

EL AUTOCONCEPTO: PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN

Self-concept: research's issues

Igor Esnaola, Alfredo Goñi y José María Madariaga

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Resumen

Esta línea de investigación se desarrolla en las siguientes tres principales direcciones: 1. identificar las dimensiones (estructura factorial) del autoconcepto físico, personal y social y medirlas (construcción de instrumentos de medida); 2. precisar la variabilidad de los dominios y dimensiones del autoconcepto con respecto a factores como la edad, el género, características sociopersonales..., lo que, a su vez, ha de permitir comprobar la validez de los nuevos instrumentos de medida; 3. elaborar pautas y estrategias de intervención psicoeducativa comprobando su eficacia en la mejora del autoconcepto. A partir de los años noventa, se ha desplegado una interesante línea de investigación (en la que se insertan los trabajos llevados a cabo durante los últimos diez años por el grupo de investigación que presenta este proyecto) en torno a la estructura interna del autoconcepto físico y a las fuertes vinculaciones que mantiene con los trastornos de conducta alimentaria, la práctica deportiva, el bienestar psicológico, los hábitos de vida saludables... Con esta línea se trata, por un lado, de extender a los dominios personal, social y académico del autoconcepto, hasta ahora apenas atendidos, la línea de investigación realizada sobre el autoconcepto físico y, por otro lado, generar propuestas y recursos de intervención educativa coherentes con los nuevos conocimientos adquiridos sobre el autoconcepto.

Palabras Clave: *Autoconcepto físico, autoconcepto social, autoconcepto académico, autoconcepto personal.*

Abstract

This line considers three aims: 1. to identify the dimensions (structure factor) of the physical, personal and social self-concepts and to measure them (constructing measurement instruments); 2. to identify the variability of self-concept domains and dimensions in relation to factors such as age, gender, and social and personal facets, which, in turn, will enable us to verify the validity of new instruments for measuring; 3. to develop guidelines and strategies for psycho-educational intervention, and to verify their effectiveness regarding improvements in the self-concept. Since the nineties, an interesting line of research has developed (in which the work carried out over the past ten years by the research group that presents this project is included) around the internal structure of a physical self-concept and the strong links it has with eating disorders, practising sports, psychological well-being, and healthy lifestyles, for instance. This project seeks to extend the line of research carried out on the physical self-concept to the personal and social domains of the self-concept, on the one hand, and on the other, to generate new proposals and resources in academic intervention which are coherent with the new knowledge gained on the self-concept.

Key words: *Physical self-concept, social self-concept, academic self-concept, personal self-concept.*

Correspondencia: Alfredo Goñi. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación.
Avenida de Tolosa, 70. 20018 San Sebastian. (alfredo.goni@ehu.es)

El autoconcepto juega un papel decisivo y central en el desarrollo de la personalidad, tal como lo destacan las principales teorías psicológicas; un autoconcepto positivo está en la base del buen funcionamiento personal, social y profesional dependiendo de él, en buena medida, la satisfacción personal, el sentirse bien consigo mismo. De ahí que el logro de un equilibrio socioafectivo en el alumnado a partir de una imagen ajustada y positiva de sí mismo figure entre las finalidades tanto de la Educación Primaria como de la Educación Secundaria Obligatoria. De ahí también que lograr un autoconcepto positivo sea uno de los objetivos más pretendidos en numerosos programas de intervención psicológica (educativa, clínica, comunitaria, cívica...) para los que se demandan estrategias y recursos que permitan su mejora.

El autoconcepto figura, de otro lado, entre los temas que más han interesado siempre a la psicología, desde sus mismos inicios como disciplina científica hasta nuestros días. Ahora bien, a mediados de los años setenta del siglo XX se produce un notable cambio en la forma de entenderlo al ser reemplazada una visión unidimensional por una concepción jerárquica y multidimensional del mismo; entre los numerosos modelos que se avienen a esta concepción destaca el propuesto por Shavelson, Hubner y Stanton (1976). La aceptación generalizada de esta concepción ha conllevado la revisión de lo anteriormente afirmado y ha abierto nuevas vías de investigación. Una de las premisas de esta nueva concepción que más interés (no sólo teórico sino también psicotécnico, clínico y educativo) suscita es que la modificabilidad del autoconcepto se incrementa en las dimensiones más específicas y concretas del mismo (cuyo número e identidad siguen siendo objeto de discusión).

TEMÁTICA

La investigación psicológica sobre el autoconcepto experimenta, en efecto, un punto de inflexión, desde mediados de los años setenta del pasado siglo, a partir de diversos trabajos (Shavelson et al., 1976; Marsh, 1986; Marsh, 1990) que introducen una nueva teoría del mismo. Según esta nueva concepción, ampliamente difundida entre nosotros (González y Touron, 1992; Elexpuru, Garma, Marroquín y Villa, 1992; Nuñez y González-Pienda, 1994), el autoconcepto global vendría a ser el resultado de un conjunto de percepciones parciales del propio yo (multidimensionalidad), que se estructuran en una organización jerárquica: el autoconcepto general se compondría del autoconcepto académico y del no-académico y este último, a su vez, incluiría tanto el autoconcepto social como el personal y el físico.

Este modelo muestra coherencia teórica y sugiere pautas a la intervención educativa pero hasta el momento ha sido refrendado tan sólo parcialmente permaneciendo algunos de sus presupuestos necesitados aún de corroboración empírica. Por ejemplo, una de las presunciones teóricas del mismo establece que una determinada dimensión del autoconcepto será más modificable cuanto menos general y más particular sea y, por ello mismo, ocupe un lugar inferior en la jerarquía de niveles, pero existe muy poca evidencia empírica al respecto y ni siquiera, salvo en el caso del autoconcepto físico, se ha indagado suficientemente cuáles sean las dimensiones de los diversos dominios.

Cierto es que, a partir de los años noventa, se dedican muchos estudios a identificar y medir la estructura interna del autoconcepto físico pero, en cambio, es comparativamente escasa la atención prestada a las dimensiones del autoconcepto social y personal. De otro lado, el autoconcepto académico ha acaparado tradicionalmente el interés tanto en psicología como en educación fundamentalmente por su directa conexión con el rendimiento académico. Esta línea de investigación asume como objeto principal de estudio el autoconcepto no-académico (el personal, el social y el físico) por entender que el autoconcepto, mucho más aún que una mediación en el objetivo del rendimiento escolar, es uno de los indicadores más evidentes del principal cometido educativo, el de ayudar a las personas a aceptarse y a quererse a sí mismas. No significa esto desinterés por el autoconcepto académico cuya temática se retoma pero sin perder de vista su asociación con los otros dominios del autoconcepto.

La estructura interna de los dominios (físico, personal, social y académico) del autoconcepto

La amplia aceptación por parte de la comunidad científica del modelo jerárquico y multidimensional del autoconcepto propició la elaboración de nuevos instrumentos de medida a la vez que el progresivo abandono de otros numerosos cuestionarios inspirados en concepciones teóricas menos precisas o convincentes. Adquieren amplia difusión, por ejemplo, los Self Description Questionnaires (SDQs), contruidos en los años ochenta por Marsh y sus colaboradores (Marsh, Relich y Smith, 1983; Marsh y O'Neil, 1984; Marsh y Shavelson, 1985).

Las dimensiones del autoconcepto físico

Con respecto al autoconcepto físico, si bien su naturaleza multidimensional no ofrece dudas, cuál sea el número e identidad de las dimensiones que lo componen sigue siendo un tema abierto a discusión, a la vez que un asunto decisivo en la construcción de cuestionarios, cuyas escalas han de redactarse obviamente en función de las dimensiones que pretendan medirse. Los SDQs, de los que existen varias versiones para diferentes edades, lo miden mediante dos subescalas, la de *Habilidad física y deportiva* y la de *Apariencia física*. Ambas dimensiones, la habilidad física y la apariencia física, resultan indiscutibles por lo que no suelen faltar en ningún cuestionario, pero suelen añadirseles otras más. Bracken (1992), por ejemplo, distingue los ámbitos de *competencia física, apariencia física, forma física y salud*. El propio grupo de investigación de Marsh, basándose en distintos análisis factoriales de las puntuaciones ofrecidas en test de rendimiento físico, construye una nueva versión del SDQ, un cuestionario específico del autoconcepto físico, el PSDQ (Physical Self Description Questionnaire), con nueve subescalas: las de *fuerza, obesidad, actividad física, resistencia, competencia (habilidad) deportiva, coordinación, salud, apariencia y flexibilidad* (Marsh, Richards, Johnson, Roche y Redmayne, 1994; Tomás, 1998). El modelo de Fox (1988), por su parte, contempla las cuatro siguientes dimensiones: *habilidad física, condición física, atractivo físico y fuerza*. Este marco teórico sirve de referente para la construcción tanto del Physical Self-Perception Profile (PSPP) de Fox y Corbin (1989), “el instrumento de medida del autoconcepto físico de mayor relevancia en los últimos años” en opinión de Marsh (1997), como de los dos test creados por nosotros: el Cuestionario de

Autoconcepto Físico (CAF) de Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez (2006) y el Autokontzeptu Fisikoaren Itaketa (AFI) de Esnaola (2005a) y Esnaola y Goñi (2006).

Son muchos los estudios que se han dedicado a analizar las propiedades psicométricas del PSPP que, en buena medida, confirman la estructura factorial hipotetizada de cuatro dimensiones del autoconcepto físico. Ahora bien, frecuentemente se han detectado (Sonstroem, Speliotis y Fava, 1992) solapamientos de los ítems de las escalas de la *autovaloración física y de atractivo*, en el caso de que el análisis factorial se realice incluyendo los ítems de las escalas específicas y los de la escala de autoconcepto físico general. Una forma de obviar este inconveniente es seguir la recomendación de Fox y Corbin (1989) de no incluir en la rotación factorial las respuestas a los ítems de la escala de *autovaloración física* asumiendo que se trata de una variable mediadora entre las dimensiones físicas y la *autoestima*.

En todo caso, los análisis factoriales de las respuestas a los 24 ítems del PSPP que conforman sus cuatro escalas específicas refrendan la estructura cuatridimensional propuesta tanto en muestras de adolescentes (Hagger, Biddle, Chow, Stambulova y Kavussanu, 2003) estudiantes universitarios (Asci, Asci y Zorba, 1999; Page, Ashford, Fox y Biddle, 1993) como de adultos de mediana edad (McAuley, Mihalko y Bane, 1997; Sonstroem et al., 1992), lo que permitiría concluir que las cuatro escalas específicas del PSPP están midiendo aspectos diferentes de la autopercepción física en estas edades. Hay que señalar, sin embargo, que con bastante frecuencia se detecta en diversos estudios una tendencia al solapamiento entre la dimensión de condición física y la de *competencia deportiva*. Estos estudios invitan a concluir que si bien las dimensiones de fuerza y de atractivo se ajustan bien a una diferenciación factorial, hay menor soporte empírico para seguir defendiendo que la percepción de la *condición física* y de la *competencia deportiva* puedan ser consideradas como factores independientes; y esto aparece en estudios con adolescentes, tanto varones como mujeres (Atienza, Balaguer, Moreno y Fox, 2004; Moreno, 1997), con adultos (Fonseca y Fox, 2002; Van de Vliet et al., 2002) y con personas mayores de 60 años (McAuley, Elavsky, Motl, Konopack, Hu y Márquez, 2005).

Algo parecido ocurre con la versión Children's Physical Self-Perception Profile (C-PSPP) ya que algunos autores confirman la estructura factorial de cuatro factores en adolescentes (Hagger, Ashford y Stambulova, 1997; Welk, Corbin y Lewis, 1995; Whitehead, 1995). Sin embargo, otro estudio (Biddle, Page, Ashford, Jennings, Brooke y Fox, 1993) llevado a cabo con niños británicos de 12 a 15 años apoya sólo parcialmente la estructura cuatripartita, al obtenerse más de cuatro factores y al solaparse las escalas de *competencia deportiva con la de condición física* en un mismo factor.

En el caso del *Cuestionario de Autoconcepto Físico* (CAF) de Goñi et al. (2006) tanto la composición factorial como la consistencia interna de las subescalas ofrece índices muy aceptables que lo avalan como un instrumento de medida del autoconcepto físico suficientemente fiable y consistente. Los cuatro factores del análisis factorial del cuestionario explican un 60% de la varianza del test.

Sin embargo, estos buenos resultados de la dimensionalidad del autoconcepto

físico (en edades desde la adolescencia hasta la primera adultez, los 23 años) no se corroboran en edades superiores (sobre todo a partir de los 35 años) por lo que es un aspecto que necesita de futuras investigaciones. Chase (1991), por su parte, propone otro modelo al comprobar que el PSPP, que se había mostrado adecuado para evaluar el autoconcepto físico de jóvenes universitarios, no se ajustaba bien a las autopercepciones físicas de personas adultas. La alternativa resultante es el Physical Self-Perception Profile for Adults (PSPP-A), adecuado para medir el autoconcepto físico de las personas de entre 55 y 75 años y que incluye cuatro dimensiones: *la competencia deportiva, la apariencia, la salud/enfermedad y la capacidad funcional.*

Las dimensiones del autoconcepto personal

El término autoconcepto personal utilizado para denominar uno de los cuatro grandes dominios del autoconcepto ha sido elegido con preferencia a otras denominaciones (como las de autoconcepto emocional o autoconcepto moral...) por resultar más comprensivo que otras y por entender que incluye a todas ellas.

Este dominio ha suscitado menos atención en la investigación psicológica que el autoconcepto académico, el físico y el social. A pesar de ello, existen antecedentes de interés en el estudio de aspectos que, a nuestro modo de ver, forman parte de la estructura interna del autoconcepto personal. Así, en el Tennessee Self Concept Scale de Fitts (1965, 1972) se incluye una escala de autoconcepto *ético-moral* y otra de *sí mismo personal*. En el Self Description Questionnaire de Marsh (1990) existe una escala de *autoconcepto moral*. Y tanto el AFA de Musitu, García y Gutiérrez (1994) como el AF5 de García y Musitu (2001) constan de una escala de *autoconcepto moral* y de otra de *autoconcepto emocional*. La única referencia explícita al autoconcepto personal se encuentra en el cuestionario TSCS de Fitts (1972); en las diferentes versiones de dicho cuestionario el *sí mismo personal* se entiende como la autopercepción de los valores interiores del sujeto, su sentimiento de adecuación como persona y la valoración de su personalidad independientemente de su físico y de sus relaciones con los otros.

Estos antecedentes ponen de relieve, al menos, dos cuestiones: a) que no es posible responder a la pregunta de *quién soy yo* sin hacer referencia a la autopercepción en aspectos como los aquí enunciados; y, b) que se echa en falta una propuesta que trate de integrar los diversos componentes o dimensiones del autoconcepto personal.

A nuestro modo de ver, el dominio personal del autoconcepto hace referencia a la idea que cada persona tiene de sí misma en cuanto ser individual. Entendemos que el *autoconcepto personal* consta al menos de cuatro dimensiones: el *autoconcepto afectivo-emocional* (cómo se ve a sí misma en cuanto a ajuste emocional o regulación de sus emociones), el *autoconcepto ético/moral* (hasta qué punto una persona se considera a sí misma honrada), el *autoconcepto de la autonomía* (la percepción de hasta qué punto decide cada cual sobre su vida en función de su propio criterio) y el *autoconcepto de la autorrealización* (cómo se ve una persona a sí misma con respecto al logro de sus objetivos de vida).

Este modelo teórico ha servido de referencia para el diseño y elaboración de un Cuestionario de Autoconcepto Personal (APE), actualmente en fase de validación,

mediante el que se trata, entre otras cosas, de someter a verificación empírica si los análisis factoriales de las respuestas al mismo confirman esta estructura interna hipotetizada. Los resultados obtenidos hasta el momento por nosotros en una muestra de adolescentes y jóvenes (Goñi y Fernández, 2007), aunque no puedan tomarse como definitivos debidos a ciertas limitaciones del instrumento, confirman la estructura cuatripartita hipotetizada del autoconcepto personal.

La estructura del autoconcepto social

Los cuestionarios más antiguos empleados para medir el autoconcepto social responden a una concepción unidimensional del autoconcepto según la cual las personas construyen una visión global de sí mismas. Entre ellos destacan el Tennessee Self-Concept Scale (TSCS) de Fitts (1965), que pretende medir las percepciones de las personas sobre sus habilidades sociales; el Coopersmith Self-Esteem Inventory (Coopersmith, 1967, 1981), en el que se mide el self en diferentes áreas y entre ellas la social; y el Texas Social Behavior Inventory (TSBI), creado por Helmreich, Stapp y Ervin (1974), cuyos ítems también hacen referencia a la aceptación social percibida cuando las personas se comparan con los demás en general y no sólo con los pares.

Ahora bien, en los últimos decenios la medida del autoconcepto social suele formar parte de las diferentes escalas destinadas a medir las dimensiones en las que se divide el autoconcepto. Ya, a lo largo de la década de los ochenta Harter crea numerosos cuestionarios para medir el autoconcepto, desde una concepción multidimensional del mismo, con el fin de utilizarlos en diferentes edades: la de preescolar y escolar, la adolescencia y la vida adulta. El primer cuestionario (Harter, 1982), denominado Perceived Competence Scale for Children (PCS) y destinado a niños de tercero a noveno grado, incluye una escala de *competencia social* que pone el énfasis “en la popularidad con los pares”. Tres años más tarde la propia Harter (1985) propone cambiar el título de dicho cuestionario por el de Self-Perception Profile for Children (SPPC) y el de la escala de *competencia social* por el de *aceptación social*, al entender que este último término refleja mejor el contenido de la misma y porque la mayoría de los ítems de esta última escala son los mismos o muy parecidos a aquellos de la escala de *competencia social* del PCS.

Harter y Pike (1984), elaboran dos versiones ilustradas del cuestionario, Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance, una dirigida a niños preescolares y la otra a niños de primero y de segundo de Educación Primaria. Este cuestionario incluye una escala de *aceptación social* (de los pares). Posteriormente aparecen otros dos cuestionarios (uno para adolescentes y otro para estudiantes de Secundaria): el Self-Perception Profile for Adolescents (Harter, 1988) y el Self Perception Profile for College Students (Neeman y Harter, 1986), los cuales no han sido demasiado utilizados; ambos incluyen una escala de *aceptación social*.

Marsh, por su parte, basándose en el conocido modelo multidimensional de Shavelson et al. (1976), crea tres cuestionarios destinados a medir el autoconcepto. En 1983, junto con Parker y Smith, publica el Self-Description Questionnaire I (SDQI); mediante la escala de éste denominada *relación con los iguales* pretende medir la autopercepción de la aceptación entre los pares; cabe señalar que los ítems que componen esta escala son muy parecidos a los de la escala de *aceptación social*

del SPPC de Harter (1985). Más tarde aparecen el SDQII (Marsh, Parker y Barnes, 1985), para ser empleado con adolescentes de séptimo a undécimo grado, y el SDQIII (Marsh y O'Neill, 1984) destinado a adolescentes mayores de 15 años y a adultos; ambos incluyen escalas diferenciadas destinadas a medir la percepción de las relaciones entre iguales del mismo sexo, y las relaciones entre iguales del sexo opuesto. Los ítems del SDQII hacen referencia, más que a la aceptación social, a la sociabilidad, a las habilidades sociales y a la agresión recibida por los iguales. Y los ítems del SDQIII hacen referencia tanto a las habilidades sociales como a la aceptación social.

Bracken (1992) publica un detallado manual de un nuevo cuestionario sobre el autoconcepto denominado Multidimensional Self Concept Scale (MSCS). Este cuestionario está formado por seis escalas las cuales hacen referencia a seis facetas diferentes del autoconcepto, entre las que se encuentra la dimensión social. El autoconcepto social aparece en el MSCS como una combinación de la aceptación social percibida y de las habilidades sociales percibidas.

Los cuestionarios de Autoconcepto Forma-A (AFA), de Musitu et al. (1994) y el Autoconcepto Forma-5 (AF-5), de García y Musitu (2001), contruidos originariamente en lengua castellana y de gran uso en nuestro entorno, incluyen el autoconcepto social como un dominio independiente dentro del autoconcepto general.

Algunos cuestionarios, como el Social Self-Inventory –SSEI- (Lawson, Mashall y McGrath, 1979) y el Social Self-Concept Scale –SSCS- (Zorich, y Reynolds, 1988), se destinan a medir únicamente el autoconcepto social, pero no reúnen buenas propiedades psicométricas.

En estos trabajos citados se aprecia un predominio de la tendencia a diferenciar el autoconcepto social por contextos (Byrne y Shavelson, 1996; Shavelson et al. 1976; Song y Hattie, 1984) al asumirse que la autopercepción como ser social varía en función de las interacciones en los distintos contextos en los que el ser humano actúa (por ejemplo, con los pares, con personas del mismo o de otro sexo, con los padres, los hermanos, la familia...). En este sentido, el autoconcepto representaría la percepción que cada cual tiene de sus habilidades sociales con respecto a las interacciones sociales con los otros y se calcula a partir de la autovaloración del comportamiento en los diferentes contextos sociales (Markus y Wurf, 1987; Vallacher y Wegner, 1987).

Pero frente a la distinción por contextos, hay quienes consideran que el autoconcepto social se organiza, más bien, dependiendo de la evaluación de unas u otras de las competencias (las habilidades sociales, la prosocialidad, la agresividad, la asertividad...) que las personas activamos en la vida social (Infante, De la Morena, García, Sánchez, Hierrezuelo y Muñoz, 2002; Zorich y Reynolds, 1988). Este conjunto de habilidades pueden agruparse adecuadamente en las categorías de *competencia social* y de *aceptación social* (Bracken, 1992). Desde esta perspectiva, teóricos como James (1890) y Cooley (1922) definen el autoconcepto social como la autopercepción de cuánto son admiradas unas personas por otras coincidiendo el autoconcepto social con la autopercepción de la aceptación social. Otros autores, en cambio, lo definen como la autopercepción de las habilidades o competencias

sociales. En la práctica, estas dos definiciones puede que se solapen puesto que las personas que se sienten aceptadas posiblemente se perciban también como socialmente hábiles. En todo caso, la diferencia entre ambas definiciones radica en el hecho de que la autoevaluación de las habilidades sociales no implica necesariamente la comparación con los otros mientras que la autopercepción de la aceptación social sí (Berndt y Burgy, 1996).

En conclusión, cabe decir que los estudios que han tratado de delimitar las dimensiones del autoconcepto social parten de concepciones y definiciones dispares que, en todo caso, responden a los dos criterios (por contextos y por competencias). En esta última dirección se enmarca nuestra propuesta de Cuestionario de Autoconcepto Social (Fernández y Goñi, 2006; González y Goñi, 2005; Goñi y Fernández, 2007) donde se diferencian la responsabilidad social y la competencia social, integrada ésta última por aspectos tanto de competencia o habilidad social como de aceptación social, en correspondencia con anteriores investigaciones (Bracken, 1992).

Las dimensiones del autoconcepto académico

La importancia concedida al autoconcepto académico en la investigación educativa es enorme respondiendo a la presunción de que no se puede entender la conducta escolar sin considerar las percepciones que el sujeto tiene de sí mismo y, en particular, de su propia competencia académica (Goñi y Fernández, 2008).

Siguiendo el modelo propuesto por Shavelson et al. (1976), el autoconcepto académico se subdivide en la percepción de la competencia que se tiene respecto a las diversas materias escolares tales como *inglés, historia, matemáticas* o *ciencias*. Por debajo de estos subdominios aparecen, a su vez, otros niveles que representan percepciones mucho más específicas y dependientes de situaciones concretas; el autoconcepto académico, además, iría adquiriendo con la edad una mayor diferenciación interna y también una mayor distinción con respecto a otros constructos relacionados tales como el logro matemático.

Si bien en un primer momento Shavelson no dedica especial atención a este dominio del autoconcepto lo hará más adelante junto con Marsh, quien estudia la estructura jerárquica del mismo; entre sus estudios destaca el que se realiza con estudiantes preadolescentes (Marsh y Shavelson, 1985), comprobándose que el autoconcepto matemático y el lingüístico mantienen una fuerte relación con el autoconcepto académico general de orden superior pero que, sin embargo, no se relacionan sustancialmente entre sí. Esta clara separación induce a concluir que ambas facetas no pueden considerarse como parte de una misma y única dimensión del autoconcepto académico por lo que, en primera instancia, se defendió la existencia de dos autoconceptos académicos básicos vinculados respectivamente al ámbito de los contenidos matemáticos y al ámbito de los contenidos lingüísticos. Por lo tanto, se plantea un modelo alternativo al inicialmente propuesto por Shavelson et al. (1976) que únicamente postulaba dos factores de segundo orden (uno académico y otro no académico) ya que los datos del estudio se ajustan mejor a esta nueva propuesta de tres factores de segundo orden.

Con todo, recogiendo los trabajos de revisión de Marsh, Byrne y Shavelson (1988), se ofrece una ulterior revisión (Marsh, 1990), que es la que en la actualidad merece un mayor reconocimiento (figura 1.).

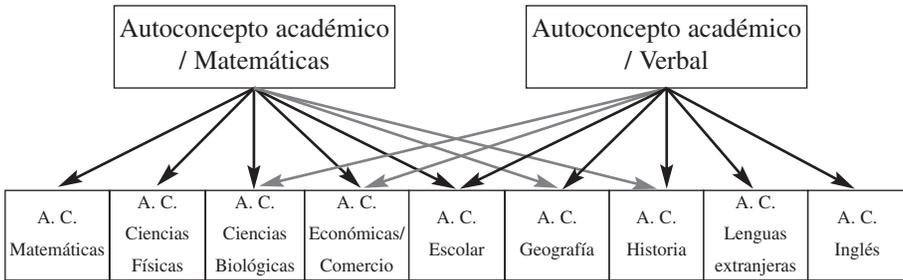


FIGURA 1. Modelo del autoconcepto académico de Marsh (1990)

A partir de este modelo se crearon dos instrumentos de medida del autoconcepto académico denominados *Academic Self Description Questionnaire* (ASDQ): el ASDQ-I para los cursos 5º y 6º cuenta con trece subescalas mientras que el ASDQ-II, para los cursos 7º a 10º, incluye dieciséis subescalas. Los datos obtenidos (Marsh, 1992) indican que, pese a ciertas limitaciones, este modelo resulta útil para explicar las relaciones entre los autoconceptos académicos centrales y que las escalas del autoconcepto académico se diferencian más entre sí y correlacionan menos que los logros obtenidos en distintas asignaturas académicas; es decir, que a la hora de examinar la relación entre el autoconcepto académico y el logro académico debe tenerse en cuenta la asignatura académica específica.

Cabe reseñar, por último, la sugerente propuesta de Vispoel (1995) de introducir un subdominio independiente del autoconcepto académico al que denomina *autoconcepto artístico*, el cual podría a su vez estar constituido por autopercepciones parciales sobre la desenvoltura en danza, arte dramático, artes plásticas o en habilidades musicales.

La variabilidad del autoconcepto físico, personal, social y académico

Encierra notable interés teórico el precisar las relaciones entre cada dominio, y sus respectivas dimensiones, del autoconcepto con variables de índole tanto sociodemográfica (edad, hábitos de vida, influjos socioculturales...) como psicológica (rasgos o características personales). Conocer tales relaciones equivale a disponer de una panorámica sobre la variabilidad del constructo pero además, y desde los intereses educativos que aquí se persiguen, ofrece sugerencias por donde orientar la intervención educativa.

Factores relacionados con el autoconcepto físico

Numerosos estudios (cf. Esnaola, 2004 ó Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez, 2004), han encontrado relaciones positivas entre el autoconcepto físico y la práctica deportiva de los adultos y personas mayores particularmente en los subdominios de la *habilidad física* y de la *condición física*. Queda, sin embargo, por dilucidar en qué casos llega a encontrarse una relación negativa como la observada por Bakker (1988) o por Sander (1981) y seguir indagando (Esnaola, 2005b; Ruiz de Azúa, Rodríguez,

y Goñi, 2005) acerca de qué modalidades y formas deportivas resultan más beneficiosos para la salud tanto física como psicológica de los participantes.

Se ha podido establecer también una clara relación entre un bajo autoconcepto físico y el riesgo de padecer trastornos en la alimentación, con lo que la utilización del primer índice, un pobre autoconcepto físico, sirve de alerta diagnóstica de trastornos de conducta alimentaria (Goñi y Rodríguez, 2004). De otro lado, la relación observada entre el Índice de Masa Corporal (IMC) y el autoconcepto físico es muy precisa: las personas más delgadas son las que ofrecen la percepción física más positiva, mientras que las personas con sobrepeso manifiestan peor autoconcepto físico que las de peso normal y que las de peso bajo (Goñi y Rodríguez, 2007). También se ha verificado que quienes muestran un pobre autoconcepto físico en la adolescencia son más vulnerables a la presión cultural en pro de un cuerpo más delgado y atractivo (CIMEC) y se muestran más ansiosos (STAI). Asimismo las relaciones positivas del autoconcepto físico con el bienestar psicológico (EBP) y con el estado de ánimo (PNA) son notables: quienes gozan de un buen autoconcepto físico puntúan más alto en bienestar psicológico subjetivo, se sienten más satisfechos con su vida y consideran su estado de ánimo más positivo (Goñi, Rodríguez y Ruiz de Azúa, 2004; Rodríguez y Fernández, 2005). No obstante, queda por saber si estas correlaciones se mantienen durante el resto de etapas del desarrollo evolutivo.

Asimismo, aunque el estudio de las relaciones entre los hábitos de vida y el autoconcepto físico necesita de mucha más investigación, parece ser que existe una clara relación entre el autoconcepto físico y algunos hábitos de vida saludable/no saludable. Los sujetos que se alimentan equilibradamente, duermen nueve horas diarias, no consumen tabaco, alcohol y muchas horas de televisión suelen ofrecer mejores índices de autoconcepto físico. Sin embargo, queda por esclarecer, cuál es el sentido de la causalidad entre estos dos factores: si un autoconcepto físico elevado es el que sostiene una forma de vivir más sana o si, en cambio, el estilo de vida saludable sea consecuencia de percibirse bien físicamente o que un autoconcepto físico positivo derive de una serie de costumbres saludables en la vida diaria.

Aún no se conocen, tampoco, con suficiente precisión las pautas evolutivas que experimenta el autoconcepto físico; la información disponible sobre este aspecto de tanta relevancia es incompleta y hasta contradictoria (Esnaola, 2008). Y otra dirección por donde seguir investigando es la de identificar las eventuales relaciones del autoconcepto físico con variables psicológicas tales como las habilidades sociales (Gismero, 2001), con la distinta importancia otorgada por los padres a la práctica y habilidades deportivas (Zulaika, 1999), con experiencias de socialización o con hábitos de vida...

Este tipo de conexiones resulta de gran valor ya que desvelan flancos, indirectos pero muy sensibles, por donde afrontar una intervención educativa que ayude a construir un autoconcepto físico maduro.

Factores relacionados con el desarrollo del autoconcepto personal

De lo anteriormente comentado sobre la estructura interna del autoconcepto personal puede inferirse que no se ha investigado suficientemente su relación con otras características psicológicas y que, por supuesto, estas investigaciones no

derivan de una concepción multidimensional del autoconcepto personal. De todos modos, y aunque los resultados de la investigación previa no sirvan de antecedentes inmediatos para nuestro propósito, conviene no perderlos de vista.

Algunos cuestionarios (el Tennessee de Fitts, 1972; Tamayo, 1981) incluyen una escala de autoconcepto moral (moral-ethical self); los resultados obtenidos no son coincidentes en cuanto a diferencias de sexo: puntuaciones más altas de los hombres (Aubrey, Gay, Romo y Joffre, 2004); puntuaciones más altas de las mujeres (Luscombe, 2001; Tamayo, 1981). Haynes (1990) encontró que el autoconcepto ético-moral es uno de los mayores predictores de la adaptación escolar, en cuanto al comportamiento, participación y actitud ante la autoridad de los alumnos.

El logro de la autonomía es central en la historia de la psicología para explicar los procesos humanos de desarrollo y, sin embargo, casi nada se ha estudiado respecto a los factores que influyen en la conciencia de la autonomía personal, en la autopercepción como individuo distinto a la vez que igual a los demás. De otro lado, la tendencia a la autorrealización figura como pieza angular de la psicología humanista y, sin embargo, la conciencia de la autorrealización queda sorprendentemente fuera de los cuestionarios que miden el autoconcepto personal.

Escala de autoconcepto emocional, en cambio, figuran en cuestionarios como el de De La Rosa y Díaz Loving (1991), Musitu et al. (1994) así como García y Musitu (2001). Garg (1992) encuentra que el estrés mental guarda directa relación con un bajo autoconcepto emocional.

Este estado de cosas deja claro el enorme campo de investigación que se abre en la búsqueda de relaciones del autoconcepto personal con variables como los trastornos de dependencia, la fobia social, la ansiedad, la depresión, los rasgos de liderazgo, la inteligencia emocional, el locus de control, los valores o el bienestar psicológico.

Factores relacionados con el desarrollo del autoconcepto social

El autoconcepto social se asocia de manera significativa con numerosos rasgos psicológicos tales como la estabilidad emocional, la sociabilidad y la responsabilidad.

Las habilidades sociales, entendidas como repertorios de conductas y actuaciones que permiten interactuar satisfactoriamente en los contextos socioculturales y que generan consecuencias positivas para todos los implicados en la relación, guardan una estrecha relación con el autoconcepto (Durá y Garaigordobil, 2006): las relaciones interpersonales de un individuo son más exitosas cuanto mayor destreza social posee y, como consecuencia, se siente mejor consigo mismo, lo que repercute en un aumento de su autoimagen social.

También se han hallado relaciones, en este caso inversas, entre este autoconcepto y diversos rasgos de estabilidad emocional tales como la ansiedad social, la soledad, la tendencia al aislamiento, y la depresión (cf. Goñi y Fernández, 2008). Dado que el autoconcepto social mide, en parte, el grado de autopercepción de la aceptación social, no es de extrañar que las personas que se perciben a sí mismas como poco aceptadas expresen también una insatisfacción con sus relaciones

sociales; es decir, que las personas que poseen un pobre autoconcepto social evalúan negativamente su satisfacción con la situación social en la que viven.

Por otro lado, se sabe que el autoconcepto, y más concretamente la dimensión social del mismo, correlaciona fuertemente con el apoyo social. Esto concuerda con la idea de que recibir apoyo social proporciona información acerca de que somos queridos y cuidados por los otros (Cobb, 1976).

En todo caso, una limitación de estos resultados es que se han obtenido con instrumentos de medida que responden a concepciones no coincidentes del autoconcepto social.

Factores relacionados con el desarrollo del autoconcepto académico

El *autoconcepto académico* se relaciona substancialmente con el *rendimiento académico* tratándose incluso de una relación más fuerte que la establecida entre el *rendimiento académico* y el *autoconcepto general* (cf. Goñi y Fernández, 2008).

El *autoconcepto académico*, tanto el general como los específicos (*matemático* y *verbal*), correlaciona más con el *rendimiento* del alumnado de más edad que con el de alumnado más joven así como el de quienes tienen mayores capacidades cognitivas frente a los de menor capacidad. Se han verificado igualmente altas correlaciones entre el rendimiento escolar en áreas específicas y los autoconceptos académicos correspondientes a esas áreas, además de una asociación inferior entre el rendimiento escolar y otros autoconceptos académicos, así como una escasa o nula relación entre el rendimiento y las facetas no académicas del autoconcepto.

Recientemente se ha empezado a indagar las relaciones entre el autoconcepto académico y la inteligencia emocional encontrándose que la dimensión académica del autoconcepto correlaciona con los subcomponentes de independencia y optimismo de la inteligencia emocional (Matalinares et al., 2005). La relación con el optimismo radica en el hecho de que al mantener los adolescentes una actitud positiva a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos, éstos mantienen también una percepción positiva de su rendimiento académico y de su rol como estudiantes.

Otras variables con las que el autoconcepto académico correlaciona positivamente son el ajuste psicosocial, calidad de la ejecución del trabajo, aceptación y estima de los compañeros, liderazgo y responsabilidad en los adolescentes (García y Musitu, 2001).

El autoconocimiento (autoconcepto) y el conocimiento social

Cada vez se afianza más la opinión que resalta la importancia del contexto social concreto en el que se realiza una experiencia educativa, así como la necesidad de integrarlo con las características personales de los protagonistas para que tenga sentido (Lacasa, 1994; Rodrigo, 1994), especialmente si se trata de la educación secundaria y es de carácter preventivo (Madariaga, 1998a, Madariaga, Molero y Huguet, 2002).

En efecto, las personas elaboran evaluaciones cargadas de contenido

emocional, que dan lugar a reorganizaciones cognitivas, las cuales permiten la aparición de creencias. Aunque dichas creencias sean falsas, son las que van a regular sus relaciones sociales en la práctica. Los contenidos sociales y culturales más relevantes que están a la base de estas creencias y que han sido incorporados mediante los denominados mecanismos de regulación social (Torres, 1994) están íntimamente relacionados con el autoconcepto del alumnado dado que, todas las interpretaciones de carácter social que aglutinan y dan sentido a los grupos, al dar lugar a formas colectivas de ser, se vinculan con el entramado sociopersonal de los protagonistas y especialmente con la identidad de la persona que se estructura en torno al autoconcepto. Tal y como apuntan Damon y Hart (1988), en el conocimiento de sí mismo se incluyen rasgos psicológicos y también creencias y valores que implican las actitudes y motivaciones, lo cual le convierte en algo potencialmente relevante para entender las relaciones de la persona con el entorno.

En el caso de los adolescentes el proceso de búsqueda de identidad que les caracteriza exige elaborar una filosofía de vida que oriente su comportamiento. Y en ese sentido el autoconcepto es un elemento integrante de la identidad personal en el que se incluyen valoraciones, representaciones y actitudes que cada uno se forja de sí mismo. Ese conocimiento suministra un marco para la percepción y organización de la propia experiencia, lo cual da lugar a una regulación de la conducta pudiendo afectar a la motivación para aprender. La elaboración de ese marco vendrá mediatizado por los mensajes de todo tipo que le llegan del entorno social y escolar y sobre todo de las personas que son significativas para ellos (Pastor, 1998).

Se genera así un campo de investigación específico que intenta relacionar el autoconcepto con la construcción del conocimiento social y que se centra de manera peculiar en la Educación Secundaria, dado que el alumnado adolescente es el que está sometido a las presiones sociales más fuertes hasta que consiga elaborar lo que Pastor (1998) denomina plataformas simbólicas que le permiten ubicarse y despegar. Estas visiones del mundo determinarán los objetivos educativos y profesionales que están relacionados con la visión del mundo escolar y laboral del adolescente. En ese sentido los diferentes grupos sociales que se pueden describir en función de las distintas formas de interpretar la realidad nos sugieren pautas de intervención educativa en el ámbito del autoconcepto y del perfil socioemocional.

Con esta orientación planteamos la posibilidad de que las variables explicativas de la dinámica educativa en contextos bilingües de Educación Secundaria podrían ser desde el punto de vista personal el autoconcepto, desde el psicosocial la representación social de la lengua, ámbito familiar y contexto sociolingüístico y desde el escolar el modelo lingüístico (Madariaga, 2000). Este planteamiento se basaba en unas investigaciones de carácter exploratorio que corroboraron parcialmente esta hipótesis (Madariaga, 1998b, 2000; Madariaga, Molero, Arribillaga y Arrieta, 2000).

Con una muestra de 655 adolescentes de las Comunidades Autónomas Vasca y Navarra los resultados relativos al autoconcepto mostraron la inexistencia de relaciones significativas con la lengua de uso en el ámbito familiar, modelo lingüístico e identidad social (Madariaga, Molero, Arribillaga y Arrieta, 2000). Sin embargo los adolescentes que cursaban en modelo A tenían un autoconcepto social

y académico superior y familiar y emocional inferior al de los que lo hacían en el modelo D. Se podría apuntar como plausible que los adolescentes del modelo D parecen presentar puntuaciones más bajas en el autoconcepto social que los del A en función del prestigio social de la lengua asociada a cada grupo sociolingüístico. También había una relación entre el autoconcepto social y el ambiente lingüístico familiar de forma que cuanto más presente está el euskera menor es dicho autoconcepto. Analizada la correlación entre el autoconcepto y el modelo lingüístico se obtuvo que solo existía para el autoconcepto social, en el sentido de que la mitad de los adolescentes escolarizados en el modelo A presentaban un autoconcepto social muy elevado y comparativamente más elevado que los escolarizados en el modelo D. En cuanto a la relación entre autoconcepto y la lengua de uso en el ámbito familiar se comprobó que existía para el total, social y académico. También eran significativas las diferencias según la lengua preferida de nuestros adolescentes para el autoconcepto social y académico pero no para los restantes. Finalmente no había una relación entre autoconcepto e identidad social (Madariaga, Molero, Arribillaga y Arrieta, 2000).

Si bien es cierto que estos resultados precisan de investigaciones más precisas y actuales, lo más importante es que todos ellos nos hablan de la importancia de variables de orden contextual en relación al autoconcepto. Y estas investigaciones solo han abordado algunas de las que están relacionadas con la lengua, lo cual nos da idea de la cantidad de variables que se pueden analizar desde esta perspectiva.

Con el fin de precisar esta línea de investigación que todavía está esbozada y requiere de una mayor concreción, presentamos a continuación una serie de ideas que pretenden encuadrarla.

Una posible intervención educativa a través del autoconcepto va a permitir acercarse en la medida de lo posible las visiones del mundo actual del adolescente a las del adulto educador, lo cual comporta que este conozca mejor y valore los grupos sociales significativos del contexto de los adolescentes, al mismo tiempo que registra sus valores para poder trabajar de manera más educativa. Naturalmente esto requiere de un conocimiento más profundo de la forma de entender la vida por parte de los adolescentes y sus consiguientes actitudes y motivaciones vitales. Dicha intervención se basaría en los siguientes presupuestos esenciales:

En primer lugar se incluye como variable eje de la personalidad de nuestro alumnado el autoconcepto por ser el momento evolutivo en el que se está consolidando. En segundo lugar, se tiene en cuenta la importante influencia que ejerce el contexto social lo cual va a suponer planificar diferentes formas de intervenir educativamente, en función de los grupos sociales de dicho contexto. En tercer lugar, la educación secundaria es necesario que evolucione en la búsqueda de nuevas formas de trabajo con los actuales adolescentes acordes con su visión del mundo, lo cual va a requerir de una formación específica. En cuarto lugar, la posible intervención educativa debería contemplarse mediante audiovisuales para trabajar con las creencias erróneas del alumnado, tal y como ya hemos trabajado con el euskera.

En definitiva, el planteamiento educativo sería reforzar el autoconcepto de nuestros escolares como una forma de facilitar la integración posterior del

adolescente al tener una visión más ajustada a la realidad del mundo exterior y de sí mismo. Al mismo tiempo esta sería una forma de que los adultos se acerquen más al mundo adolescente y a sus grupos significativos.

Finalmente, esta línea de trabajo se podría resumir en dos campos de trabajo: a) *autoconcepto y pertenencia social*, en el que se establecerían relaciones del autoconcepto con la forma de entender la vida, bienestar personal e integración todas ellas vinculadas con la inteligencia emocional con el fin de analizar las creencias básicas de los adolescentes que dan soporte a su entramado sociopersonal para estudiar su posible adecuación progresiva a la realidad mediante las correspondientes intervenciones educativas; b. *autoconcepto y actitudes*, en el que se analizaría su relación con las actitudes, para generar una visión más optimista o positiva del mundo que la que en la actualidad tiene el adolescente.

La educabilidad del autoconcepto físico, personal, social y académico

Existe una larga tradición de intervención educativa y clínica en orden a la mejora del autoconcepto, pero es exigible que los programas respondan a criterios psicopedagógicos fundados y a una concepción adecuada del autoconcepto; resulta, a este respecto, que un importante volumen de propuestas educativas se han realizado desde una concepción anticuada (la unidimensional) y no desde la vigente concepción jerárquica y multidimensional del autoconcepto. Nuestra primera intención es la de identificar los mecanismos psicológicos claves en la modificabilidad del autoconcepto: toma de conciencia, importancia conferida a los diversos componentes del mismo... En segundo lugar, pretendemos diseñar materiales didácticos, a poder ser interactivos, que permitan la activación de tales mecanismos. Y, en tercer lugar, trataremos de verificar la eficacia psicopedagógica de estas actividades y/o programas (Goñi y Goñi, 2008).

Los programas de intervención deberían poner de relieve y ayudar a tomar conciencia de que un esfuerzo personal por mejorar el estilo de vida va a resultar rentable pero no sólo por sus repercusiones positivas en la salud física sino también en la salud psicológica: va a aumentar el bienestar psicológico, va a mejorar el autoconcepto. De otro lado, es decisivo, cuando se trata de un programa de intervención para la mejora de un determinado proceso (por ejemplo, los estilos de vida), el abordarlo tanto de forma directa como de manera indirecta, es decir, incidiendo en los factores asociados (en este caso, el autoconcepto y el bienestar psicológico) ya que previsiblemente la mejora de estos repercutirá en la mejora de los hábitos de vida saludable.

En esta dirección se sitúa la aportación de nuestro grupo de investigación (Goñi et al., 2007) con dos publicaciones, una en castellano (*Mírate bien. Claves para mejorar la imagen propia y el bienestar psicológico*) y otra bilingüe euskera/castellano (*Pozik zure itxurarekin? / Mírate bien*) que tratan de plasmar estos criterios en un programa de intervención educativa.

PROBLEMÁTICA

A la par que se iba exponiendo en las páginas anteriores la temática de

investigación (la investigación previa) se han ido apuntando temas pendientes de investigación (problemática) que, no obstante, se sintetizan a continuación.

Trayectoria de la línea de investigación

Una clara característica de esta línea de investigación es la de sustentarse en un modelo (la concepción jerárquica y multidimensional del autoconcepto) cuyas presunciones teóricas en parte han recibido corroboración empírica pero no así en su totalidad. Algunas de estas presunciones son que: a) el autoconcepto físico, el autoconcepto personal y el autoconcepto social son tres dominios distintos del autoconcepto académico; b) los dominios constan de dimensiones específicas; c) los dominios y dimensiones se regulan por procesos y conexiones psicológicas diferenciadas; y d) las dimensiones son sensibles a una modificabilidad, también de índole educativa, mayor que los dominios o que el autoconcepto general. En la línea de investigación que aquí se presenta no se pretenden abordar todas estas temáticas sino preferentemente sólo tres de ellas cuyos antecedentes de investigación se pueden resumir de la forma siguiente:

A. La estructura interna de los dominios físico, personal y social del autoconcepto. Contrasta lo mucho investigado sobre el dominio físico frente a los otros dos dominios. Respecto a la estructura del autoconcepto físico se mantienen, básicamente, dos posiciones: a) la que contempla nueve dimensiones (SDQs); b) la cuatridimensional (PSPP, CAF-AFI); damos por justificada, en este momento, nuestra preferencia por el modelo cuatridimensional. Respecto a la estructura del autoconcepto personal y social, tal como se ha dicho con anterioridad, no hay apenas investigación sistemática y, en nuestro caso, hemos realizado unos primeros estudios que avalan la hipótesis que proponemos.

B. La variabilidad del autoconcepto físico, personal y social. Como se indica en la introducción, en relación con el autoconcepto físico es mucho lo que se ha indagado en los últimos años y, de otro lado, son muy precisas las cuestiones que aún necesitan ser clarificadas tales como las pautas evolutivas (especialmente a partir de la juventud), las diferencias de sexo (ya que, aun cuando las puntuaciones en los cuestionarios son sistemáticamente más altas en los hombres, falta por identificar su combinación con otras variables como edad, práctica deportiva, etc...); en nuestras propias publicaciones se indican numerosos aspectos a investigar cuya relación en este momento alargaría en exceso este documento. De otro lado, la variabilidad del autoconcepto personal y social, desde la concepción multidimensional del autoconcepto, aparece en estos momentos como un campo prácticamente inexplorado.

C. La modificabilidad educativa. No encerraría ninguna novedad tratar de comprobar la modificabilidad educativa del autoconcepto, en general. Sí es novedoso el estudiarla a partir de los presupuestos del modelo teórico que aquí se sustenta. Pero, en todo caso, el compromiso que este equipo asume, a este respecto, atañe más, en este proyecto, al diseño del programa de intervención que a la verificación de su eficacia educativa (asunto que, por parsimonia, se podrá únicamente iniciar); consideramos, en definitiva, de gran relevancia dedicar una especial atención a la construcción de materiales didácticos que revistan calidad tanto desde el punto de su solidez teórica (conexión con- y articulación de- procesos que intervienen en la

construcción de las dimensiones y dominios del autoconcepto), de su calidad técnica (incorporación de nuevas tecnologías) y de su adecuación didáctica (potencialidad de uso para los educadores, facilidad de aplicación, atractivo para los usuarios, etc...).

Objetivos

La primera elección de quien se propone dedicarse a la investigación suele tener que ver con la temática de estudio; es habitual, por ejemplo, que el alumnado de un curso de doctorado se pregunte, y pregunte, sobre qué temática elegir para el trabajo de suficiencia investigadora, de fin de máster o de proyecto de tesis doctoral. Y acertar en la elección de la temática es haber dado un primer paso importante.

Pero de inmediato ha de darse un segundo paso, el de delimitar el estado de la cuestión con respecto a lo que se pretende investigar. Dicho de otra forma, ha de indagarse cuál es la investigación previa sobre la temática elegida y qué problemática de investigación queda aún por resolver. En este artículo se ha pretendido hasta ahora ofrecer precisamente una temática (el autoconcepto) y una problemática de investigación.

Pero falta aun un tercer paso, previo al diseño y desarrollo de la investigación, cual es el de fijar los objetivos de la misma. En una línea de investigación, y por supuesto en una tesis o en un proyecto determinado, han de seleccionarse, de entre las problemáticas pendientes, aquéllas que se consideren más asequibles, más interesantes o más urgentes. Y este tercer paso es el que se ejemplifica, a continuación, con respecto a esta línea de investigación.

** La estructura del autoconcepto*

- Comprobar, mediante análisis factoriales, si se confirma la estructura factorial hipotetizada respecto a las dimensiones del autoconcepto personal y social.
- Construir dos nuevos cuestionarios de medida del autoconcepto personal y social (APE y AUSO) y baremarlos una vez comprobada su validez (de constructo y contenido) y fiabilidad.

** Relaciones de los dominios del autoconcepto con diversas variables (validez de criterio)*

- Identificar relaciones asociadas al cambio del autoconcepto personal y social con variables como la edad, valores, la personalidad...
- Determinar la capacidad predictiva del autoconcepto físico respecto a diversos índices de bienestar/malestar psicológico.
- Identificar las pautas evolutivas del autoconcepto físico en la edad adulta y tercera edad.
- Precisar la variabilidad del autoconcepto físico en función de diversas modalidades/características de la actividad física y deportiva.
- Determinar las interrelaciones entre los tres dominios del autoconcepto no-académico (físico, personal y social) y las de tales dimensiones con el autoconcepto general.

** La modificabilidad educativa del autoconcepto*

- Diseñar recursos educativos (soporte gráfico) que permitan activar los mecanismos psicológicos que, según lo anteriormente estudiado, favorecen la construcción del autoconcepto físico.
- Aplicación experimental de un programa de intervención educativa con apoyo del diseño anterior.
- Volcar el programa en un formato informático (CD) que permita la utilización, adaptada a diversas necesidades y contextos, por un amplio sector de usuarios, de recursos didácticos en orden a promover el desarrollo del autoconcepto (físico, personal y social).
- Diseñar un sistema educativo/tutorial on-line (página web) de las anteriores actividades.
- Iniciar la evaluación de los recursos didácticos diseñados en el triple formato de material gráfico, CD y página web.

Relevancia de la línea de investigación

La investigación, como cualquier otra actividad humana, necesita un sustento motivacional cuya naturaleza y configuración puede variar de unas personas a otras. Pero conviene no detenerse tan sólo en la vertiente individual sino atender también al impacto social de esta actividad; y procede, además, exponer lo que se espera de una investigación en cuanto contribución a la resolución de problemas tanto científicos como sociales. En el caso que nos afecta, creemos que la consecución de los objetivos que nos proponemos aportaría las siguientes contribuciones:

- Cooperar en la solución de problemas sociales, desde una perspectiva de atención primaria, con la aportación de recursos psicopedagógicos (cuestionarios, orientaciones y programas de intervención educativa...) en orden a favorecer el autoconcepto positivo de las personas, base de su buen funcionamiento personal, social y profesional.
- Aportar resultados a la comunidad científica internacional sobre temáticas sometidas a investigación en la actualidad (modelo jerárquico y multidimensional del autoconcepto, relaciones con la práctica deportiva o con trastornos alimentarios, etc...) y otras en gran parte inéditas (estructura de los dominios personal y social...). En esta línea de investigación se trabaja con la perspectiva de generar informes que puedan ser incluidos en revistas de impacto y algunos de los artículos en publicaciones de ámbito internacional.
- Mostrar la viabilidad de articular recursos didácticos que tengan en cuenta conocimientos psicológicos actualizados sobre los procesos de construcción del autoconcepto.
- Utilizar las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la educación a lo largo de la vida; y, más en concreto, el aprendizaje en contextos virtuales.

- Avanzar en la consolidación de sistematizar las relaciones con otros grupos de ámbito estatal que trabajan esta temática; e. una fluidez de contactos con grupos internacionales: Turquía (Asci), Australia (Marsh), EEUU (Whitehead y Fox), Brasil (Tamayo...).

MÉTODO

No puede hablarse con propiedad de una única metodología dentro de esta línea de investigación dado que son varias las problemáticas que se pueden abordar. Pero conviene dejar constancia de los rasgos más característicos tanto del diseño-tipo de investigación como de las técnicas más habituales empleadas en el análisis de los datos.

Diseños de investigación

En esta línea se recurre básicamente a dos tipos de metodología: 1. revista características propias la metodología que se precisa para la elaboración de cuestionarios con características psicométricas adecuadas; 2. y también lo revista la metodología a utilizar en el diseño y evaluación de recursos psicoeducativos.

En la construcción de nuevos cuestionarios han de cubrirse las siguientes fases (AERA, APA y NCME, 1999; Carretero-Dios y Pérez, 2005; Martínez-Arias, 1995; Muñiz, 1998): A. Delimitación conceptual del constructo a evaluar; B. Construcción y evaluación cualitativa de ítems; C. Análisis estadístico de ítems; D. Dimensionalidad del instrumento (estructura interna); E. Estimación de la fiabilidad; E. Obtención de evidencia externa de validez (de criterio, convergente y divergente).

Con respecto al objetivo general de comprobar la modificabilidad educativa del autoconcepto, conviene insistir en que alcanzarlo demanda, en último término, la aplicación de un diseño de intervención con grupo/s experimental y de control y con medidas pre y post intervención; y, aunque pueda sonar a excesivamente ambicioso, algo al respecto pretendemos iniciar en estos tres años. Pero, antes de llegar ahí, es preciso centrar la dedicación y atención al diseño de recursos didácticos (pautas, recomendaciones, materiales...) y a la evaluación de la calidad de los mismos. A tal fin, resulta recomendable utilizar ante todo un sistema de evaluación ciega inter-jueces expertos a partir de una relación de índices que se les ofrezca.

Análisis estadísticos

A continuación se enumeran distintos análisis estadísticos que han de llevarse a cabo en unos u otros estudios sobre esta temática. La enumeración no tiene por qué inducir al desánimo al lector poco experto en estadística; no significa que para investigar en este campo hayan de manejarse todos estos estadísticos ni tampoco que se precise un conocimiento especializado de los mismos. Lo exigible, eso sí, es un esfuerzo por entender su significado (ya que, de otro modo, resultan difícilmente comprensibles los informes científicos en este campo) y muy en particular sobre los estadísticos específicos (en unos casos pueden ser los análisis factoriales, en otros casos simplemente la prueba del chi cuadrado) de cada temática de investigación.

* Para el *análisis de ítems*: maximización de la varianza, coeficiente de correlación inter-ítem, factorial exploratorio. En el *análisis de la dimensionalidad de los instrumentos*: esfericidad de Barlett, índice KMO, análisis de componentes principales y rotación (ortogonal u oblicua). *Análisis de la fiabilidad*: alfa de Cronbach y modelo de las dos mitades.

* En la *baremación y validación de los cuestionarios*, en orden a obtener evidencia externa de validez (de criterio y de constructo): contraste de medias para una variable compuesta de dos grupos independientes (t de Student ó U de Mann-Whitney); contraste de medias para una variable compuesta de dos o más grupos (ANOVA ó H de Kruskal-Wallis) y análisis correlacionales (correlación de Pearson).

* Para *comprobar las correlaciones lineales con control de covariables*: comparaciones post-hoc por pares con método Bonferroni para control del error; contrastes polinómicos para determinación el tipo de relación (lineal, cuadrática, etc...) entre variables. Y, si fuere necesario, llevar a cabo análisis multivariantes, análisis discriminantes (Lambda de Wilks) y regresiones (estudio de residuos).

* Para la *comprobación de la estructura interna de los constructos*: ecuaciones estructurales mediante metodología LISREL (análisis confirmatorio utilizando el modelo residuo estandarizado cuadrático medio (SRMR); análisis correlacionales para el estudio de las relaciones entre los instrumentos de medida y correlaciones parciales controlando variables.

* *Análisis cualitativo de los programas de intervención educativa*: Articulación didáctica de recursos en orden a activar los procesos y mecanismos constructivos del autoconcepto; evaluación de los materiales y de su aplicación.

* *Diseño experimental para comprobar la modificabilidad educativa*: grupo/s de la aplicación experimental y grupo/s control con medida pre-test y post-test.

RELACIÓN ORIENTATIVA DE TEMAS A INVESTIGAR

En estos últimos doce años se ha ido configurando en la Universidad del País Vasco un grupo de investigación, autodenominado Psikor, del que forman parte, además de quienes firman este artículo, las siguientes personas: Luis María Zulaika, Arantzazu Rodríguez, Sonia Ruiz de Azúa, Teresa Nuño, Guillermo Infante, Eider Goñi, Arantza Fernández, Gorka Iturriaga e Inge Axpe. Puede resultar informativo a quien sienta interés por esta línea de investigación consultar la página web del grupo (www.psikor.com) donde se citan las publicaciones del grupo a partir del año 2000 así como las nueve tesis doctorales, entre las terminadas y las que están en fase de realización, que se elaboran dentro del grupo.

De otro lado, está en imprenta (editorial Pirámide, Madrid) en estos momentos un libro (Alfredo Goñi: “El autoconcepto físico: psicología y educación”) escrito por todos los componentes de Psikor, en el que se ofrece una síntesis actual de la temática presentada en este artículo; en sus páginas se ofrecen numerosas sugerencias y pistas sobre temas que se quieran investigar desde este grupo de investigación y que se prestan bien a la realización de trabajos de fin de máster y de tesis doctorales.

Parte de los miembros del grupo Psikor conforman a su vez un Grupo de Investigación reconocido dentro del Sistema Universitario Vasco. El haber tenido que recorrer una larga y ardua trayectoria hasta configurar un grupo de investigación en torno a una temática relevante socialmente y fecunda desde perspectivas investigadoras reafirma al grupo en su apuesta de ofrecer esta línea a eventuales colaboradores y de resistirse a embarcarse en otras líneas de investigación distintas. En todo caso, caben dos modalidades en la tipología de temáticas (trabajos de fin de máster, tesis, proyectos de investigación...) que pueden asumirse desde esta línea de investigación: a. abordar alguna de las problemáticas previamente seleccionadas por el grupo; b. estudiar nuevas temáticas pero en relación con los trabajos previos del grupo.

Por lo que se lleva dicho en los apartados de “problemática” y de “objetivos” en la relación de temas que principalmente interesan desde esta línea de investigación y en los que mayor ayuda puede aportarse cabe incluir los siguientes:

- el autoconcepto en la edad infantil
- el autoconcepto (y cada dominio) en la edad adulta y en la vejez
- el autoconcepto y (la interrelación de) los hábitos de vida saludable
- el autoconcepto y (nuevas precisiones sobre) la actividad física
- autoconcepto y valores
- la estructura jerárquica del autoconcepto
- las relaciones entre dominios del autoconcepto
- autoconcepto y habilidades sociales
- autoconcepto (no sólo académico) y aprendizaje/rendimiento
- autoconcepto y concepto (ideas, conocimientos...) de los demás

La otra modalidad consiste en desarrollar un trabajo que sólo parcialmente corresponde con esta línea de investigación. En tal caso, habrá de plantearse hasta dónde se puede beneficiar quien desarrolle dicho trabajo de la trayectoria y experiencia adquirida por el grupo Psikor dentro de esta línea de investigación y qué otra parte queda sin dicha cobertura... y por lo tanto la asume quien propone el trabajo o se aporta una codirección del mismo... o se asume ese plus de trabajo por concurrir diversas circunstancias (entre las que no puede obviarse una derivación de la línea de investigación en nuevas direcciones).

Podría decirse de forma un tanto reduccionista que esta línea de investigación tiene las puertas abiertas a la participación (dirección, colaboración...) de trabajos de la primera modalidad en tanto que no puede comprometerse a priori, y sin un mayor ponderación, a participar en trabajos de la segunda modalidad.

Referencias bibliográficas

- AERA, APA y NCME (1999). *Standards for educational and psychological tests*. Washington DC: American psychological Association, American educational Research Association, National Council of Measurement in Education.
- Asci, F. H., Asci, A., y Zorba, E. (1999). Cross-cultural validity and reliability of Physical Self-Perception Profile. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 399-406.
- Atienza, F. L., Balaguer, I., Moreno, Y., y Fox, K. R. (2004). El perfil de autopercepción física: propiedades psicométricas de la versión española y análisis de la estructura jerárquica de las autopercepciones físicas. *Psicothema*, 16 (3), 461-467.
- Aubrey, C., Gay, M., Romo, L., y Joffre, S. (2004). The alcoholic's self-image: A comparative study between men and women. *Encephale*, 30, 24-31.
- Bakker, F. C. (1988). Personality differences between young dancers and non-dancers. *Personality and Individual Differences*, 9 (1), 121-131.
- Berndt, T. J., y Burgy, L. (1996). Social self-concept. En B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 171- 209). New York: John Wiley.
- Biddle, S., Page, A., Ashford, B., Jennings, D., Brooke, R., y Fox, K. (1993). Assessment of children's physical self-perceptions. *International Journal of Adolescence and Youth*, 4, 93-109.
- Bracken, B. A. (1992). *Multidimensional Self-Concept Scale*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Byrne, B. M., y Shavelson, R. J. (1996). On the structure of social self-concept for pre-, early and late adolescents: A test of the Shavelson et al. model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 599-613.
- Carretero-Dios, H., y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 5 (3), 521-551.
- Chase, L. A. (1991). Physical self-perceptions and activity involvement in the older population. Dissertation abstract. Arizona: Universidad de Arizona.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38 (5) 300-314.
- Cooley, C. (1922). *Human nature and social order*. New York: Scribner's.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Coopersmith, S. (1981). *Coopersmith Self-esteem Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Damon, W., y Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.
- De La Rosa, J., y Díaz, R. (1991). Evaluación del autoconcepto. Una escala

- multidimensional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 2 (1), 15-33.
- Durá, A., y Garaigordobil, M. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de conducta*, 32 (141), 37-64.
- Elexpuru, I., Garma, A., Marroquín, M., y Villa, A. (1992). *Autoconcepto y educación. Teoría, medida y práctica pedagógica*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.
- Esnaola, I. (2004). Autoconcepto físico y práctica deportiva. En F. V. Castro, M^a. I. Fajardo, M. I. Ruiz y A. Ventura (2003), *Contextos psicológicos de aprendizaje* (pp.167-179). Badajoz: Psicoex.
- Esnaola, I. (2005a). *Elaboración y validación del cuestionario Autokontzeptu Fisikoraren Itaunketa (AFI) de autoconcepto físico*. Tesis doctoral. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Esnaola, I. (2005b). Autoconcepto físico y satisfacción corporal en mujeres adolescentes según el tipo de deporte practicado. *APUNTS. Educación Física y Deportes*, 80, 5-12.
- Esnaola, I. (2008). El autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Anales de Psicología*, 24 (1), 1-8.
- Esnaola, I., y Goñi, A. (2006). Autokontzeptu fisikoa neurtzeko galdesorta berri baten propietate psikometrikoak: Autokontzeptu Fisikoaren Itaunketa (AFI). *Uztaro*, 56, 109-122.
- Fernández, A., y Goñi, E. (2006). Los componentes del autoconcepto social. Un estudio piloto sobre su identidad. En F. Bacáicoa, J. Uriare, y A. Amez (Eds.), *Psicología del Desarrollo y Desarrollo Social* (pp. 357-368). Badajoz: Psicoex.
- Fitts, W. (1972). *Manual Tennessee Self Concept Scale*. Tennessee: Nashville.
- Fitts, W. H. (1965). *Tennessee Self Concept Scale. Manual*. Nashville, TN: Counselor Recording and Test.
- Fonseca, A. M., y Fox, K. (2002). Como avaliar o modo como as pessoas se percebem fisicamente? Um loar sobre a versao portuguesa do Physical Self-Perception Profile (PSPP). *Revista Portuguesa de Ciencias do Desporto*, 2 (5), 11-23.
- Fox, K. R. (1988). The self-esteem complex and youth fitness. *Quest*, 40, 230-246.
- Fox, K. R., y Corbin, C. B. (1989). The Physical Self-Perception Profile: development and preliminary validation. *Journal of Sports & Exercise Psychology*, 11, 408-430.
- García, F., y Musitu, G. (2001). *Autoconcepto forma 5. AF5. Manual*. Madrid: TEA.
- Garg, R. (1992). Academic and nonacademic self-concepts: influence of recent life-change experiences and demographic, social, and health variables. *Psychological Reports*, 70 (3), 871-882.

- Gismero, E. (2001). Evaluación del autoconcepto, la satisfacción con el propio cuerpo y las habilidades sociales en la anorexia y bulimia nerviosas. *Clínica y Salud*, 12 (3), 289-304.
- González, M. C., y Tourón, J (1992). *Autoconocimiento y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Barañain: Eunsa.
- González, O., y Goñi, E. (2005). Dimensiones del autoconcepto social. En M. I. Fajardo, F. Vicente, A. Ventura, I. Ruiz, J. A. del Barrio (Eds.), *Nuevos contextos psicológicos y sociales en educación* (pp. 249-261). Badajoz: Psicoex.
- Goñi, E., y Fernández, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2), 179-194.
- Goñi, E., y Fernández, A. (en prensa). El autoconcepto. En A. Goñi (Ed.), *El autoconcepto físico: psicología y educación* (pp. 1-44). Madrid: Pirámide.
- Goñi, A., y Goñi, E. (2008). Educational support for enhancing physical self-concept. *Problems of Education in the 21st Century*, 6, 30-41.
- Goñi, A., Rodríguez, A., y Ruiz de Azúa, S. (2004). Bienestar psicológico y autoconcepto físico en la adolescencia y juventud. *Psiquis*, 25(4), 141-151.
- Goñi, A., y Rodríguez, A. (2004). Eating disorders, sport practice and physical self-concept in adolescents (db. doyma.es/ cgi_bin/ wdbcgi.exe/doyma/mrevista_info) / Trastornos de conducta alimentaria, práctica deportiva y autoconcepto físico en adolescentes. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 32(1), 29-36.
- Goñi, A., y Rodríguez, A. (2007). Variables associated with the risk for eating disorders in adolescence. *Salud Mental*, 30(4), 16-23.
- Goñi, A., Ruiz de Azúa, S., y Rodríguez, A. (2004). Deporte y autoconcepto físico en la preadolescencia. APUNTS. *Educación Física y Deportes*, 77, 18-24.
- Goñi, A., Ruiz de Azúa, S., y Rodríguez, A. (2006). *Cuestionario de Autoconcepto Físico. Manual*. Madrid: EOS.
- Goñi, A., Zulaika, L., Rodríguez, A., Esnaola, I., Infante, G., Iturriaga, G., Ruiz de Azúa, S., Goñi, E., Fernández, A., y Axpe, I. (2007). *Mírate bien. Claves para mejorar la imagen propia y el bienestar psicológico*. Vitoria-Gasteiz: Caja Vital Kutxa.
- Goñi, A., Zulaika, L., Rodríguez, A., Esnaola, I., Infante, G., Iturriaga, G., Ruiz de Azúa, S., Goñi, E., Fernández, A., y Axpe, I. (2007). *Pozik zure itxurarekin? / Mírate bien*. Vitoria-Gasteiz: Caja Vital Kutxa.
- Hagger, M., Asford, B., y Stambulova, N. (1997). Physical self-perceptions: a cross-cultural assessment in Russian children. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 2 (2), 228-245.
- Hagger, M., Biddle, S., Chow, E., Stambulova, N., y Kavussanu, M. (2003). Physical Self-Perceptions in Adolescence: Generalizability of a Hierarchical

- Multidimensional Model across Three Cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34 (6), 611-628.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53 (1), 87-97.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. (Revision of the Perceived Competence Scale for Children). Denver, C.O.: University of Denver.
- Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver: University of Denver.
- Harter, S., y Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55, 1969-1982.
- Haynes, N. M. (1990). Influence of self-concept on school adjustment among middle-school students. *Journal of Social Psychology*, 130 (2), 199-207.
- Helmreich, R., Stapp, J., y Ervin, C. (1974). The Texas Social Behavior Inventory (TSBI): An objective measure of self-esteem or social competence. *Journal Supplement Abstract Service Catalogue of Selected Documents in Psychology*, 4, 79.
- Infante, L., De la Morena, L., García, B., Sánchez, A., Hierrezuelo, L., y Muñoz, A. (2002). Un estudio sobre el autoconcepto social en estudiantes de E.S.O.: Diferencias de género. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (3), 1-7.
- James, W. (1890). *Principles of psychology*. Londres: E.B.
- Lacasa, P. (1994). *Aprender en la escuela, aprender en la calle*. Madrid: Visor.
- Lawson, J. S., Marshall, W. L., y McGrath, P. (1979). The social self-esteem inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 39, 803-811.
- Luscombe, A. (2001). An examination of self-concept in academically gifted adolescents: Do gender differences occur? *Roeper Review*, 24, 20-22.
- Madariaga, J. M. (1998a). La importancia del contexto social y el autoconcepto en la intervención educativa con adolescentes. En VV.AA. *Intervención psicológica en la adolescencia*, Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Madariaga, J. M. (1998b). Aproximación a la representación social del euskera en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 6, 33-44.
- Madariaga, J. M. (2000). Educación plurilingüe: hacia una perspectiva social más integradora. *Ikastaria*, 11, 199-203.
- Madariaga, J. M., Molero, B., Arribillaga, A., y Arrieta, E. (2000). *Nuevas perspectivas en el estudio del autoconcepto de los adolescentes en una sociedad bilingüe*. Comunicación presentada en IX Congreso Infad. Cádiz.
- Madariaga, J. M., Molero, B., y Huguet, A. (2002). Influencia familiar en la construcción social de la lengua. *Psicología Iberoamericana*, 10 (2), 12-19.

- Markus, H., y Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Marsh, H. W. (1986). Global self-esteem: its relation to specific facets of self-concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (6), 1224-1236.
- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson Model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 623-636.
- Marsh, H. W. (1992). The content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 84, 35-42.
- Marsh, H. W. (1997). The measurement of physical self-concept: A construct validation approach. En K. R. Fox (Ed.), *The physical self. From motivation to well-being* (pp. 27-58). Champaign: Human Kinetics.
- Marsh, H. W., Ascí, F. H., y Tomás, I. (2002). Cross-cultural validity of the Physical Self Description Questionnaire: Comparison of factor structures in Australia, Spain, and Turkey. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73 (3), 257-270.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., y Shavelson, R. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366-380.
- Marsh, H. W., Relich, J. D., y Smith, I. D. (1983). Self-concept: The construct validity of interpretations based upon the SDQ. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 390-407.
- Marsh, H. W., Richards, G. E., Johnson, S., Roche, L., y Redmayne, P. (1994). Physical Self-Description Questionnaire: psychometric properties and a multitrait-multimethod analysis of relation to existing instruments. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 270-305.
- Marsh, H. W., y O'Neil, R. (1984). Self Description Questionnaire III (SDQIII): The construct validity for multidimensional self concept ratings by late adolescents. *Journal of Educational Measurement*, 21, 153-174.
- Marsh, H.W, Parker, J., y Barnes, J. (1985). Multidimensional adolescent t concepts: Their relationship to age, sex, and academic measures. *American Educational Research Journal*, 22, 422-444.
- Marsh, H. W., y Shavelson, R. J. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20 (3), 107-123.
- Martínez-Arias, R. (1995). *Psicometría: teoría de los test psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
- Matalinares, M. L., Arenas, C., Dioses, A., Muratta, R., Pareja, C., Díaz, G., García, C., Diego, M., y Chávez, J. (2005). Inteligencia emocional y autoconcepto en colegiales de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 8 (2), 41-55.

- McAuley, E., Elavsky, S., Motl, R. W., Konopack, J. F., Hu, L., y Márquez, D. X. (2005). Physical activity, self-efficacy and self-esteem: longitudinal relationships in older adults. *Journal of Gerontology*, 60B, 5, 268-275.
- McAuley, E., Mihalko, S. L., y Bane, S. M. (1997). Exercise and self-esteem in middle-aged adults: multidimensional relationships and physical fitness and self-efficacy influences. *Journal of Behavioral Medicine*, 20 (1), 67-83.
- Moreno, Y. (1997). *Propiedades psicométricas del Perfil de Autopercepción Física (PSPP)*. Tesis Doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.
- Muñiz, J. (1998). *Teoría clásica de los test*. Madrid: Pirámide.
- Musitu, G., García, F., y Gutiérrez, M. (1994). *Autoconcepto Forma A. Manual*. Madrid: TEA.
- Neeman, J., y Harter, S. (1986). *The Self-Perception Profile for College Students*. Denver: University of Denver.
- Núñez, J. C., y González Pienda, J. A. (1994). Determinantes del rendimiento académico. *Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Pastor, E. (1998). *La problemática de la enseñanza en los adolescentes*. Pamplona: Publicaciones de la Univ. Pública de Navarra.
- Rodrigo, M. J. (1994). *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Ruiz de Azúa, S., Rodríguez, A., y Goñi, A. (2005). Variables socioculturales en la construcción del autoconcepto físico. *Cultura y Educación*, 17 (3), 225- 238.
- Sander, R. L. (1981). Coaching style and the athlete's self-concept. *Athletic Journal*, 61, 66-67.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., y Stanton, J. C. (1976). Self concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407-441.
- Song, I. S., y Hattie, J. (1984). Home environment self-concept and academic achievement: A causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1269-1281.
- Sonstroem, R. J., Speliotis, E. D., y Fava, J. L. (1992). Perceived Physical Competence in adults: an examination of the Physical Self-Perception Profile. *Journal of Sports & Exercise Psychology*, 14, 207-221.
- Tamayo, A. (1981). Escala Fatorial de Autoconceito. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 33 (4), 87-102.
- Tomás, I. (1998). *Equivalencia psicométrica de una traducción del cuestionario de autoconcepto físico Physical Self-Description Questionnaire (PSDQ) al castellano*. Tesis Doctoral. Valencia: Universidad de Valencia.
- Torres, E. (1994). La construcción psicológica de la nación: el desarrollo de las ideas y sentimientos nacionales. En M. J. Rodrigo (Ed.), *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.

- Vallacher, R. R., y Wegner, D. M. (1987). What do people think they're doing? Action identification and human behavior. *Psychological Review*, 94, 3-15.
- Van de Vliet, P., Knapen, J., Onghena, P., Fox, K. R., Van Coppenolle, H., David, A., Pieters, G., y Peuskens, J. (2002). Assessment of physical self-perceptions in normal Flemish adults versus depressed psychiatric patients. *Personality and Individual Differences*, 32, 855-863.
- Vispoel, W. P. (1995). Self-concept in artistic domains: an extension of the Shavelson, Hubner and Stanton (1976) model. *Journal of Educational Psychology*, 87 (1), 134-153.
- Welk, G. J., Corbin, C. B., y Lewis, L. (1995). Physical self-perceptions in high school athletes. *Pediatric Exercise Science* 7, 152-161.
- Whitehead, J. R. (1995). A study of children's physical self-perceptions using an adapted Physical Self-Perception Profile Questionnaire. *Pediatric Exercise Science*, 7, 132-151.
- Zorich, S., y Reynolds, W. M. (1988). Convergent and discriminant validation of a measure of social self-concept. *Journal of Personality Assessment*, 52 (3), 441-453.
- Zulaika, L. M. (1999). *Educación física y autoconcepto. Análisis relacionales y eficacia de un programa de intervención para la mejora del autoconcepto físico*. Tesis Doctoral. Leioa: Universidad del País Vasco.

Igor Esnaola se doctoró en Psicología en el año 2005 y es Licenciado en Psicopedagogía (año 1999) por la Universidad del País Vasco. Lleva estudiando el tema del autoconcepto desde el 2002 cuando comenzó su tesis doctoral en la cual diseñó un cuestionario en lengua vasca para medir el autoconcepto físico. Es miembro del grupo de investigación reconocido por el Sistema Universitario Vasco y del equipo Psikor (www.pszikor.com).

Alfredo Goñi es Catedrático de la Universidad del País Vasco. Se interesa por la temática del autoconcepto desde el año 1996 participando en la dirección de diez tesis doctorales y de distintos proyectos de investigación sobre esta temática. En la actualidad coordina un grupo de investigación reconocido dentro del Sistema Universitario Vasco y el equipo más amplio de quienes conforman Psikor (www.pszikor.com).

Jose María Madariaga es Profesor Titular de la Universidad del País Vasco. Trabajó la temática del autoconcepto relacionado con la educación bilingüe en dos proyectos de investigación que dirigió los años 1997 a 2001. Posteriormente en el año 2005 se incorporó al grupo de investigación reconocido dentro del Sistema Universitario Vasco y al equipo más amplio denominado Psikor (www.pszikor.com).

Fecha de recepción: 25/05/2008

Fecha de admisión: 12/06/2008