,83)
Desviación estándar	1,17	(1,43)	1,54	(1,58)	2,36	(1,78)	1,57	(1,71)	1,77	(1,62)
Mínimo	5,08	(2,89)	4,17	(2,45)	1,08	(1,25)	4,90	(2,04)	1,50	(1,21)
Máximo	9,33	(9,90)	9,70	(9,90)	9,00	(9,90)	9,77	(9,90)	9,28	(9,90)
Cuartil 1	7,74	(5,52)	6,09	(5,83)	3,92	(3,59)	7,21	(7,19)	5,33	(3,75)
Cuartil 3	9,13	(7,49)	8,84	(8,07)	6,98	(6,17)	9,32	(9,21)	7,60	(5,92)
Coef. de variación	14,25%	(21,93%)	20,25%	(22,93%)	47,44%	(36,18%)	19,16%	(21,54%)	27,33%	(33,47%)

Fuente: Las autoras

### Comparación entre los resultados de los autoconceptos académico laboral, social, emocional, familiar y físico

**Prueba de normalidad de los resultados de las variables académico laboral, social, emocional, familiar y físico, discriminando para primeros y últimos semestres.** Al realizar la prueba de normalidad de Shapiro – Wilk, se encontró que el autoconcepto familiar no pasa el supuesto de normalidad de los datos para primeros y últimos semestres (P valores de 0.00188 y 0.00163, respectivamente), así como

el académico laboral para estudiantes de últimos semestres (P valor = 0.00386).

**Comparación entre los resultados de los autoconceptos académico laboral, social, emocional, familiar y físico, entre primeros y últimos semestres.** Como los autoconceptos familiar y académico laboral no pasaron la prueba de normalidad, se optó por comparar el desempeño en los semestres iniciales y finales de tales variables mediante la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney. A los demás autoconceptos se les realizó la prueba f



encontrando que las varianzas eran iguales para todos los casos (P valores de 0,4364, 0,3055 y 0,5616, para los autoconceptos social, emocional y físico, respectivamente), posteriormente a tales variables se les comparó mediante la prueba t (Tabla 3).

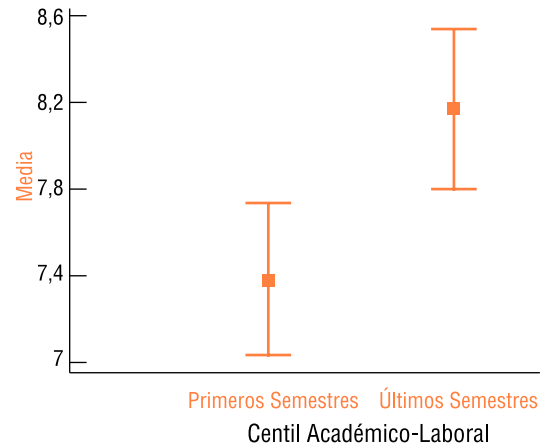
Tabla 3. P valores de las pruebas t o U de Mann-Whitney

Grupos comparados	Académico Laboral	Social	Emocional	Familiar	Físico
Primeros semestres vs Últimos semestres	0,02259*	0,18392	0,25241	0,81087*	0,94789

Fuente: Las Autoras

- Únicamente se observan diferencias entre las medias para el autoconcepto académico laboral entre los primeros y últimos semestres, lo que se explica de acuerdo con la figura 1 así: cuando las estudiantes van finalizando su carrera, se sienten más confiados en este aspecto que cuando inician la misma, lo que podría estar reflejando un mayor sentido de autoeficacia, en cuanto el hallazgo parece indicar que el tránsito por la carrera, les permite tener una mayor percepción de su capacidad y rendimiento académico.
- Recientemente en una investigación realizada en Colombia con 47 estudiantes de básica secundaria, que tuvo como objetivo determinar la influencia del autoconcepto académico en el rendimiento escolar, se ha señalado una relación directamente proporcional, en la que a mayor nivel de autoconcepto académico, obtenido desde los logros y metas cumplidas en diversas asignaturas como lo serían las áreas de lengua castellana y matemáticas, se evidencia mayor rendimiento escolar (Rey & Barajas, 2014).

Figura 1. Intervalos de confianza del 95% para las medias del autoconcepto académico-laboral de primeros y últimos semestres



Fuente: Las autoras

## Discusión

Los resultados encontrados en la presente investigación, evidencian un mayor promedio, cuartil 1, mediana y cuartil 3 en los primeros semestres a nivel del autoconcepto familiar, presentando los valores más bajos en media, mediana y cuartil 1 para el factor emocional.

Dichos resultados coinciden con los planteados en otra investigación realizada con 130 estudiantes de la ciudad de Victoria, Tamaulipas (México), que tuvo como objetivo identificar la dimensión de mayor relevancia del modelo teórico multidimensional del autoconcepto (académico, social, emocional, familiar y físico); trabajo de investigación en el que se encontró que la dimensión familiar fue el factor que mejor explicó el autoconcepto general, lo que parece coincidir con la relevancia dada a nivel teórico al autoconcepto familiar, en la medida en que se considera que la familia es la organización social en la que se establecen las primeras relaciones de aprendizaje social,

se conforman las pautas de comportamiento y se inicia el desarrollo de la personalidad del individuo (Adell, 2002).

Estos resultados permiten confirmar la relevancia asignada por las teorías de autoconceptos multidimensionales, al factor familiar en la conformación del autoconcepto general, perspectivas desde las cuales se postula que el autoconcepto se estructura y puede ser potenciado en la medida en que las personas pueden sentirse lo suficientemente valoradas y apreciadas en el entorno familiar, aspecto que se hace evidente en el desempeño presentado por las estudiantes del programa de psicología que fueron evaluadas.

Al evidenciar un mayor promedio en el factor familiar se asume que las estudiantes no parecen tener dificultades para integrarse a su familia, se sienten acogidas y valoradas, aspecto que se considera puede favorecer el sano desarrollo de su autoconcepto general, en la medida en que se reconoce que un clima familiar positivo favorece la formación de sujetos adaptados, maduros, estables e integrados y un clima familiar desfavorable promueve la inadaptación, la inmadurez, el desequilibrio y la inseguridad (Salum, Marín & Reyes, 2011).

La importancia del autoconcepto familiar en la estructuración de un sano concepto de sí mismo, se reconoce desde la relevancia dada al afecto y las relaciones familiares, en tanto que inciden en el tipo de interacciones que se establecen en la familia y el hogar, correlacionándose positivamente con diferentes factores como: el rendimiento escolar y laboral, el ajuste psicosocial, el sentimiento de bienestar, la integración escolar y laboral, la conducta prosocial, los valores universalistas y la percepción de salud física y mental (García & Musitu, 2014).

El autoconcepto familiar se refiere a la percepción que tiene la persona de su implicación,

participación, e integración en el medio familiar. Un desempeño mayor al promedio, se asocia con la percepción de confianza y afecto hacia los padres, así como con la experiencia personal de sentirse feliz en la familia y de reconocer que en momentos de crisis la persona contaría con el apoyo de la familia (García & Musitu, 2009).

Los valores más bajos obtenidos, se presentaron en la media, mediana, y cuartil 1 del factor emocional. Este resultado es consistente con los hallazgos planteados en los trabajos de investigación de García y Musitu (2009), en los que se evidencia un menor autoconcepto emocional en las mujeres estudiantes que se han evaluado. Los valores más bajos obtenidos por las mujeres en relación con el factor emocional, coinciden con lo planteado en otros estudios en los que se ha señalado que las mujeres serían más propensas a sentirse asustadas, presentar grados elevados de ansiedad, inestabilidad emocional o depresión (Wilgenbush & Merrell, 1999; Amezcua & Pichardo, 2000; Matalinares, et al., 2005). Otros estudios han considerado que las mujeres tienen cierta propensión a prestar más atención a sus emociones, a pensar más en sus estados de ánimo y en definitiva, a preocuparse más por sus sentimientos (Extremera & Fernández, 2005; Jiménez & López, 2008).

El autoconcepto emocional hace referencia a la percepción que el sujeto tiene de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas. De acuerdo con la perspectiva de García y Musitu (2009), un autoconcepto emocional bajo, podría significar que la persona tiene poco control de sus situaciones y emociones, o que probablemente aún no ha desarrollado los suficientes recursos emocionales para responder adecuadamente y sin nerviosismo a los diferentes momentos de la vida, recursos como las habilidades sociales, el autocontrol, el sentimiento de bienestar y la aceptación de los iguales (García & Musitu,

2014). Un desempeño bajo a nivel del factor emocional, parece implicar una percepción general del estado emocional asociada a sentimientos como “soy una persona nerviosa y me asusto con facilidad” (García & Musitu, 2009).

El hecho de que el factor emocional parece ser el autoconcepto más bajo, confirma lo planteado en una investigación realizada con 303 estudiantes de un programa de psicología que tuvo como objetivo indagar el papel de las metas sociales, como agentes motivadores de los estudiantes a la hora de elegir la carrera de psicología, en el que se encontró que las metas personales que más preocupan o interesan a los estudiantes que eligen estudiar psicología, están relacionadas con temas afectivos, interpersonales y de logro (Marrero & Gámez, 1997).

En dicho trabajo se encontró que el interés de los estudiantes de psicología por la superación de problemas afectivos y la preocupación por las relaciones interpersonales, parece confirmar que hay algo de cierto en el conocimiento derivado de la psicología cotidiana, cuando se pretende señalar desde el saber popular la preocupación de los estudiantes por superar sus propios problemas personales, problemas que no parecen tener una orientación necesariamente patológica, sino que parecen asociarse más, con las preocupaciones normales de los adolescentes, es decir, con la necesidad de mejorar la relación y comunicación con los otros, entender mejor la sexualidad y superar los problemas afectivos. Quizás lo que tendrían los estudiantes de psicología con respecto a otros estudiantes, que eligen otras carreras, es una mayor sensibilidad, preocupación o interés por estos temas. En especial puede señalarse que los resultados encontrados, parecen confirmar que las mujeres parecen estar más preocupadas por las relaciones personales y la superación de problemas afectivos; en tal sentido, su elección de carrera parece estar relacionada con el interés

por su propio autoconocimiento y su deseo de cuidar a los demás (Marrero & Gámez, 1997; Sáinz, López & Lisbona, 2004; Compeán, Verde, Gallardo, Tamez, Delgado & Ortiz, 2006).

Al comparar los valores de autoconcepto obtenidos por las estudiantes evaluadas, respecto a los datos del baremo de la prueba AF5 (2009), se evidencia un mejor desempeño a nivel de promedios, medianas, cuartil 1, cuartil 3, con respecto al grupo de referencia. Este resultado parece indicar que las jóvenes evaluadas evidencian un mayor autoconcepto por dimensiones que las poblaciones del baremo, aspecto que, hace manifiesta la necesidad de avanzar hacia el desarrollo de trabajos de estandarización que permitan tener unas medidas normativas con una mayor validez ecológica de acuerdo con las características sociales y culturales de la población evaluada.

Esta hipótesis de las diferencias culturales, explicaría las discrepancias existentes entre los resultados obtenidos en este trabajo y los datos normativos del baremo, planteamiento que coincide con los resultados de una investigación realizada con dos muestras de jóvenes, la primera con 400 sujetos y la segunda con 4.369, en los que se pretendió demostrar que no son generalizables los estilos de socialización parental de acuerdo con la cultura (española o anglosajona) en la conformación del autoconcepto.

En dicho trabajo se encontró que los mismos estilos de socialización parental tienen repercusiones en el ajuste de los hijos en función del entorno cultural en el que se produce la socialización.

En el contexto español, el control firme y la disciplina férrea, aunque coexista con el razonamiento y el afecto, parece demostrar que tiene implicaciones más negativas en la conformación del autoconcepto o en el ajuste, que cuando los padres corrigen las conductas

negativas o no normativas de sus hijos recurriendo en mayor grado al diálogo, a la explicación y al razonamiento que a las prácticas coercitivas. Este probablemente sea el caso de las familias de las jóvenes estudiantes del programa de psicología evaluadas. Lo que puede estar incidiendo en las altas puntuaciones obtenidas en la valoración de los diferentes factores del autoconcepto, respecto al baremo de referencia (Musitu & García, 2004), aspecto que se ha validado en estudios realizados con población española y colombiana en los que se han demostrado la existencia de diferencias tanto en los procesos de socialización, como en los valores de los jóvenes en función de la cultura y del contexto socio económico (Agudelo, Cava & Musitu, 2001).

Entre las diferencias culturales, presentadas en la población normativa del baremo de la prueba AF5 y el desempeño de las estudiantes de psicología, se destacan las diferencias a nivel del autoconcepto físico en el que las estudiantes de los primeros semestres del programa obtienen un puntaje mínimo de (4,00), respecto al mínimo del baremo (1,21), lo que parece estar indicando cierta acentuación de la diferencia cultural de manera especial a nivel de este factor evaluado, resultado desde el cual se evidencia que para las jóvenes del programa de psicología parece ser muy importante el factor físico al inicio de su carrera universitaria.

Desde la postura teórica de García y Musitu (2009), el autoconcepto físico hace referencia a la percepción que tiene el sujeto de su aspecto y de su condición física. Un autoconcepto físico alto, significa que el estudiante se percibe físicamente agradable, que se cuida físicamente, y que puede practicar algún deporte adecuadamente y con éxito. Lo anterior, correlaciona positivamente con la percepción de salud, bienestar, autocontrol, rendimiento deportivo, motivación del logro y con la integración social y escolar

(García, 1993; Herrero, 1994; Gracia, Herrera & Musitu, 1995; García & Musitu, 2009).

Los hallazgos obtenidos evidencian un descenso en la puntuación del autoconcepto físico presentado entre los primeros y últimos semestres de formación, lo que parece coincidir con los hallazgos de García y Musitu (2009), al señalar que existe una clara tendencia descendente en este factor para las mujeres, que probablemente empiezan a desarrollar un mayor interés por otros factores del autoconcepto como lo serían el académico/laboral al ir finalizando su carrera profesional. Se reconoce que la cima de este componente se alcanza para el caso de las mujeres con la integración en el medio laboral (García & Musitu, 2009).

Desde los resultados encontrados, se observa que las mujeres de últimos semestres presentan disminución de los puntajes de los autoconceptos emocional, físico y familiar, cuando se comparan contra los de los primeros semestres, mientras que los autoconceptos académico/ laboral y social sufren incrementos en sus puntajes.

Este hallazgo parece reflejar la tendencia de las mujeres evaluadas a empezar su proceso de formación profesional contando de manera prioritaria con el apoyo familiar y desde cierta búsqueda personal, respecto a la percepción y conocimiento sobre su propio estado emocional, característica psicológica que puede hacerlas más sensibles para el inicio de una carrera profesional como la psicología, en la que se requiere una sensibilidad especial para el conocimiento de las propias emociones y las de los demás.

Dicho resultado coincide con los hallazgos encontrados en una investigación realizada con un grupo de 513 estudiantes en la que se buscó explorar las metas y los motivos de los estudiantes que inician sus estudios en la Universidad (Marrero & Gámez, 2003), se encontró que

entre las principales razones por las que los estudiantes de psicología ingresan a la carrera están: el deseo de superar los problemas afectivos y la motivación hacia el mejoramiento del conocimiento que se tiene acerca de si mismo y de las relaciones con los demás, búsqueda que se relaciona con el énfasis dado al factor emocional en el autoconcepto desde el mismo inicio de la carrera.

Este interés parece descender una vez se avanza en el estudio y el cumplimiento de los logros académicos, hacia la finalización de la formación profesional, momento en que los factores social y académico/laboral, parecen incrementar el puntaje, situación probablemente asociada al sentimiento de autoeficacia propio de ir finalizando la formación profesional y desde las opciones que representan el inicio de una vida laboral activa.

Estos resultados coinciden con lo planteado por algunos autores que consideran que las mujeres al formarse en una carrera profesional y al ir finalizando la misma, consiguen independencia personal a través del esfuerzo y la superación personal, en la medida en que de acuerdo con la autosuficiencia que parece venir con la formación universitaria, van mostrando un mayor interés en la búsqueda de conocimientos y retos intelectuales, algo que parece ser compatible con el incremento en el puntaje del factor académico/laboral y con la posibilidad de ejercer influencia sobre los otros, tener un papel en el grupo o ser sensibles a la solidaridad, situación que contribuye también a explicar el incremento en el autoconcepto social tras ir finalizando la carrera profesional (Barberá, 1996; Marrero & Gámez, 2003).

Los resultados presentados, indican también la baja variabilidad obtenida para todos los factores del autoconcepto evaluados, a excepción del autoconcepto emocional de últimos semestres. La

disminución del coeficiente de variación para casi todos los factores evaluados, permite señalar que a medida que las estudiantes avanzan en su carrera profesional tienden a presentar puntuaciones más homogéneas, aunque a nivel de los factores emocional y físico la dispersión se incrementa.

Estos resultados parecen mostrar el efecto de la formación disciplinar desde una carrera profesional, que en el caso particular de este programa, da prioridad durante la formación de los estudiantes al desarrollo humano como componente de la disciplina. De esta manera el estudiante desde el inicio de su formación profesional, vive un proceso permanente de formación humana que puede ser un elemento adicional que incide favorablemente en el desarrollo del propio autoconcepto (Marrero & Gámez, 1997). En esta perspectiva, podría entonces inferirse que estudiar una carrera como la psicología que desarrolla competencias para la formación y actuación profesional, incide favorablemente en la formación personal de los estudiantes, quienes a medida que avanzan en su formación logran incrementar todos los factores de su autoconcepto. Esto podría explicar también las puntuaciones homogéneas que se muestran en la mayoría de las dimensiones del autoconcepto; el efecto de la disciplina y el trabajo de formación humana que han vivido las estudiantes durante su proceso educativo, les permiten el desarrollo de capacidades y habilidades muy específicas desde su propia formación personal, como lo serían, las competencias para elegir una estrategia apropiada para manejar los problemas planteados basándose en una reflexión sobre la situación profesional y en las competencias primarias que uno mismo posee, así como la capacidad de reflexión crítica sobre la propia práctica y las competencias (Ballesteros, González & Peña, 2010).

Dichos resultados parecen confirmar lo planteado por Marrero y Gámez, (1997) quienes

reconocen que el proceso de formación humana que experimentan los estudiantes de psicología, parece influir en su propio desarrollo humano, en la medida en que señalan que el principal motivo que parece asociarse con la decisión de estudiar la carrera se orienta al interés por solucionar problemas afectivos y a la preocupación por las relaciones interpersonales, desde el desarrollo de una sensibilidad especial hacia sí mismos y hacia los otros, lo cual parece ser una buena cualidad para un aspirante a psicólogo(a). Así mismo, la baja variabilidad obtenida en casi todos los factores, evidencia que la formación disciplinar parece asociarse al cumplimiento de ciertas metas de rendimiento, tanto de esfuerzo social, como de logro (Marrero & Gámez, 1997).

Se encontró dispersión en las puntuaciones obtenidas por las estudiantes a nivel de los factores emocional y físico entre primeros y últimos semestres, resultado probablemente asociado a lo planteado por García y Musitu (2009) al considerar la estructura jerárquica del autoconcepto, en cuanto asumen que sus dimensiones tienen diferentes significados e importancia en función de los valores y la edad de los sujetos.

Al reconocer que los factores físico y emocional, parecen ser los que presentan puntuaciones con una mayor dispersión (coeficientes de variación de 32,67% en lo emocional las estudiantes de primer semestre, y de 47,44% y 27,33% en lo emocional y físico, las de últimos semestres), es posible señalar que para el caso de las estudiantes del programa de psicología evaluadas, son los factores en los que las estudiantes presentan puntuaciones menos homogéneas intrasujeto e intersujeto.

Este resultado, probablemente puede ser explicado por el hecho de que sean los factores físico y emocional los que parecen tener una mayor relación con la estructuración del autoconcepto general, en la medida en que se asocian con la

percepción que la persona tiene de su aspecto y condición física, así como de su estado y respuestas emocionales (García & Musitu, 2009), dimensiones del autoconcepto que parecen estar más relacionados con los propios rasgos primarios de personalidad, que con la influencia de la disciplina, la formación académica, la escolaridad o el medio social (García & Musitu, 2014).

## Conclusiones

- Las estudiantes evaluadas muestran un mejor desempeño a nivel del autoconcepto familiar, respecto al desempeño más bajo en el autoconcepto emocional en los primeros semestres de formación.
- El bajo desempeño del autoconcepto emocional se relaciona con la presentación de expresiones emocionales de inestabilidad, ansiedad, y depresión. Los menores puntajes en este factor parecen estar relacionados con temas que interesan y que sustentan las metas personales de los estudiantes de psicología, como lo son los temas afectivos, interpersonales y de logro.
- Es importante tener en cuenta que el factor emocional es el autoconcepto que puntúa más bajo, lo que parece estar evidenciando la necesidad de continuar trabajando desde el programa de psicología diferentes espacios de formación humana que promuevan la mejor percepción que tienen los estudiantes de sus estados y respuestas emocionales; de hecho, se podrían redimensionar los espacios de formación humana que se brindan como oferta curricular a los estudiantes, hacia la generación de espacios académicos que respondan en mayor medida a sus necesidades de construcción como personas.
- En general el desempeño en todas las dimensiones del autoconcepto, ubica a la muestra evaluada por encima del desempeño de la población de referencia del baremo español, lo que evidencia la necesidad de avanzar en la

realización de estudios de estandarización de instrumentos que tengan una mayor validez ecológica en Colombia. Tomando en cuenta la importancia del autoconcepto como constructo psicológico, es prioritario continuar con procesos de investigación que permitan la baremación del instrumento AF5 en el contexto nacional, a fin de poder desarrollar normas para los sujetos colombianos.

- Se evidencian diferencias de los primeros semestres, respecto al grupo de referencia propio del baremo español, con relación al factor físico, incluso en los valores mínimos. Esto parece indicar el interés de las estudiantes en su aspecto y percepción física con una jerarquía mayor respecto a las demás dimensiones evaluadas en los primeros semestres de formación.
- Se observa descenso en los puntajes entre primeros y últimos semestres entre los autoconceptos familiar y emocional, respecto al incremento en el desempeño de los autoconceptos

académico/ laboral y social de últimos semestres. Lo que puede reflejar el posible efecto de la disciplina y la formación profesional en relación con la jerarquía dada a las diferentes dimensiones del autoconcepto.

- Parece que el bajo desempeño a nivel del autoconcepto emocional que se evidencia entre primeros y últimos semestres evaluados, estaría confirmando el estereotipo social desde el cual se considera que existe cierta sensibilidad especial para estudiar psicología por parte de la mujer, desde el interés por el conocimiento de las propias emociones y el cuidado de los demás. Aspecto sobre el cual parece confirmarse la reproducción del estereotipo femenino en la elección de este tipo de carreras, estereotipo que vincula a la mujer con profesiones relacionadas con la ayuda y el cuidado de los demás, asumiendo, por lo tanto, la identidad de rol asociada a la condición de ser mujer (Sáinz, López & Lisbona, 2004).

## Referencia

- Adell, M. A. (2002). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Agudelo, A., Cava, M. & Musitu, G. (2001). Un análisis intercultural de la socialización familiar y los valores en adolescentes. *Revista Escritos de Psicología*, 5, 70- 80.
- Amezcuca, J. & Pichardo, M. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16 (2), 207- 214.
- Bandura, A. (1997). *Self Efficacy: the exercise of control*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Ballesteros, B., González, D. & Peña, T. (2010). Competencias disciplinares y profesionales del psicólogo en Colombia. Bogotá: *ICFES & Ascofapsi*. Recuperado de [www.ascofapsi.org.co/portal/archivos/Competencias\\_profesionales\\_psicologia.pdf](http://www.ascofapsi.org.co/portal/archivos/Competencias_profesionales_psicologia.pdf).
- Barberá, E. (1996). Motivación de logro y categorización de género. En I. Garrido. (Ed.), *Psicología de la motivación*. Madrid: Síntesis.
- Compeán, S., Verde, E., Gallardo, G., Tamez, S., Delgado, G. & Ortiz, L. (2006). Diferencias entre hombres y mujeres respecto a la elección de carreras relacionadas con atención a la salud. *Ventana*, 24, 204 - 228.
- Davis, P. & Sandler, H. (2001). A Meta – Analysis of measures of self – esteem for young children: A framework for future measures. *Child Development*, 72 (3), 887 - 906.
- Esnaola, I., Goñi, A. & Madariaga, J. (2008). El autoconcepto: Perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13 (1), 179-194.
- Elexpuru, I., Villardón, L. & Yániz, C. (2013). Identificación y desarrollo de valores en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 1-18.
- Esnaola, I., Rodríguez, A. & Goñi, E. (2011). Propiedades psicométricas del cuestionario de Autoconcepto AF5. *Revista Anales de Psicología*, 27(1), 109-117.
- Extremera, N. & Fernández, P. (2005). Inteligencia Emocional Percibida y diferencias individuales en el metaconocimiento de los estados emocionales: una revisión de los de los estudios con el Trait-Meta-Mood Scale. *Ansiedad y estrés*, 11, 101-122.



- Fernández, E. & Hernández, C. (2010). Ensayo sobre identidades. *Revista Hekademos*, 3 (6), 76-96.
- Garaigordobil, M., Aliri, J. & Fontaneda, I. (2009). Subjective psychological well-being: Gender differences, relations with personality dimensions and predictor variables. *Behavioral Psychology - Psicología Conductual*, 17, 543-559.
- García, A. (1993). *Autoeficación, socialización y práctica deportiva*. Valencia: Editorial Universidad de Valencia.
- García, F. & Musitu, G. (2009). *Manual del AFA 5. Autoconcepto forma 5*. Madrid: TEA.
- García, F. & Gracia, E. (2010). What is the optimum parental socialization style in Spain? A study with children and adolescents aged 10-14 years. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 365-384.
- García, F. & Musitu, G. (2014). *Manual del AFA 5. Autoconcepto forma 5. Versión revisada y ampliada*. Madrid: TEA.
- García, P. G., Sarmiento, A. M. & Martínez, R. G. (2011). Differences in self-concept by gender in the adolescence: Construction and validation of an instrument. *Liberabit*, 17, 139-146.
- Gergen, K. J. (1997). *El yo saturado. Dilemas de identidad en un mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. J. (2000). Toward a cultural constructionist movement in modern psychology. *Theory & Psychology*. Recuperado de [www.swarthmore.edu/socsci/kgergen1/index.html](http://www.swarthmore.edu/socsci/kgergen1/index.html)
- Goñi, E. & Fernández, A. (2007). *Los dominios social y personal del autoconcepto en las escuelas secundarias de la ciudad victoria*. México: Editorial Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- Goñi, E., Fernández, A. & Infante, G. (2012). El autoconcepto personal: diferencias asociadas a la edad y al sexo. *Revista Aula Abierta*, 40 (1), 39-50.
- Gracia, E., Herrera, J. & Musitu, G. (1995). *El apoyo social*. Barcelona: PPU.
- Guitrón, A. (2013). Aproximación fenomenológica al auto concepto personal y social del adulto joven mexicano. *Revista electrónica en ciencias sociales y humanidades apoyadas por nuevas tecnologías*, 2(1), 69-88.

- Herrero, J. (1994). *Estresores sociales y recursos sociales: El papel del apoyo social en el ajuste biopsicosocial*. Valencia: Editorial Universidad de Valencia.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Ibarra, E., Armenta, M. & Jacobo, H. (2014). Autoconcepto, estrategias de afrontamiento y desempeño profesional docente. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(1), 223-239.
- Jiménez, M. & López, E. (2008). El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en estudiantes universitarios. Diferencias de género y edad. *Boletín de Psicología*, 93, 21-39.
- Malo, S., Bataller, S., Casas, F., Gras, M. E. & González, M. (2011). Análisis psicométrico de la escala multidimensional de autoconcepto AF5 en una muestra de adolescentes y adultos de Cataluña. *Psicothema*, 23 (4), 871-878.
- Maldonado, M. (2006). *Bolivia: "Sé trabajar, me sé ganar". Autoconcepto y autoestima del niño y de la niña rural en dos escuelas rurales*. Bolivia: Plural.
- Marrero, H. & Gámez, E. (1997). Metas y motivos en la elección de la carrera de Psicología. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 3, 5-6.
- Marrero, I. & Gámez, E. (2003). Metas y motivos en la elección de carrera universitaria: Un estudio comparativo entre Psicología, derecho y biología. *Anales de Psicología*, 19 (1), 212-131.
- Matalinares, M., Parraguirre, C., Dioses, A., Murata, R., Pareja, C., Díaz, G.,... Chávez, J. (2005). Inteligencia emocional y autoconcepto en colegiales de Lima metropolitana. *Revista de investigación en Psicología*, 8 (2), 41-55.
- Montero, M. (2000). *Elección de carrera profesional: visiones, promesas y desafíos*. México: Universidad Autónoma de Ciudad de Juárez.
- Musitu, G. & García, J. (2004). Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. *Revista Psicothema*, 16, (2), 288-293.
- Nunez, M., Rigotto, D., Ferrari, H. & Marín, F. (2012). Soporte social, familiar y autoconcepto: relación entre los constructos. *Revista Psicología desde el caribe*, 29 (1), 1-18.

- Ramírez, S. (2012). *Impacto del Autoconcepto académico en los participantes en las comunidades virtuales*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, México. Recuperado de [filosofia.uanl.mx:8080/doctorado/wp-content/uploads/2014/01/Susram.pdf](http://filosofia.uanl.mx:8080/doctorado/wp-content/uploads/2014/01/Susram.pdf)
- Rice, P. (1997). *Desarrollo Humano: Estudio del ciclo vital*. México: Pearson Educación.
- Rey, H. & Barajas, A. (2014). *La influencia del Autoconcepto académico en el rendimiento escolar de las asignaturas de lengua castellana y matemáticas*. (Tesis de Maestría). Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia. Recuperado de <http://ut-repositorio.metabiblioteca.org/bitstream/001/1149/1/RIUT-BHA-spa-2014-La%20influencia%20del%20autoconcepto%20academico%20en%20el%20rendimiento%20escolar%20de%20las%20asignaturas%20de%20lengua%20castellana%20y%20matematicas.pdf>
- Sáinz, M., López, M. & Lisbona, A. (2004). Expectativas del rol profesional de mujeres estudiantes de carreras típicamente femeninas o masculinas. *Revista acción psicológica*, 3 (2), 111-123.
- Saura, P. (1995). *La educación del autoconcepto: Cuestiones y propuestas. Estrategias, técnicas y actividades para el autoconocimiento, entrenamiento en habilidades sociales, desarrollo de expectativas, estilo atribucional y autocontrol*. Murcia: Publicaciones Universidad de Murcia.
- Salum, A., Marín, R. & Reyes, C. (2011). Relevancia de las dimensiones del autoconcepto en estudiantes de escuelas secundarias de ciudad Victoria, Tamaulipas, México. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14 (2), 255– 272.
- Salvador, C. (2012). Influence of Emotional Intelligence in Self-Concept. *International Journal of Learning & Development*, 2 (1), 232-240.

- Sheskin, D. J. (2007). *Handbook of parametric and nonparametric statistical procedures*. New York: Chapman & Hall/CRC.
- Ospina, D. (2001). *Introducción al muestreo*. Santafé de Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Rosemberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Sheehan, D., Lecrubier, Y. & Colón. (2000). *MINI KID. Mini International Neuropsychiatric Interview para niños y adolescentes*. Recuperado de [www.medical-outcomes.com](http://www.medical-outcomes.com)
- Sheehan, D., Shytle, D., Milo, K., Lecrubier, Y. & Hergueta, T. (2005). *Mini In-ternational Neuropsychiatric Interview para Niños y Adolescentes*. Recuperado de [www.medical-outcomes.com](http://www.medical-outcomes.com)
- Walpole, E., Myers, H. & Myers, L. (1999). *Probabilidad y estadística para ingenieros*. México: Prentice Hall Hispanoamericana.
- Wilgenbusch, T. & Merrell, K. (1999). Gender differences in self-concept among children and adolescents: A meta-analysis of multidimensional studies. *School psychology quaterly*, 14 (2), 101-120.
- Woolfolk, A. (2006). *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall.
- Zacarés, J. & Serra, E. (1997). *La madurez personal: perspectivas desde la Psicología*. Madrid: Ediciones Pirámide.