

Desarrollo y validación de un cuestionario multidimensional de autoconcepto

Development and validation of a multidimensional self-concept scale

ANDRÉS GARCÍA GÓMEZ*

RESUMEN

Este trabajo presenta una escala multidimensional para la evaluación del autoconcepto, basado en el modelo de Shavelson, que ha sido elaborada y validada en lengua española con una muestra de alumnos escolarizados en escuelas rurales.

Palabras clave

Escala de autoconcepto, escala de autoestima, modelo Shavelson.

ABSTRACT

This study presents a multidimensional self-concept scale as proposed by the Shavelson model. It has been elaborated and validated in its spanish version in a sample of rural schools students.

Key words

Self-concept scale, self-esteem scale, Shavelson model.

* Profesor asociado del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres.

1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL CUESTIONARIO

La finalidad de este trabajo consiste en la elaboración y validación de un cuestionario para la evaluación del autoconcepto de los alumnos de Educación Primaria, partiendo de presupuestos teóricos inspirados en el modelo de Shavelson.

La revisión de los instrumentos de evaluación consultados en la literatura especializada, nos ha llevado a la necesidad de elaborar y validar un cuestionario, específicamente diseñado para la evaluación del autoconcepto en lengua española.

Las razones fundamentales que nos han animado a acometer la elaboración de este cuestionario, han sido las siguientes:

- a) Los cuestionarios existentes, adaptados a la realidad española, no responden al modelo teórico del que somos partícipes, en este caso al modelo de Shavelson. Es cierto que algunos de estos cuestionarios presentan una estructura multidimensional, pero apoyada en análisis factoriales exploratorios, que no dan una respuesta a modelos teóricos previos. Tal es el caso del Cuestionario de Piers-Harris (1964) o el Cuestionario Factorial de Autoconcepto de Musitu, Roman y Martorell(1983).
- b) Los cuestionarios que han servido para la validación del modelo de Shavelson en población española, no han sido aún adaptados en su totalidad, por lo que no se encuentran versiones completas de los mismos. Estos cuestionarios han sido utilizados en algunas ocasiones para comprobar si las respuestas de algunos alumnos de población española responden a las tesis de Shavelson (Núñez, 1993), para comparar el autoconcepto de los alumnos

con y sin Dificultades de Aprendizaje (González-Pumariega 1994; Núñez, González-Pumariega y González-Pienda, 1995); y para evaluar los efectos de un programa de intervención sobre el autoconcepto y realizar un estudio descriptivo del autoconcepto de los alumnos de 3º, 4º y 5º de Enseñanza Primaria (Elexpuru, 1989 y 1992); entre otros.

Podría decirse que el proceso de adaptación de un cuestionario de evaluación, desde una lengua distinta a la nuestra, opera una serie de cambios en el instrumento original que lo hacen distinto a como era en primera instancia. Entre los cambios más usuales se pueden citar: la modificación del número de alternativas de respuesta; la adaptación de algunos ítems para que respondan, en sentido figurado, al contexto lingüístico en el que se aplicará la prueba; y, la eliminación de algunos ítems que, después de la aplicación del cuestionario a la muestra de estudio, resultan con escasa carga factorial.

Todas estas operaciones de adaptación aludidas, llevan inevitablemente a la utilización de un instrumento sensiblemente distinto a aquel que fue concebido originalmente.

- c) Por otro lado, acometer la elaboración de un cuestionario, en una población con unas características lingüísticas propias, aportará mayores índices de validez a las investigaciones en contextos de hispanohablantes y permitirá aportar datos comparativos con estudios previos, realizados sobre idénticos presupuestos teóricos pero sobre poblaciones distintas. Asimismo ofrecerá su aportación sobre la validez del

modelo de Shavelson en una población distinta a las analizadas hasta ahora.

1.1. Marco teórico de partida

Pensamos que el modelo de Shavelson representa uno de los más serios intentos que se han realizado hasta la fecha sobre el estudio del autoconcepto. Este modelo es el que inspira tanto la estructura interna de nuestro cuestionario como las posibles relaciones que se establecen con otros constructos.

Sin desmerecer otros loables intentos, parece que este modelo es sobre el que más sería y abundante literatura científica se está vertiendo en las dos últimas décadas.

Marsh y Shavelson (1985), basándose en el modelo enunciado por Shavelson, Hubner y Stanton (1976), proponen la siguiente definición de autoconcepto:

“El autoconcepto, brevemente definido, es la percepción que tiene una persona sobre sí misma. Esta percepción se forma a través de las interpretaciones que hacemos sobre las experiencias que nos ocurren. Y está influido especialmente por las evaluaciones que hacen los otros significativos, por los refuerzos, y por las atribuciones que hacemos sobre nuestra propia conducta”. (p. 107).

En el modelo propuesto por Shavelson, Hubner y Stanton (1976) se aprecian las siguientes características del autoconcepto:

1. Es multifacético en tanto que las personas categorizan la gran cantidad de información que tienen sobre ellas mismas y esta información está relacionada entre ella.
2. Está organizado jerárquicamente con percepciones acerca del yo en distintas subáreas (por ejemplo, en autoconcepto acadé-

mico en lenguaje, en matemáticas, en ciencias sociales, etc.).

3. El Autoconcepto General es estable, pero a medida que descendemos en los niveles de jerarquía, el autoconcepto se refiere a situaciones cada vez más específicas y, en consecuencia, decrece su estabilidad.
4. Y, por último, se señala que a medida que la persona va creciendo y desarrollándose el autoconcepto va haciendo cada vez más compleja su estructura multifacética.

En referencia a las edades a las que se refiere nuestro trabajo, diversos estudios realizados con muestras de alumnos de edades comprendidas entre los 8 y los 12 años, como los de Marsh y Shavelson (1985); Elexpuru (1992); y Núñez, González-Pumariega y González-Pienda (1995); entre otros, utilizando el SDQ (Self Description Questionnaire), identifican siete factores correspondientes a las dimensiones apariencia física, habilidad física, relaciones con los iguales, relaciones con los padres, lectura, matemáticas y rendimiento académico general. Identifican, también, una estructura jerárquica entre los distintos factores, pero esta estructura jerárquica es distinta en los distintos grados examinados. Por lo que aún no puede lanzarse un modelo definitivo que responda a los datos recogidos en las distintas muestras estudiadas.

1.2. Procedimiento general de elaboración del cuestionario

El procedimiento general para la elaboración de nuestro cuestionario se basa en las ideas enunciadas por Thurstone a partir del año 1929 y continuadas por Likert en los años 30. Estos autores parten de la base de que las actitudes de los sujetos ante determi-

nados objetos, constructos o acontecimientos, pueden ser evaluadas a través del análisis de las respuestas que proporcionan los individuos ante determinados enunciados.

Para elaboración de la prueba hemos partido de un banco inicial de más de 2.000 ítems procedentes de diversos cuestionarios, tanto de evaluación del autoconcepto como de otras variables del desarrollo personal y social con las que está íntimamente relacionado.

A partir de este banco inicial de ítems, se elaboró (mediante la colaboración de un grupo de expertos) una primera versión experimental (compuesta por 203 ítems) que fue administrada para su análisis a toda la población de alumnos de 5º del Sector Educativo de Brozas (Cáceres). De esta aplicación, con la utilización de procedimientos fundamentalmente estadísticos, surgió la versión definitiva compuesta por 64 ítems.

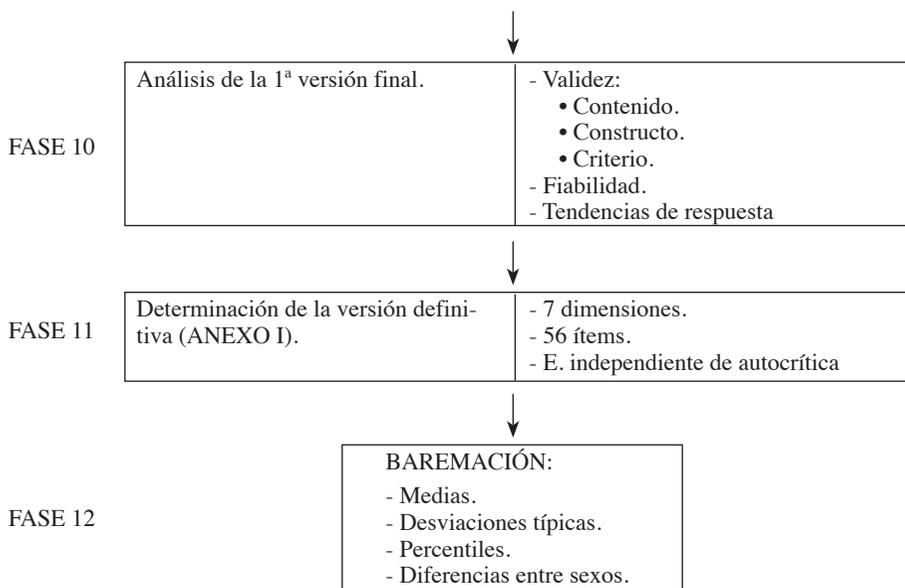
El tratamiento estadístico utilizado se basa en la utilización de métodos bivariantes y multivariantes. En el transcurso del tratamiento hemos detectado cierta tendencia hacia la asimetría positiva en las distribuciones muestrales de los ítems analizados, esta tendencia, hace que nos encontremos con algunos ítems que no se ajustan a la curva

normal. Esta realidad, frecuente en el trabajo con cuestionarios de actitudes y no siempre evidenciada, nos ha obligado a utilizar métodos bivariantes no paramétricos (como en el caso del índice de discriminación, para el que se ha utilizado la prueba U de Mann-Whitney, prueba homologa no paramétrica a la prueba t); pero también, la propia dinámica del proceso de validación nos ha obligado a utilizar metodología multivariante, aún sabiendo que violábamos algunos supuestos paramétricos.

Autores como Mallo (1985) y Bisquerra (1989), entre otros, defienden la utilización de métodos multivariantes ante la violación de los supuestos paramétricos, siempre que no existan alternativas multivariantes no paramétricas. Estos autores defienden esta práctica debido a que la información obtenida con dichos métodos es, por el momento, insustituible, y debido a la gran consistencia que ofrecen los métodos multivariantes ante pequeñas violaciones de los mencionados supuestos.

Seguidamente se ofrece un cuadro explicativo, organizado por fases, de las operaciones y de los resultados del proceso de elaboración y validación:

	OPERACIONES	RESULTADOS
FASE 1	Búsqueda y recopilación bibliográfica	Conjunto de artículos y de cuestionarios más relevantes
	↓	
FASE 2	Revisión de la estructura multidimensional de 73 cuestionarios.	Determinación del número de dimensiones de partida (11 dimensiones).
	↓	
FASE 3	Revisión y elaboración del banco inicial de ítems.	Banco de 2.500 ítems procedentes de 37 cuestionarios.
	↓	
FASE 4	Mediante la colaboración de expertos: ubicación de ítems, en función de su contenido, en las dimensiones predefinidas.	Banco de 270 ítems clasificados en la 11 dimensiones predeterminadas.
	↓	
FASE 5	Depuración y redacción de los ítems adaptándose al nivel de los alumnos y a las características socioculturales y lingüísticas del contexto.	Versión experimental de 203 ítems.
	↓	
FASE 6	Diseño del cuestionario en su versión experimental.	<ul style="list-style-type: none"> - Escala dicotómica - Ítems alternados. - Instrucciones y forma de aplicación. - Escala de sinceridad.
	↓	
FASE 7	Selección de la muestra.	Muestra compuesta por los alumnos de 5º de E. Primaria de la demarcación de Brozas.
	↓	
FASE 8	Administración de la versión experimental a todos los alumnos de 5º de E. Primaria del Sector Educativo de Brozas.	
	↓	
FASE 9	Análisis de los ítems y selección de los mejores ítems de cada dimensión.	Conjunto de 93 ítems que cumplen $r > 0,40$.



2. FASES PARA ELABORACIÓN Y VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO: OPERACIONES Y RESULTADOS

Fase 1: Búsqueda y recopilación bibliográfica

La información acerca de la estructura, los ítems y otras características de los cuestionarios ha sido obtenida de diversas fuentes bibliográficas tanto primarias como secundarias, tales como manuales, cuestionarios de uso psicopedagógico o clínico, informes de investigaciones, artículos de revista, cesiones de los autores, etc.

Fase 2: Determinación de la estructura multidimensional

Una de las características esenciales del autoconcepto, según el modelo de Shavelson es su carácter multidimensional o multifacé-

tico; por tanto, una de las primeras decisiones a tomar consistió en determinar cuál debería ser la estructura multidimensional del cuestionario.

Para esta fase se consultaron las características esenciales de más de 70 cuestionarios. Después de realizada la revisión de las características esenciales de este conjunto de cuestionarios y teniendo como referencia que las distintas versiones del SDQ (Self Description Questionnaire I, II y III) fueron creadas para la validación del modelo de Shavelson, hemos de reconocer que son las dimensiones del SDQ III de Marsch y O'Neil (1984) las que forman el grueso de la estructura inicial de nuestra prueba. Las dimensiones que aparecen en el SDQ III son las siguientes:

1. Aut. en matemáticas.
2. Aut. verbal.

3. Aut. académico.
4. Aut.de resolución de problemas.
5. Aut. de habilidad física.
6. Aut. de apariencia física.
7. Aut. de iguales del mismo sexo.
8. Aut. de iguales del sexo opuesto.
9. Aut.de padres.
10. Aut. de sentimientos religiosos/espirituales.
11. Aut.de honestidad.
12. Aut.de estabilidad emocional.
13. Aut. General.

Sin embargo, hemos creído conveniente introducir algunos cambios: por un lado, eliminar algunas dimensiones que introducían una complejidad conceptual insalvable para los alumnos a los que va dirigido nuestro estudio (*autoconcepto en resolución de problemas, autoconcepto de honestidad*); y, por otro lado, eliminar, también, la dimensión *autoconcepto de sentimientos religio-sos/ espirituales*, puesto que nuestra población de estudio se circunscribe a las escuelas laicas del Sector Educativo de Brozas (la versión del SDQ III ha sido originalmente sometida a validación con adolescentes australianos escolarizados en centros religiosos donde esta dimensión tiene una gran relevancia); y, por último, fundir dos áreas en una, (*autoconcepto de iguales del mismo sexo y autoconcepto de iguales del sexo opuesto*, quedan fundidas en un área llamada *autoconcepto de iguales*), por considerarse esta división menos relevante para la edad de los alumnos de nuestra muestra que para los alumnos adolescentes a los que va dirigido el SDQ III.

Además de la eliminación de las dimensiones señaladas, hemos creído interesante introducir otras dos dimensiones referidas al entorno escolar. Estas dos dimensiones, que

no son en absoluto originales; aparecen en otros cuestionarios como los de Coopers Mith (1967), Engel y Raine (1963), García (1995), Rodríguez (1982), Combs y Soper (1963), Yeats y Bentley (1963), Harter y Pike (1984), etc. Estas dimensiones arrojan, sin duda, importante información sobre la integración personal y social de los alumnos estudiados en el contexto que nos ocupa, la clase. Estas dos dimensiones introducidas son el *autoconcepto de relaciones con los profesores y el autoconcepto de relaciones con los compañeros*.

A los cambios anteriores hay que sumar la inclusión de una *Escala Independiente de Auto-crítica* que trata de evaluar si los alumnos contestan el cuestionario sometidos o no bajo los efectos de la elección de respuestas socialmente deseables. Existen antecedentes de la utilización de *Escalas Independientes de Auto-crítica* en el SEI de Coopersmith (1967), en TSCS de FITTS (1965) y en el IAME de García (1995), entre otros.

Por otro lado, nos pareció de sumo interés, la inclusión de una *Escala de Sinceridad* compuesta por la repetición de 9 ítems. Esta escala ofrece, además del sentido de la evaluación de la sinceridad, la evaluación de la congruencia y consistencia de las respuestas de los alumnos.

Las dimensiones determinadas para la estructura del cuestionario, en su versión experimental, fueron las siguientes:

- I. Autoconcepto en matemáticas.
- II. Autoconcepto en lenguaje.
- III. Autoconcepto académico.
- IV. Autoconcepto de habilidad física.
- V.- Autoconcepto de apariencia física.
- VI. Autoconcepto de relaciones con los iguales.

- VII. Autoconcepto de relaciones con los padres.
- VIII. Autoconcepto de relaciones con los profesores.
- IX. Autoconcepto de estabilidad emocional.
- X. Autoconcepto de relaciones con los compañeros.
- XII. autoconcepto general.
- XI. Escala independiente de autocrítica.
- XII. Escala de sinceridad.

Fase 3: Elaboración del banco inicial de ítems

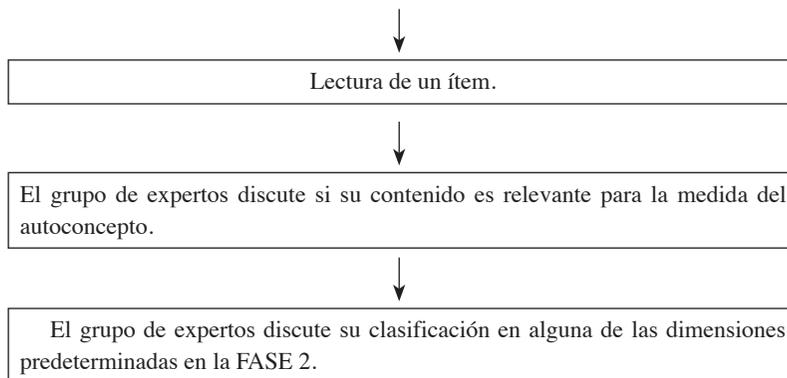
Una vez determinada la estructura multidimensional del cuestionario, se procedió a realizar una recopilación de ítems de distin-

tos instrumentos de evaluación relacionados con el constructo *autoconcepto*. En esta fase se confeccionó un banco inicial compuesto por más de 2.000 ítems procedentes de 73 cuestionarios diferentes.

Fase 4: Clasificación de los ítems en las dimensiones predeterminadas

Mediante la colaboración de un equipo de expertos (4 profesores especialistas en psicología y pedagogía con varios años de experiencia en orientación educativa) se procedió a la lectura de cada uno de los ítems y a su clasificación en las distintas dimensiones predeterminadas en la FASE 2.

Para la realización de esta FASE 4 se procedió de a siguiente manera:



Como resultado de esta fase obtuvimos un banco de 270 ítems seleccionados y clasificados en las 12 dimensiones predeterminadas. Nótese que ahora hablamos de 12 y no de 13 dimensiones, puesto que la *escala de sinceridad* se compone de la repetición de ítems de las restantes dimensiones ya existentes.

Fase 5: Selección y redacción de los ítems de la versión experimental

Los 270 ítems obtenidos en la FASE 4 son la base para la elaboración de la versión experimental del cuestionario. En la presente FASE 5 se procedió a la selección y a la redacción definitiva de los ítems que debían

formar la versión experimental. Esta última selección también fue realizada con la colaboración del grupo de expertos que realizó la FASE 4.

Los ítems que formaron la versión experimental tuvieron distinta procedencia: algunos fueron tomados literalmente, tal y como aparecían en sus cuestionarios de origen; otros fueron reformulados para que respondieran a los propósitos del cuestionario; y otros, se redactaron específicamente para la ocasión.

Del proceso seguido en esta fase se obtuvieron 194 ítems diferentes. De estos 194, se repitieron 9 que formaron la escala de sinceridad; con lo cual la versión experimental contó con la suma de 203 ítems.

Fase 6: Diseño del cuestionario en su versión experimental

Una vez determinados los ítems de la versión experimental procedimos a determinar la estructura del cuestionario; es decir, la forma en que debía aparecer ante los alumnos para ser contestado.

Los ítems se repartieron ordenadamente en el cuestionario alternando series de 12 ítems, correspondientes a cada una de las dimensiones. De esta forma se garantiza que no coincidan varios ítems seguidos de una misma dimensión, como pudiera haber ocurrido si hubieran sido repartidos al azar. Cada 12 ítems se ubicó un ítem repetido, perteneciente a la escala de sinceridad.

Optamos por la utilización de una escala dicotómica (verdad o mentira) ya que en aplicaciones experimentales previas pudimos observar serias dificultades en muchos alumnos a la hora de contestar ítems negativos o inversos con escalas más complejas de 4 o cinco posibilidades de respuesta.

Las escalas dicotómicas favorecen la comprensión de los ítems por parte de los alumnos, sobre todo si son de corta edad; además, suponen un elemento de simplificación a la hora de la corrección y el manejo de los datos.

Fase 7: Selección de la muestra

La muestra utilizada para la validación del cuestionario se compone de la totalidad de los alumnos de 5º de E. Primaria del Sector Educativo de Brozas.

Los Sectores Educativos responden a características sociales, culturales, geográficas y demográficas peculiares y fueron creados por la *Orden Ministerial de 9 de diciembre de 1992* (BOE: 18-XII-1992). Dentro de este contexto legal, puede señalarse que el Sector Educativo de Brozas está situado geográficamente en la parte más occidental de la provincia de Cáceres. Ocupa, fundamentalmente lo que se conoce con el nombre de comarca de Alcántara, más la localidad de Valencia de Alcántara y sus pedanías. Es una demarcación esencialmente rural con algunos rasgos peculiares, entre otros: baja densidad de población, cifrada aproximadamente en 10 hab/km²; dedicación económica exclusivamente en el sector primario; la mayor parte de la población pertenece a la clase media baja; existe un alto índice de paro, cercano al 28% de la población; la ocupación más general es la de obrero sin cualificar; la población se encuentra en proceso de envejecimiento debido al retorno de jubilados y a la fuga de jóvenes trabajadores hacia los núcleos urbanos. La escuela de este sector, se caracteriza fundamentalmente por la gran dispersión entre los centros educativos y la escasez de recursos y a difícil organización de los mis-

mos causada por la gran distancia que existe entre los núcleos de población.

Se pensó en 5° por ser un nivel intermedio, con capacidad de representar a los demás niveles desde 3° a 6°. Además, 5° cuenta con la ventaja adicional de ser un nivel en el que los alumnos cuentan con las suficientes destrezas de lectura (mecánica y comprensión) que hacen posible la administración colectiva del cuestionario.

De los 205 alumnos escolarizados en los centros de la demarcación se han recogido las respuestas de 190 cuestionarios válidos para el análisis estadístico. De los 205 alumnos iniciales, 12 alumnos no se encontraban en sus clases el día en que se administró el cuestionario y 3 cuestionarios fueron eliminados por no existir garantías de que los alumnos que los contestaron lo hicieran con un nivel de comprensión adecuado (debido a sus palpables limitaciones lectoras).

De los 190 cuestionarios tomados en consideración 81 son de alumnas y 109 de alumnos. La edad media del conjunto de alumnos es de 10,5 años.

Fase 8: Administración de la versión experimental

El cuestionario fue aplicado, durante el segundo trimestre del curso 95/96, por psicólogos y pedagogos del Ministerio de Educación y Ciencia que ejercen su labor profesional en el sector de Brozas. La administración se realizó de forma colectiva, solicitando al profesor tutor que no estuviera presente en el aula durante la aplicación de la prueba con el fin de no mediatizar las respuestas de los alumnos (algunas cuestiones se refieren a las relaciones entre el profesor y el alumno).

Para cumplimentar el cuestionario se ofrecieron a los alumnos las siguientes instrucciones:

*“El cuestionario que vais a rellenar no es un examen, consiste en contestar preguntas personales, de las cosas que pensáis y de vuestra forma de ser. El cuestionario tiene 203 tres preguntas pero son muy fáciles. Tenéis que leer detenidamente cada pregunta y contestar con una **V** si es verdad lo que allí se dice de vosotros y una **M** si es mentira. No puede quedar ninguna pregunta en blanco, hay que contestar todas las preguntas. Si alguno/a no está seguro de contestar **V** o **M** debe pensar un poco y contestar lo que más se acerque a la **V** o a la **M**. Si alguno tiene alguna duda que levante el brazo y la pregunte antes de empezar. Si después de comenzar surgen algunas dudas permaneced en vuestra silla y levantad el brazo, nosotros iremos hasta allí y le resolveremos en voz baja la duda. ¡ Podéis comenzar!.”*

No se impuso limitación de tiempo; sin embargo, los alumnos tardaron, en todos los grupos, entre 30 y 45 minutos en completar el cuestionario.

Fase 9: Análisis de los ítems y selección de los mejores ítems de cada una de las dimensiones predeterminadas

Una vez administrados los cuestionarios se procedió a su corrección y puntuación. Cada cuestión se puntuó con los valores 1 ó 0 puntos; dependiendo de si la respuesta del alumno coincidía o no con el criterio establecido por el grupo de expertos para cada ítem en particular. Por ejemplo, si un alumno contesta V (verdad) ante la cuestión “*me dan mucho miedo los perros*”, se considera que la respuesta no refleja un adecuado autocon-

cepto; por lo cual, recibe una puntuación de 0.

Una vez obtenidas las puntuaciones de cada uno de los ítems se procedió a su análisis con el fin de seleccionar aquellos ítems que presentaran los mejores estadísticos y que mejor representaran a cada una de las dimensiones a las que habían sido asignados.

El proceso de análisis de los ítems se realizó teniendo en cuenta una serie de indicadores estadísticos, tales como el índice de homogeneidad, el índice de discriminación y los estadísticos descriptivos de cada uno de los ítems. Más adelante veremos cada uno de ellos detenidamente.

El proceso de reducción se ha basado en el análisis de los indicadores anteriormente señalados y ha sido realizado mediante diversos procedimientos como el análisis de factorial, el análisis de la estadística descriptiva de los ítems, la prueba t para el contraste de medias, etc., todos ellos incluidos en el paquete estadístico SPSS (versión 6.0).

Fase 9.1. El índice de homogeneidad o fiabilidad de los ítems

Debemos tener en cuenta que la puntuación global de una prueba como la nuestra es el resultado de las aportaciones de cada uno de las cuestiones que la componen (ítems); desde este punto de vista, parece lógico no incluir en el cuestionario final, ítems que no contribuyan a la medición del autoconcepto y que puedan estar ejerciendo efectos negativos.

Existen distintos procedimientos para calcular el índice de homogeneidad de una prueba. El procedimiento más habitual consiste en calcular la correlación entre las puntuaciones de cada uno de los ítems y la pun-

tuación total, utilizando para ello el coeficiente de correlación biserial puntual.

Para el cálculo del índice de homogeneidad con el uso de paquetes informáticos, como es nuestro caso, puede utilizarse otro procedimiento señalado por Thorndike (1989), que consiste en calcular la correlación de cada ítem (carga factorial) con un factor común o variable latente medido con el conjunto entero de ítems. Este segundo procedimiento es el que hemos utilizado en nuestro trabajo puesto que permite la realización de los cálculos de forma más ágil, y permite, asimismo, agrupar los ítems en torno a una variable latente, que más tarde habrá de ser considerada como una dimensión del autoconcepto dentro del modelo propuesto.

Por tanto, para establecer el índice de homogeneidad se pidió al ordenador que calculara, mediante el método de componentes principales, la carga factorial de cada uno de los ítems pertenecientes a una misma dimensión, en torno a un factor principal o variable latente.

Una vez realizados estos cálculos, decidimos seleccionar los 8 ítems que mostraron mayor carga factorial sobre la variable latente establecida. El resultado de este proceso, atendiendo a las dimensiones del autoconcepto predeterminadas, es un conjunto de ítems con cargas superiores a 0,40. Tan sólo, no superan esta condición 6 ítems, que en todo caso están por encima de 0,30.

En este primer paso se seleccionaron 96 ítems de los 203 iniciales.

Fase 9.2. Índice de discriminación

Mediante el índice de discriminación se trata de comprobar si los ítems tienen la capacidad de discriminar entre los sujetos que

presentan, en nuestro caso, positivo o negativo autoconcepto. Este índice trata de constatar si cada ítem tiende a ser contestado de forma positiva en mayor medida por el grupo que presenta autoconcepto positivo y, a su vez, que es contestado en mayor medida de forma negativa por el grupo que presenta autoconcepto negativo. Por esta razón, suele dividirse la serie de puntuaciones globales de la prueba en dos para proceder a la comparación.

El índice de discriminación de los ítems se calculó seleccionando las puntuaciones *totales* de los alumnos por encima del percentil 75 y por debajo del 25, realizando seguidamente un contraste de la diferencia entre las puntuaciones de los dos grupos mediante la utilización de la prueba “U” de Mann-Whitney, prueba no paramétrica para grupos independientes.

Del análisis de los datos se pudo observar que todos los ítems, excepto el 11, el 23 y el 85, resultaron discriminativos o altamente significativos (niveles de $p \leq 0,05$ y $0,000$). Si los cálculos de la capacidad de discriminación de los ítems 11 y 23 se realizan respecto a las puntuaciones totales de la dimensión a la que pertenece (*autoconcepto de habilidad física*), y no respecto a la puntuación total del conjunto de las dimensiones, se obtiene un índice de discriminación muy significativo ($0,000$).

Fase 9.3. Estadística descriptiva de los ítems

De los 88 ítems que componen el cuestionario en esta fase (no tenemos en cuenta los ítems de la escala independiente de autocrítica) son contestados, por el conjunto de los alumnos, de forma positiva por término

medio 71 (80% del total de los ítems) y 17 de forma negativa (20% del total).

En efecto, existe un mayor porcentaje de alumnos que responden, al conjunto de los ítems, de forma positiva que de forma negativa.

Debido al carácter positivo del autoconcepto, por su carácter multidimensional (que hace que en unas dimensiones sea positivo y en otras negativo), y por otros efectos propios de las tendencias de respuesta (aquiescencia y deseabilidad social), nos encontramos ante una situación en la que pocos ítems tienen como media 0,50; por el contrario, lo normal es que la media se sitúe entre 0,50 y 1,00. Esto hace que la curva de las puntuaciones totales de los alumnos presente cierta asimetría positiva, puesto que existe un mayor porcentaje de sujetos que responden los ítems en dirección favorable. Esta asimetría no impide (como se vio en el punto anterior) que los ítems permitan discriminar entre sujetos con alto y bajo autoconcepto.

Fase 10: Análisis de la primera versión final

Todo cuestionario seriamente planteado debe contar con indicadores consistentes de *validez* y *fiabilidad* y, por otro lado, se deben introducir mecanismos para el control de las tendencias erróneas de respuesta (fundamentalmente para el control de la *aquiescencia* y de la *deseabilidad social*).

En este momento contamos con un cuestionario compuesto por 11 dimensiones del autoconcepto, más una escala independiente de autocrítica. Los ítems propuestos presentan un índice suficiente de homogeneidad y de discriminación. Sin embargo, el análisis de los indicadores de validación menciona-

dos introducirán algunas modificaciones relevantes en la forma actual del cuestionario.

Fase 10.1. Análisis de la validez del cuestionario

Para aportar datos sobre la validez del cuestionario señalaremos los resultados encontrados mediante los tres procedimientos siguientes: Análisis Factorial Exploratorio; Análisis Factorial Confirmatorio; y, las correlaciones con otras pruebas.

10.1.1. Análisis factorial exploratorio

En nuestro caso, el análisis factorial exploratorio contribuye al estudio de la realidad multidimensional del constructo *autoconcepto*. Para ello hemos utilizado pares de ítems, este procedimiento (utilizado con buenos resultados por otros autores como Marsh y O'Neill en 1984, y, en nuestro país, por Núñez, González-Pumariega y González-Pienda en 1995) persigue una doble finalidad: por un lado, permite aumentar la ratio entre sujetos y variables; y, por otro, consi-

gue disminuir la varianza de error de los ítems.

Como puede observarse en la tabla 1, el análisis factorial exploratorio, muestra la existencia de 7 factores o dimensiones claramente delimitadas. Estos siete factores explican el 62,1 % de la varianza total. Cada uno de ellos reúne con mayor carga factorial a los ítems de cada una de las dimensiones. El factor I es el factor que explica un mayor porcentaje de varianza, un 25,6 % y reúne, en torno a sí, a los ítems referidos al autoconcepto académico en matemáticas. Los restantes factores explican un porcentaje de varianza sensiblemente inferior al anterior, aunque aparecen de forma nítida. Estos factores son, por orden de importancia:

- Autoconcepto académico en matemáticas.
- Autoconcepto académico en lenguaje.
- Autoconcepto académico general.
- Autoconcepto de habilidad física.
- Autoconcepto de apariencia física.
- Autoconcepto de relaciones con los iguales.
- Autoconcepto de relaciones con los padres.

Tabla 1. Cargas factoriales, % de varianza explicada por cada factor, % de varianza acumulada y autovalores.

ÍTEMS ☞	FACTORES						
	I	II	III	IV	V	VI	VII
Mate1	0,76						
Mate2	0,70						
Mate3	0,73						
Mate4	0,68						
Leng1		0,68					
Leng2		0,64		0,38			
Leng3		0,71					
Leng4		0,82					
Igua1			0,75				
Igua2			0,76				
Igua3			0,79				
Igua4			0,76				
Afis1				0,72			
Afis2				0,75			
Afis3				0,61			
Afis4				0,63			0,45
Acad1					0,63		
Acad2	0,41				0,62		
Acad3					0,65		
Acad4					0,60		
Hafi1						0,79	
Hafi2					0,40	0,66	
Hafi3						0,68	
Hafi4						0,78	
Padr1							0,41
Padr2							0,56
Padr3							0,78
Padr4				0,44			0,33
%Vari.	25,6	8,9	6,8	6,4	5,8	4,8	3,8
%Vari. Acu.	25,6	34,5	41,3	47,7	53,5	58,3	62,1
Autovalor	7,15	2,50	1,89	1,80	1,62	1,35	1,06

10.1.2. Análisis factorial confirmatorio

Una vez considerado el análisis factorial exploratorio y los presupuestos del modelo de Shavelson, podemos imaginarnos una serie de modelos hipotéticos que representen relaciones horizontales y jerárquicas entre las variables observables (los ítems del cuestionario) y otras variables hipotéticas (también llamadas latentes).

Hemos propuesto siete modelos para someterlos a prueba con el fin de seleccionar el modelo que mejor se ajuste a los datos.

En nuestro caso, después de consultar los presupuestos enunciados en el modelo de Shavelson y tras los análisis exploratorios realizados con nuestro cuestionario, podemos proponer una serie de modelos congruentes con los datos previos, de manera que sean sometidos a comparación mediante la técnica LISREL. Esta técnica nos permite establecer comparaciones entre los modelos propuestos, de forma que podamos seleccionar el modelo que mejor se ajuste a los datos.

Los modelos teóricos (hipotéticos) sometidos a consideración en nuestro estudio son los siguientes:

MODELO NULO (M0): Este modelo es el modelo más simple de los posibles, se toma como marco de referencia para valorar el resto de los modelos. En este modelo cada una de las variables observables son explicadas por otra de nivel superior (latente). Como cada variable observable es explicada por otra de nivel superior, se supone que no existe relación ni entre las variables ni entre los factores, puesto que unas y otras son la misma cosa.

MODELO 1 (M1): Hemos considerado como modelo inicial, un modelo unidimensional en el que las 28 variables observables son explicadas por un único factor de orden superior que podríamos denominar *autoconcepto general*. Este modelo, al ser unidimensional no contempla una estructura multidimensional; no obstante es interesante su inclusión puesto que permitirá establecer comparaciones respecto a otros modelos pluri dimensionales.

MODELO 2 (M2): El modelo propuesto es un modelo multidimensional, compuesto por dos factores que han sido considerados de forma clásica en el modelo de Shavelson. Estos dos factores se denominan *Autoconcepto Académico* (comprende las variables referidas al autoconcepto académico general, autoconcepto en matemáticas, autoconcepto en lenguaje o verbal) y *Autoconcepto no Académico* (comprende las variables referidas a los autoconceptos de habilidad física, apariencia física, relaciones con los padres y relaciones con los iguales). En el modelo se contempla la existencia de relaciones entre estos dos factores.

MODELO 3 (M3): Este modelo multidimensional agrupa las variables observables en torno a tres variables latentes (factores) de orden superior. Estos factores se denominan: *Autoconcepto Académico* (matemático, verbal y académico general); *Autoconcepto Físico* (apariencia y habilidad física); y *Autoconcepto Social* (relaciones con los padres y con los iguales). El **M3** contempla relaciones entre las tres variables latentes de orden superior.

MODELO 4 (M4): Contempla la existencia de cuatro factores de orden superior. Estos factores son: *Autoconcepto Académico*

Matemático (matemático y académico general); *Autoconcepto Académico Verbal* (verbal y académico general); *Autoconcepto Físico* (habilidad y apariencia); y *Autoconcepto Social* (relaciones con los padres y con los iguales). En este modelo se contempla la existencia de relaciones entre los cuatro factores de orden superior.

MODELO 5 (M5): Este modelo multidimensional organiza las 28 variables observables en torno a 5 variables latentes de orden superior. Hemos denominado a estas 5 variables de la siguiente forma: *Autoconcepto Académico* (matemático, verbal y general); *Autoconcepto de Habilidad Física*; *Autoconcepto de Apariencia Física*; *Autoconcepto de Relaciones con los Padres*; y *Autoconcepto de Relaciones con los Iguales*. Este modelo contempla la existencia de relaciones entre los 5 factores de orden superior.

MODELO 6 (M6): Los factores de orden superior que contempla este modelo multidimensional son los siguientes: *Autoconcepto Académico Matemático* (matemático y académico general); *Autoconcepto Académico Verbal* (verbal y académico general); *Autoconcepto de Habilidad Física*; *Autoconcepto de Apariencia Física*; *Autoconcepto de Relaciones con los Padres*; y *Autoconcepto de Relaciones con los Iguales*. El **M6** contempla la existencia de relaciones entre los 6 factores de orden superior.

MODELO 7 (M7): Este modelo multidimensional viene representado por la existencia de 7 factores en torno a los que se agrupan las 28 variables observables. Estos factores coinciden con los que se extrajeron en el análisis factorial exploratorio. Estos factores reciben la siguiente denominación: *Autoconcepto Académico Matemático*, *Auto-*

concepto Académico Verbal; *Autoconcepto Académico General*, *Autoconcepto de Habilidad Física*; *Autoconcepto de Apariencia Física*, *Autoconcepto de Relaciones con los Padres*; y *Autoconcepto de Relaciones con los Iguales*. En la figura 1 se pueden consultar tanto las variables como las relaciones que se establecen entre ellas.

Una vez definidas las variables que contempla cada uno de los modelos y las relaciones que se establecen entre ellas, se procede a elaborar (mediante el programa LISREL) las ecuaciones que reflejan la naturaleza y la forma de las relaciones entre las variables señaladas en los modelos enunciados anteriormente. De esta forma, se obtienen una serie de parámetros que nos van a permitir establecer comparaciones de forma que podamos seleccionar aquel modelo que presente mejores indicadores de bondad de ajuste.

Analizando los datos que se observan en la tabla 2, puede decirse que el Modelo 7 presenta mejores medidas de bondad de ajuste que el resto de los modelos propuestos. Los valores de Chi-cuadrado y los grados de libertad que se obtienen en este modelo representan las cifras más bajas del conjunto de modelos analizados, lo cual representa respecto a los demás modelos la mejor medida de ajuste. El valor del CD es 1, el valor de RMSR es de 0,058 (siendo el valor más cercano a 0 de entre los datos de los restantes modelos) y los índices GFI y AGFI son substancialmente más reducidos en los demás modelos y se aproximan en éste a la cifra de 1. El Índice de Tucker y Lewis (TLI) se sitúa en torno al 0,90 (0,88) cuando se toman en consideración las cuatro variables iniciales de cada dimensión y superan la cifra

de 0,90 (0,91) si trabajamos con sólo tres de las variables iniciales.

El Modelo 7, que se muestra en la figura 1, representa una organización multidimensional del autoconcepto, compuesta por siete dimensiones fundamentales. Estas siete dimensiones, que fueron ya señaladas en el análisis factorial exploratorio, son sobre las que los alumnos escolarizados en 5° de E. Primaria de nuestra demarcación organizan la opinión que tienen de ellos mismos.

A partir de los resultados obtenidos en este apartado podemos señalar que nuestros datos revelan que el autoconcepto de los

alumnos de 5° de E. Primaria del Sector Educativo de Brozas es multidimensional, pero su organización jerárquica no está plenamente definida. En estas edades, como se desprende de otros trabajos realizados con alumnos preadolescentes de edades similares a los de nuestra muestra, la estructura jerárquica se sitúa en un estadio incipiente y aún no se encuentra tan claramente definida como sí ocurre con sujetos adolescentes. Estos resultados son congruentes con los de otros trabajos realizados con alumnos de edades similares tales como los de Marsh y Shavel-

Figura 1

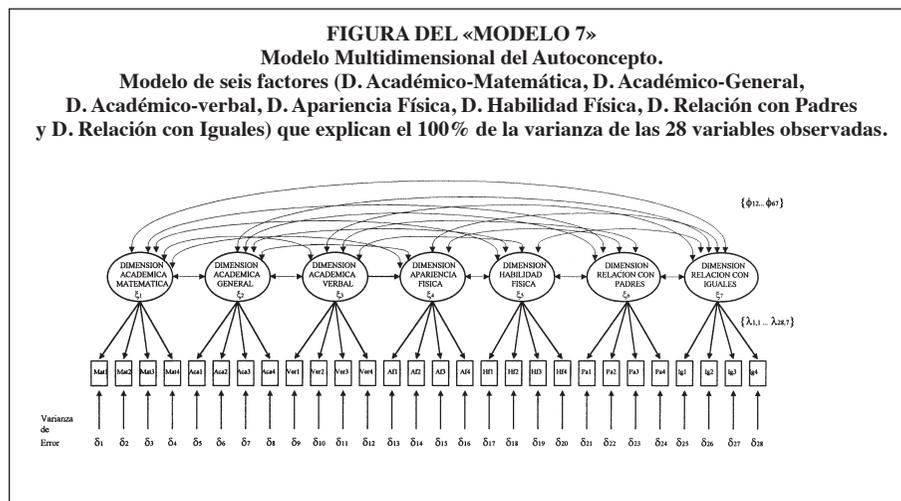


Tabla 2. Cuadro resumen de los resultados obtenidos en la contrastación de los diversos modelos (hipotéticos modelos) de Autoconcepto.

DESCRIPCIÓN DEL «MODELO A CONTRASTAR»	X ²	gl	X ² /gl	p	GFI	AGFI	TLI	RMSR	CD
MODELO NULO (M0) : Cada una de las variables objetivas son explicadas por otra de nivel superior. Por tanto, tantos factores como variables objetivas, no relación entre los mismos. Este es el modelo factorial más simple que se toma como marco de referencia para valorar el resto de modelos.	2169,66	378	5,739	,000					
M1: Modelo inicial de un único factor (autoconcepto) que explicaría las 28 variables observadas. Modelo unidimensional.	1159,78	350	3,313	,000	,666	,612	,511	,104	,904
M2: Modelo Multidimensional del Autoconcepto de 2 factores (Autoconcepto académico y Autoconcepto no académico).	1003,71	349	2,875	,000	,703	,654	,604	,095	,972
M3: Modelo Multidimensional del Autoconcepto de 3 factores (<i>Autoconcepto Académico</i> -matemático, verbal, resto asignaturas-, <i>Autoconcepto Físico</i> -habilidad física, apariencia física- y <i>Autoconcepto Social</i> -relación con padres, relación con iguales-).	918,92	347	2,648	,000	,720	,673	,652	,100	,991
M4: Modelo Multidimensional del Autoconcepto de 4 factores (<i>Autoconcepto Académico/matemático</i> -matemático, resto asignaturas-, <i>Autoconcepto Académico/Verbal</i> -verbal, resto asignaturas-, <i>Autoconcepto Físico</i> -habilidad física, apariencia física- y <i>Autoconcepto Social</i> -relación con padres, relación con iguales-).	777,91	340	2,287	,000	,758	,712	,728	,092	,998
M5: Modelo Multidimensional del Autoconcepto de 5 factores (<i>Autoconcepto Académico</i> -matemático, verbal, resto asignaturas-, <i>Dimensión habilidad física, Dimensión apariencia física, Dimensión relación con padres, Dimensión relación con iguales</i>).	703,07	340	2,067	,000	,784	,743	,774	,072	,999
M6: Modelo Multidimensional del Autoconcepto de 6 factores (<i>Dimensión Académico Matemática</i> - matemático, resto asignaturas-, <i>Dimensión Académico Verbal</i> - Verbal, resto asignaturas-, <i>Dimensión habilidad física, Dimensión apariencia física, Dimensión relación con padres, Dimensión relación con iguales</i>).	560,28	331	1,692	,000	,831	,793	,853	,061	1,000
M7: Modelo Multidimensional del Autoconcepto de 7 factores (<i>Dimensión Matemática, Dimensión Verbal, Dimensión Académica General, Dimensión Habilidad Física, Dimensión Apariencia Física, Dimensión Relación con Padres, Dimensión Relación con Iguales</i>).	507,90	329	1,543	,000	,847	,811	,885	,058	1,000
- MODELO 7A (28 medidas objetivas -4 por 7 dimensiones).	239,04	168	1,422	,000	,899	,861	,910	,055	1,000
- MODELO 7B (21 medidas objetivas -3 por 7 dimensiones).									

son (1985); Elexpuru (1992); y Núñez, González-Pumariega y González-Pianda (1995).

10.1.3. Correlaciones con otras pruebas

El análisis de las correlaciones entre varios cuestionarios nos permite analizar hasta qué punto dos cuestionarios o dos dimensiones están midiendo el mismo constructo.

Por estos motivos hemos creído de interés presentar las correlaciones que existen entre las dimensiones de nuestro cuestionario y las

dimensiones o factores del cuestionario de Piers-Harris, ya que este último es uno de los más utilizados.

Como puede observarse en la tabla 3, el coeficiente de correlación entre las puntuaciones totales de ambos cuestionarios es altamente significativo (0,80); lo mismo ocurre entre las dimensiones autoconcepto académico general y autoconcepto intelectual (0,80), y entre el autoconcepto de apariencia física y el autoconcepto físico (0,71). En las demás dimensiones, a pesar de que en algunos casos se encuentren índices de correla-

Tabla 3. Correlaciones entre los factores del cuestionario de Piers-Harris y las dimensiones de nuestro cuestionario (n=42). Niveles de significación: (*) $p < 0,05$. () $p < 0,01$**

NUESTRAS DIMENSIONES	FACTORES DEL CUESTIONARIO DE PIERS-HARRIS						
	ANSIED.	POPULA.	FELICID.	CONDUC.	FÍSICO	INTELEC.	TOTAL
MATEMATICAS	0,44**	0,26	0,51**	0,30*	0,22	0,37*	0,45**
LENGUAJE	0,41**	0,15	0,23	0,30*	0,39*	0,56**	0,49**
ACADÉMICO	0,43**	0,51**	0,33*	0,39*	0,56**	0,80**	0,72**
HABIL. FÍSICA	0,23	0,59**	0,05	0,18	0,45**	0,37*	0,44**
APARI. FÍSICA	0,44**	0,31*	0,24	0,35*	0,71**	0,52**	0,60**
IGUALES	0,29	0,45**	0,19	0,21	0,41**	0,31*	0,42**
PADRES	0,42**	0,24	0,48**	0,56**	0,18	0,12	0,41**
TOTAL	0,58**	0,60**	0,42**	0,49**	0,69**	0,71**	0,80

ción significativos, no se puede decir que ambas pruebas estén midiendo claramente el mismo constructo.

Fase: 10.2. Análisis de la fiabilidad de la prueba

Mediante el procedimiento de las dos mitades, utilizando las fórmulas ideadas por Sperman-Brown y por Kuder Richarson, hemos obtenido unos indicadores de fiabilidad similares y altamente aceptables: Sperman-Brown ($R_{xx} = 0,9212$); y Kuder Richarson ($C. F. = 0,9250$).

Fase: 10.3. Análisis de las tendencias de respuesta

La Deseabilidad Social

Cuando se administran cuestionarios de autoconcepto es frecuente encontrarse con sujetos que ofrecen algunas resistencias a la hora de responder a las cuestiones que se plantean y suelen responder seleccionando respuestas que son socialmente deseables. Esta tendencia de respuesta, que se puede manifestar en el sujeto de forma consciente o inconsciente, es controlada en nuestro cuestionario mediante la inclusión de una *Escala Independiente de Autocrítica*.

Esta Escala de Autocrítica tiene su origen en la escala de sinceridad del MMPI y es incluida en algunos cuestionarios de autoconcepto tales como del SEI de Coopersmith o el cuestionario de autoestima -cinco escalas- de POPE (1988).

Las puntuaciones obtenidas en la escala independiente de autocrítica correlacionan con las puntuaciones del autoconcepto de forma significativa pero con signo negativo; de tal forma, que los alumnos con menor

nivel de autocrítica muestran niveles de autoconcepto significativamente superiores al de los sujetos que obtienen puntuaciones elevadas en esta escala.

La Aquiescencia

En nuestro cuestionario, la aquiescencia es controlada mediante la inclusión de ítems formulados en sentido positivo y negativo. De esta forma el alumno reflexiona y llega a entender que para conseguir dar una opinión acertada de sí mismo ha de contestar unas veces verdadero y otras falso, dependiendo de si el ítem está formulado de forma positiva o negativa.

Nuestro cuestionario, sin incluir *la escala independiente de autocrítica*, consta de 56 ítems. De estos 56 ítems 37 se refieren a cualidades y 19 a cualidades negativas positivas del autoconcepto.

Fase 11: Determinación de la versión definitiva

La forma definitiva del cuestionario consta de 7 dimensiones; a estas siete dimensiones hay que añadirle un índice de autoconcepto general, representado por la suma total de las puntuaciones de todos los ítems que componen el cuestionario; y una escala independiente de autocrítica.

- Autoconcepto académico en matemáticas.
- Autoconcepto académico en lenguaje.
- Autoconcepto académico general.
- Autoconcepto de habilidad física.
- Autoconcepto de apariencia física.
- Autoconcepto de relaciones con los iguales.
- Autoconcepto de relaciones con los padres.
- Índice de autoconcepto general.

- Escala independiente de autocrítica.

Fase 12. Análisis de los datos de la muestra

Como se señaló anteriormente, la muestra está compuesta por 190 alumnos escolarizados en el nivel de 5º de E. Primaria de la demarcación de Brozas. La edad media de los alumnos de la muestra es de 10 años y 4 meses. Del total de 190, 81 son del sexo femenino y 109 del sexo masculino.

En la tabla 4 se puede observar la estadística básica (en este caso la media y la d. típica) de las distintas dimensiones, referidas a cada uno de los sexos y al total de los alumnos y alumnas. También se puede consultar en esta tabla el análisis de varianza intersexos para cada una de las dimensiones.

Del análisis de las diferencias intersexos se deduce que no existen diferencias significativas en el índice de *autoconcepto total*. Por el contrario, se hace preciso mencionar la existencia de diferencias significativas en las dimensiones *habilidad física*. Así mismo, es preciso mencionar la existencia de diferencias significativas intersexos en la *escala independiente de autocrítica*; en este último aspecto, los datos reflejan que las chicas de nuestra muestra responden con mayores mecanismos de defensa que los chicos.

Con respecto a estos datos, hay que señalar que Núñez, González-Pumariega y González-Pienda (1995) encontraron diferencias significativas entre sexos, en una muestra de alumnos de alumnos y alumnas de centros públicos de Oviedo, en las dimensiones *autoconcepto matemático* y *autoconcepto de capacidad física*, encontrando las diferencias más señaladas, al igual que nosotros, en esta

última dimensión. En este mismo sentido, Musitu, García y Gutiérrez (1994), en una muestra de alumnos y alumnas de segunda etapa de EGB y de BUP, pertenecientes a distintos colegios de diferente nivel socio-cultural y procedentes de los ámbitos rural y urbano, no encuentran diferencias significativas entre sexos en ninguna de las cuatro dimensiones analizadas (académico, social, emocional y familiar). Smith (1980), aplicando el cuestionario de Piars-Harris a 206 alumnos, tampoco encuentra diferencias significativas entre los sexos, tanto al considerar el índice general de autoconcepto como las distintas dimensiones evaluadas en el cuestionario. En un estudio realizado por DeFrancesco y Taylor (1985), aplicando el cuestionario de Martinek-Zaichkowsky a alumnos de educación primaria, refieren que el sexo de los alumnos es una variable irrelevante en el estudio del autoconcepto, no encontrando diferencias significativas entre las puntuaciones de los chicos y de las chicas.

Podemos concluir este apartado, refiriéndonos a las diferencias intersexo, que existe un número importante de trabajos que, al menos en la edad infantil (hasta los 12 años), la variable sexo es irrelevante en los estudios del autoconcepto debido a las escasas diferencias encontradas. Sin embargo, según se desprende de una importante revisión bibliográfica realizada por Avazian (1987), es posible que en la adolescencia esta variable tenga un importante peso en los estudios del autoconcepto.

Tabla 4. Estadística básica de las distintas dimensiones, referidas a cada uno de los sexos y al total de los alumnos y alumnas. Análisis de la diferencia entre las puntuaciones entre ambos sexos. Valores de “U” de Mann-Whitney y valores de p.

DIMENSIÓN	ESTADÍSTICA BÁSICA			U	p
	CHICAS	CHICOS	TOTAL		
	MEDIA ± D. TIP.	MEDIA ± D. TIP	MEDIA ± D. TIP		
MATEMAT.	6,62 ± 1,75	6,74 ± 1,79	6,69 ± 1,77	4256,0	0,691
LENGUAJE	7,14 ± 1,40	6,72 ± 1,82	6,90 ± 1,66	3801,5	0,071
IGUALES	6,37 ± 1,79	6,48 ± 1,48	6,43 ± 1,79	4396,5	0,960
APA. FÍSICA	6,34 ± 1,66	6,45 ± 1,81	6,41 ± 1,74	4110,0	0,401
ACADEMIC.	6,13 ± 2,04	6,00 ± 2,30	6,05 ± 2,19	4413,0	0,996
HAB. FÍSICA	5,86 ± 1,90	6,86 ± 1,59	6,43 ± 1,62	2993,5	0,000
PADRES	7,27 ± 1,09	7,03 ± 1,26	7,13 ± 1,19	3930,0	0,158
AUT. TOTAL	46,02 ± 7,22	46,46 ± 8,46	46,27 ± 7,9	4303,5	0,762
E. AUTOCRI.	4,22 ± 1,81	4,85 ± 1,76	4,58 ± 1,80	3569,5	0,022

BIBLIOGRAFÍA

- Avazian, K. L. (1987). *The Effects of Learning Disabilities on a Child's Self-Concept*. Doctoral Research Paper. Biola University.
- Bisquerra Alzina, R. (1989). *Introducción al análisis multivariante: Un enfoque informático con los paquetes SPSS-X, BMDP, LISREL y SPAD*. PPU: Barcelona.
- Combs, A. W. y Soper, D. W. (1963). *The relationship of child perceptions to achievement and behavior in the early school years*. Cooperative Research Project, No. 814, Univ. of Florida.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. Freeman: San Francisco.
- DeFrancesco, J. J. y Taylor, J. (1985). Dimensions of Self-Concept in Primary and Middle School Learning Disabled and Nondisabled Students. *Child Study Journal*, vol. 15 (2), 99-105.
- Elexpuru Albizuri, I. (1989). *Autoconcepto: Evaluación y Mejora en los alumnos de Ciclo Medio de EGB a Través de un programa de Intervención*. Tesis Doctoral inédita. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Universidad de Deusto: Bilbao.
- Elexpuru Albizuri, I. (1992). "El autoconcepto en los alumnos de 8 a 11 años de edad a través del SDQ". En Villa, A. (Coord.). *Autoconcepto y Educación: Teoría, Medida y Práctica Pedagógica*. Vitoria: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco. (Colección Estudios y Documentos, n° 7).
- Engel, M. y Raine, W.J. (1963). A method for the measurement of the self concept of children in the 3rd grade. *J. Genet. Psychol.*, 102, 125-37.
- Fitts, W.H. (1965). *Manual Tennessee Department of Mental Health Self Concept Scale*. Nashville; Tennessee. (Versión en Español en: Garanto, J. (1984). *Las actitudes hacia sí mismo y su medición*. Ediciones Universitarias: Barcelona).
- García Gómez, A. (1995). *Inventario EOS de Autoconcepto en el Medio Escolar*. EOS: Madrid.
- González-Pumariega Solís, S. (1994). *Modelo de relaciones causales en procesos atribucionales, autoconcepto y motivación en niños con y sin dificultades de aprendizaje*. Tesis Doctoral Inédita. Facultad de Psicología, Universidad de Oviedo.
- Harter, S. y Pike, R. (1984). The Pictorial Perceived Competence Scale for Young Children. *Child Development*, 55, 1989-1982.
- Mallo, F. (1985). *Análisis de componentes principales y técnicas factoriales relacionadas*. Secretariado de Publicaciones: Universidad de León.
- Marsh, H. W. y O'Neil, R. (1984). Self Description Questionnaire III (SDQ III): The construct validity of multidimensional self-concept ratings by late-adolescents. *Journal of Educational Measurement*, vol.. 21, 153-174.
- Marsh, H. W. y Shavelson, R. (1985). Self-Concept: Its Multifaceted, Hierarchical Structure. *Educational Psychologist*, vol. 20 (3), 107-122.
- Musitu, G. , Roman, J.M. y Martorell, M.C. (1983). Autoconcepto e Integración Social en el aula. *Universitas Tarraconensis*, núm., 1, 27-36.

- Musitu, G., García, F. y Gutiérrez, M. (1994). *Autoconcepto Forma-A*. (2ª Edición). TEA Ediciones: Madrid.
- Núñez Pérez, J.C. (1993). *El Autoconcepto: características estructurales, diferencias evolutivas inter e intraindividuales y su relación con el rendimiento en alumnos de 6-11 años*. Tesis Doctoral Inédita. Facultad de Psicología, Universidad de Oviedo.
- Núñez Pérez, J.C., González-Pumariega, S. y González-Pienda, A. (1995). Autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, vol. 7, (3), 587-604.
- Piers, E.V. y Harris, D. (1964). Age and others correlates of self concept in children, *J. Educ. Psychol.*, 55, 91-5. (Versión española en Díaz Aguado, M. J. y otros, 1994).
- Pope, A. W., McHale, S. M. y Craighead, W. E. (1988). *Self-esteem enhancement with children and adolescents*. Pergamon: New York.
- Rodríguez Espinar, S. (1982). *Factores de rendimiento Escolar*. Oikos-Tau: Barcelona.
- Shavelson, R.J., Hubner, J.J. y Stanton, G.C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Thorndike, R. L. (1989). *Psicometría aplicada*. Limusa: México.
- Yeatts, P. y Bentley, E. L. (1968). The development of a non verbal measure to assess the self concept young and low verbal children. *Paper presented at American Educational Research Association New York*.

ANEXO I

**CUESTIONARIO MULTIDIMENSIONAL DE AUTOCONCEPTO.
ITEMES ASIGNADOS A CADA DIMENSIÓN**

Mat (matemáticas)	Com (compañeros e iguales)
Aca (académico)	Pad (padres)
Hab (habilidad física)	Len (lenguaje)
Apa (apariencia física)	Aut (autocrítica)

1.- Se me dan bien los ejercicios de matemáticas.	Mat
2.- Aprendo rápidamente las asignaturas.	Aca
3.- Soy muy rápido/a corriendo.	Hab
4.- La mayoría de mis amigos/as son más guapos/as que yo.	Apa
5.- A mis compañeros les gustan mis ideas.	Com
6.- Me resulta difícil hablar con mi madre	Pad
7.- Odio leer.	Len
8.- Siempre hago lo que tengo que hacer.	Aut
9.- Creo que seré capaz de aprobar las matemáticas en la próxima evaluación	Mat
10.- Saco buenas notas.	Aca
11.- Me gusta leer.	Len
12.- Tengo unas manos bonitas	Apa
13.- Tengo muchos amigos y amigas	Com
14.- Mis padres siempre me están riñendo.	Pad
15.- Creo que aprobaré el lenguaje la próxima evaluación.	Len
16.- Me gusta toda la gente que conozco.	Aut
17.- Tengo buenas notas en matemáticas.	Mat
18.- Nunca conseguiré sacar buenas notas.	Aca
19.- Soy un/a buen/a deportista.	Hab
20.- Soy feo/a.	Apa
21.- A mis compañeros/as les gusta cómo soy.	Com
22.- Discuto mucho con mis padres.	Pad
23.- Tengo una letra bonita.	Len
24.- Nunca me han reñido por nada.	Aut
25.- Me gustan las clases de matemáticas.	Mat
26.- Estoy contento con mis notas.	Aca
27.- Soy de los/las últimos/as que llegan a la meta en las carreras cortas.	Hab
28.- Creo que tengo un pelo bonito.	Apa

29.- Siempre digo la verdad	Aut
30.- Mis compañeros/as me eligen para los juegos y los deportes.	Com
31.- Mis padres me quieren mucho.	Pad
32.- Creo que leo bien.	Len
33.- Me enfado algunas veces.	Aut
34.- Odio las matemáticas.	Mat
35.- Hago bien los ejercicios del colegio.	Aca
36.- Soy torpe para la mayoría de los deportes.	Hab
37.- Creo que tengo unos ojos bonitos.	Apa
38.- Saco buenas notas en educación física	Hab
39.- A los/las chicos/as les gusta jugar conmigo	Com
40.- Soy obediente en casa.	Pad
41.- Me gusta escribir.	Len
42.- A veces dejo para mañana lo que tenía que hacer hoy.	Aut
43.- Me gusta hacer problemas de matemáticas.	Mat
44.- Soy lento/a en acabar los ejercicios del colegio.	Aca
45.- Me gusta participar en carreras.	Hab
46.- Mis piernas están bien hechas.	Apa
47.- Me llevo bien con mis compañeros/as.	Com
48.- Mis padres siempre me llevan la contraria.	Pad
49.- Soy de los/las que peor lee de mi clase.	Len
50.- A veces tengo ganas de decir tacos y cosas malas.	Aut
51.- Las matemáticas son fáciles para mí.	Mat
52.- La mayoría de los/las chicos/as de mi clase son más listos que yo.	Aca
53.- Resisto mucho sin cansarme haciendo deporte.	Hab
54.- Creo que tengo una nariz bonita.	Apa
55.- Creo que los/las compañeros/as de mi clase me quieren.	Com
56.- Mis padres están contentos con las cosas que hago.	Pad
57.- Soy de los/las que peor escribe de la clase.	Len
58.- Siempre sé lo que hay que decir.	Aut
59.- Soy de los/las que peor hacen los ejercicios de matemáticas de la clase.	Mat
60.- Soy bueno/a en la mayoría de las asignaturas.	Aca
61.- Salto mucho.	Hab
62.- Me gustaría cambiar algunas partes de mi cuerpo.	Apa
63.- Muchos/as de mis compañeros/as quieren que sea su amigo/a.	Com
64.- Mis padres y yo pasamos mucho tiempo juntos.	Pad

NOTA: Es preciso tener en cuenta que los ítems pertenecientes a la escala de autocrítica no entran a formar parte de la puntuación total del autoconcepto.