



PROGRAMA DE DOCTORADO: PSICODIDÁCTICA

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

Bilakaeraren eta Hezkuntzaren Psikologia Saila

El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad

Autora: Eider Goñi Palacios

Director: Jose M^a Madariaga Orbea

Vitoria-Gasteiz, junio de 2009

Solemos preguntarnos: ¿de dónde viene la inspiración? ¿Dónde se encuentra la alegría de vivir? ¿Realmente merece la pena este esfuerzo?... Un guerrero de la luz comprende que el despertar es un proceso largo, y que es necesario equilibrar contemplación y trabajo para llegar a donde se desea... Los resultados se revelarán mientras vayamos caminando, si no desistimos ahora.

Paulo Coelho

A mi aita y a mi ama, quienes me han brindado la posibilidad de disfrutar de mi despertar personal y profesional.

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis es producto, desde sus mismos inicios, del trabajo conjunto, y de la orientación y del apoyo con los que he ido contando en estos cinco años. Deseo agradecer a todas las personas que de distintas maneras me han ayudado.

En primer lugar, quiero reconocer y alabar el trabajo y la paciencia que han caracterizado a mi director Josetxu Madariaga Orbea, de manera muy especial en la supervisión y las correcciones que con tanta meticulosidad ha realizado. Igualmente deseo agradecer a mi aita, Alfredo Goñi Grandmontagne, que me introdujese en este mundo y que me haya animado incansablemente durante todo el camino a que no perdiese de vista el sentido y el objetivo de esta tesis, compaginando de manera exitosa su papel de padre y de mentor. A ambos, gracias por vuestro apoyo, vuestra orientación, vuestros consejos y vuestra dedicación.

Lo que he aprendido desde que inicié este trabajo es la importancia de no hacerlo sola. Ya he mencionado de qué manera me han ayudado las personas más importantes para llevar a cabo este trabajo, pero no son menos importantes, y por eso también les debo agradecer a todos mis compañeros del grupo de investigación PSIKOR su presencia y su duro trabajo, puesto que no es lo mismo comenzar un proyecto desde cero que haberlo hecho partiendo de los frutos recogidos por un trabajo de conjunto. A Luix, por su sensatez y humildad; a Igor, por su constancia y practicidad; a Sonia, por su alegría y dominio del trabajo técnico; a Arantza Rodríguez, por su capacidad y buena disposición para el trabajo; a Arantza Fernández Willy, Inge y Gorka, quienes nos embarcamos a la vez y nos hemos hecho compañía en este viaje.

Tampoco puedo olvidarme de los profesores que, de manera más o menos directa, han sido responsables de mi formación académica, dándome las herramientas necesarias para poder hacer un trabajo medianamente digno.

Por otro lado, el análisis de datos implica contar con la colaboración de diversas entidades que proporcionan la posibilidad de recoger la información necesaria de manera totalmente desinteresada. Debo agradecer, por tanto, a los centros educativos, en concreto a sus directores que han permitido la administración de los cuestionarios de investigación, a los docentes que han prestado sus aulas y horas lectivas para poder llevarlo a cabo y a los alumnos, que en definitiva son quienes se han prestado para realizar esta a veces pesada tarea. Igualmente quiero agradecer la colaboración a los

trabajadores de la ONGD SETEM Hego Haizea de Vitoria-Gasteiz, organización a la cual pertenezco y de la que me siento muy orgullosa.

Pero es a mi familia a la que más debo. A mi aita y a mi ama, a quienes he dedicado la tesis, porque sois quienes me habéis hecho ser como soy. Y a mi hermana, a la que quiero y quien me ha soportado lo indecible, quien junto a mis grandes amigas Zaira, Nuria y Miriam, me ha hecho reír y disfrutar, y han hecho lo más llevadero posible este gran esfuerzo. A mi tata, que me ha visto crecer y me ha dado siempre todo su cariño. A Enrike, quien sufrió gran parte de mi dedicación a este trabajo y confió en mi capacidad en los comienzos del proyecto. Al resto de amigos y amigas a quienes en ocasiones he privado de atención suficiente, pero que os habéis interesado por mí durante todo este tiempo. Gracias por estar ahí de manera incondicional.

A todos vosotros mi más profundo y sentido agradecimiento.

Organizaciones que han colaborado en la administración de cuestionarios:

- I.E.S. de Vitoria-Gasteiz: Diocesanas y Federico Baraibar.
- I.E.S. de Vizcaya: Nicolás Larburu de Baracaldo y de Munguía.
- Centros de la UPV/EHU: la Escuela de Magisterio de Bilbao y de Vitoria-Gasteiz, el Instituto Vasco de Educación Física (IVEF) y la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación (FICE).
- Centro EPA Paulo Freire de Vitoria-Gasteiz.
- Escuela de Música Andrés Isasi, de Las Arenas (Vizcaya).
- Academia de baile Traspasos de Vitoria-Gasteiz.
- Escuela de Artes y Oficios de Vitoria-Gasteiz.
- Fundación Estadio de la Obra Social de la Caja Vital y al Departamento Municipal de Deportes (Vitoria-Gasteiz).
- Asociación de Familiares y Personas con Enfermedad Mental de Álava (ASFAES)

Esta tesis se ha ido elaborando en conexión directa con un proyecto de investigación I+D titulado *Autoconcepto físico, personal y social: estructura, relaciones y modificabilidad educativa*, subvencionado por el Ministerio de Educación y Cultura cuya referencia es SEJ2006-07926.

INTRODUCCIÓN 7

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. EL DOMINIO PERSONAL DEL AUTOCONCEPTO..... 17

Introducción 19

1. El autoconcepto: dominios versus estructura global..... 19

 1.1. La concepción global del autoconcepto..... 20

 1.2. La concepción jerárquica y multidimensional del autoconcepto 22

 1.2.1. Presunciones teóricas..... 23

 1.2.2. Aclaración terminológica..... 24

 1.2.3. Dominios y dimensiones..... 25

2. El autoconcepto académico..... 26

 2.1. La estructura interna del autoconcepto académico..... 27

 2.2. Diferencias en el autoconcepto académico y relaciones con otras variables 28

3. El autoconcepto físico..... 31

 3.1. La estructura interna del autoconcepto físico 32

 3.2. La estructura del autoconcepto físico en distintas edades 37

 3.2.1. La independencia de las dimensiones..... 37

 3.2.2. La estabilidad de la estructura en muestras de distintas edades 38

 3.3. Diferencias en el autoconcepto físico..... 40

 3.4. Autoconcepto físico y otras características psicológicas 41

4. El autoconcepto social 43

 4.1. Estudios sobre el autoconcepto social 44

 4.2. Las dimensiones del autoconcepto social..... 46

 4.3. Variables asociadas al autoconcepto social 50

5. El autoconcepto personal 51

6. Síntesis 52

Capítulo 2. IDENTIDAD PERSONAL Y DESARROLLO PSICOLÓGICO 55

Introducción 57

1. Identidad personal versus identidad social 58

 1.1. La perspectiva filosófica..... 58

 1.2. Identidad y self desde la psicología social..... 59

 1.3. Identidad, ego, self y sense of self..... 62

1.4. Conclusiones.....	65
2. Términos afines	66
2.1. Desarrollo personal	67
2.1.1. Modelos explicativos.....	67
2.1.2. Aportaciones teóricas acerca del desarrollo personal.....	69
2.2. Autorrealización	73
2.3. Autonomía	76
2.3.1. Diferentes enfoques	76
2.3.2. Las dimensiones de la autonomía. Diversas aportaciones.....	77
2.3.3. El desarrollo de la autonomía	79
2.4. Moralidad	80
2.4.1. La ética del deber en psicología	80
2.4.2. El ámbito de lo moral desde la psicología.....	81
2.5. Emociones	86
2.5.1. El estudio psicológico de las emociones	86
2.5.2. Las diferentes perspectivas psicológicas en el estudio de las emociones.....	87
2.6. Bienestar, salud mental y madurez	93
2.6.1. El bienestar psicológico.....	93
2.6.2. Bienestar y salud mental.....	95
2.6.3. La personalidad madura.....	96
2.7. Conclusiones.....	99
3. El desarrollo psicológico humano.....	100
3.1. Tendencias evolutivas	100
3.2. Dimensiones básicas del desarrollo.....	103
3.2.1. Propuesta integradora	103
3.2.2. Lo humanamente esperable	104
4. Síntesis	109
 Capítulo 3. LA AUTOPERCEPCIÓN DEL DESARROLLO PERSONAL.....	111
 Introducción	113
 1. Propuesta de un modelo tetradimensional del autoconcepto personal	114
1.1. Presunciones teóricas del modelo.....	114
1.1.1. Presunciones del modelo teórico del autoconcepto personal ..	114
1.1.2. Prevenciones	119
1.2. Dimensiones del autoconcepto personal	120
1.2.1. Modelos e instrumentos de medida del autoconcepto personal.....	120
1.2.2. La percepción de la autonomía propia.....	124
1.2.3. El autoconcepto de la horadez	125
1.2.4. La percepción de la autorrealización	128
1.2.5. El autoconcepto emocional.....	130
1.3. Conclusiones	132

2. Aportaciones de la investigación previa	132
2.1. La percepción de la autonomía	133
2.2. El autoconcepto moral.....	135
2.3. La percepción de la autorrealización.....	136
2.4. El autoconcepto emocional	138
3. El cuestionario (experimental) de Autoconcepto Personal (APE)	139
3.1. Una versión de 48 ítems	140
3.1.1. Descripción de las dimensiones y redacción de los ítems	140
3.1.2. Primeros resultados	142
3.2. La versión de 28 ítems.....	144
3.2.1. Primeros datos sobre las propiedades psicométricas del APE.....	144
3.2.2. Análisis diferenciales.....	145
3.2.3. Posibilidades y limitaciones del estudio	148
4. Variables psicológicas relacionadas con el autoconcepto personal	149
4.1. El bienestar psicológico.....	151
4.1.1. Conceptualización del bienestar	152
4.1.2. La estructura interna del bienestar.....	154
4.1.3. Factores psicosociales vinculados: la autoestima.....	157
4.2. La satisfacción con la vida	162
4.3. La inteligencia emocional (IE)	165
4.3.1. Conceptualización de la inteligencia emocional	165
4.3.2. Factores psicosociales relacionados con la IE.....	170
5. Síntesis	172

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo 4. MÉTODO	175
Introducción	177
1. Problemática de investigación	177
2. Objetivos	178
3. Hipótesis	181
4. Relevancia de la investigación	182
5. Variables e instrumentos de medida	184
5.1. Variables sociopersonales.....	185
5.2. El autoconcepto personal.....	185
5.3. Variables psicológicas relacionadas con el autoconcepto personal	186
6. Participantes	187
6.1. Criterios de selección de la muestra	187
6.2. Muestra total	189
6.3. Submuestras.....	191
7. Procedimiento	192

7.1. Selección de pruebas utilizadas en la investigación	193
7.2. Control de variables extrañas	194
7.3. Establecimiento de la muestra definitiva.....	195
8. Análisis de datos	196
8.1. Comprobación de las propiedades psicométricas del APE	196
8.2. Análisis del autoconcepto personal en función del nivel educativo, el sexo y la edad	198
8.3. Análisis correlacionales	199
Capítulo 5. RESULTADOS	201
Introducción	203
1. Primer objetivo: comprobar la estructura tetradimensional del autoconcepto personal	203
1.1. Centralidad y capacidad discriminadora de los ítems	203
1.2. Consistencia interna.....	205
1.3. Análisis factorial exploratorio	208
1.4. La estructura interna en función del sexo.....	211
1.5. La estructura interna en función de la edad.....	214
1.5.1. Estructura factorial del APE en sujetos de entre 15 y 17 años	
1.5.2. Estructura factorial del APE en sujetos de entre 18 y 20 años	
1.5.3. Estructura factorial del APE en sujetos de entre 21 y 24 años	
1.5.4. Estructura factorial del APE en sujetos de entre 25 y 34 años	
1.5.5. Estructura factorial del APE en sujetos de entre 35 y 49 años	
1.5.6. Estructura factorial del APE en sujetos de entre 50 y 65 años	
1.6. La validez de constructo	223
1.7. Análisis factorial confirmatorio.....	224
2. Segundo objetivo: contrastar la variabilidad del autoconcepto personal	229
2.1. Autoconcepto personal y nivel educativo	229
2.2. Autoconcepto personal y sexo	230
2.3. Autoconcepto personal y edad	231
2.4. Autoconcepto personal e interacción de las variables sexo y edad	232
3. Tercer objetivo: identificar las relaciones del autoconcepto personal con otras variables afines	235
3.1. Autoconcepto personal y satisfacción con la vida.....	235
3.2. Autoconcepto personal y bienestar psicológico	238
3.3. Autoconcepto personal e inteligencia emocional	243
Capítulo 6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	249
Introducción	251
1. Síntesis de resultados y aportaciones al conocimiento	251
1.1. La estructura interna del autoconcepto personal	251

1.1.1. Características psicométricas de los ítems.....	251
1.1.2. Dimensionalidad y factorialidad del APE	253
1.2. Variabilidad del autoconcepto personal	257
1.2.1. El autoconcepto personal y nivel de estudios.....	257
1.2.2. El autoconcepto personal de hombres y mujeres.....	258
1.2.3. El autoconcepto personal en función de la edad.....	260
1.3. Relación entre el autoconcepto personal y otras variables	263
2. Perspectivas de investigación.....	265

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionarios de autoconcepto unidimensionales	273
Anexo 2. Cuestionarios de autoconcepto multidimensionales	274
Anexo 3. Ítems del APE provisional	278
Anexo 4. Ítems del APE definitivo.....	279
Anexo 5. Dossier cuestionarios administrados.....	280

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	289
---	------------

RELACIÓN DE CUADROS

Cuadro 1. Resumen de las aportaciones de distintas escuelas al estudio del autoconcepto.....	20
Cuadro 2. Patrones de causalidad entre autoconcepto y rendimiento académico	30
Cuadro 3. Definiciones de las escalas del Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF).....	36
Cuadro 4. Criterios de diferenciación interna del autoconcepto social	48
Cuadro 5. Niveles de desarrollo según los teóricos evolutivos más importantes.....	102
Cuadro 6. Aportaciones principales al estudio del autoconcepto en los que se considera el aspecto personal	126
Cuadro 7. Cuestionarios que incluyen referencias al ámbito personal.....	141
Cuadro 8. Definición de las escalas del APE	142
Cuadro 9. Escalas que componen el modelo de bienestar psicológico de Ryff (1989).	156
Cuadro 10. Estructura interna y definición de los componentes de la inteligencia emocional	168
Cuadro 11. Definición de las escalas del TMMS-24 de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004).....	169
Cuadro 12. Comparación entre las escalas del APE y del TSCS	193

RELACIÓN DE FIGURAS

Figura 1. Modelo de Shavelson, Huebner y Stanton (1979)22

Figura 2. Modelo del autoconcepto académico de Marsh (1990)28

Figura 3. Las autopercepciones físicas medidas por el P-SDQ de Marsh, Richards, Johnson, Roche y Tremayne (1994).33

Figura 4. Modelo del autoconcepto físico de Fox y Corbin (1989).34

Figura 5. Modelo del autoconcepto físico de Goñi *et al.* (2006) y Esnaola (2005)36

Figura 6. Las autopercepciones físicas de las personas adultas (Chase, 1991)37

Figura 7. Modelo del autoconcepto social de Byrne y Shavelson (1986)47

Figura 8. Propuesta de estructura interna del autoconcepto social49

Figura 9. Principales teorías del ciclo vital, según la concepción del fin y la secuencia del desarrollo72

Figura 10. Propuesta de estructura interna del autoconcepto personal124

Figura 11. Diferencias de sexo en autoconcepto personal146

Figura 12. Diferencias de edad en autoconcepto personal147

Figura 13. Modelo LISREL del autoconcepto personal228

RELACIÓN DE TABLAS

Tabla 1. Distribución de los participantes según sexo y edad190

Tabla 2. Participantes, diferenciados según la edad y el sexo, en función del tipo de cuestionarios respondidos192

Tabla 3. Análisis descriptivo de los ítems del cuestionario de Autoconcepto Personal (APE)205

Tabla 4. Estadísticos de los ítems con respecto al instrumento en general y a su escala en particular207

Tabla 5. Correlación entre las escalas del APE208

Tabla 6. Comunidades de los ítems del APE209

Tabla 7. Porcentaje de varianza explicada de los componentes del APE210

Tabla 8. Análisis factorial con rotación oblimin con Kaiser.211

Tabla 9. Porcentaje de varianza explicada (muestra de hombres)212

Tabla 10. Porcentaje de varianza explicada (muestra de mujeres)212

Tabla 11. Análisis factorial con rotación oblimin con Kaiser (hombres)213

Tabla 12. Análisis factorial con rotación oblimin con Kaiser (mujeres)213

Tabla 13. Porcentaje de varianza explicada (muestra de 15 a 17 años).214

Tabla 14. Análisis factorial con rotación oblimin con Kaiser (muestra de 15 a 17 años)215

Tabla 15. Porcentaje de varianza explicada (muestra de 18 a 20 años).215

Tabla 16. Análisis factorial con rotación oblimin con Kaiser (muestra de 18 a 20 años)	216
Tabla 17. Análisis factorial con rotación oblimin con Kaiser (hombres de 18 a 20 años)	217
Tabla 18. Porcentaje de varianza explicada (muestra de 21 a 24 años)	217
Tabla 19. Análisis factorial con rotación oblimin con Kaiser (muestra de 21 a 24 años)	218
Tabla 20. Porcentaje de varianza explicada (muestra de 25 a 23 años)	219
Tabla 21. Análisis factorial con rotación oblimin con Kaiser (muestra de 25 a 34 años)	219
Tabla 22. Porcentaje de varianza explicada (muestra de 35 a 49 años)	220
Tabla 23. Análisis factorial con rotación oblimin con Kaiser (muestra de 35 a 49 años)	221
Tabla 24. Porcentaje de varianza explicada (muestra de 50 a 65 años)	221
Tabla 25. Análisis factorial con rotación oblimin con Kaiser (muestra de 50 a 65 años)	222
Tabla 26. Análisis factorial con rotación oblimin con Kaiser (muestra de 50 a 65 años)	223
Tabla 27. Correlaciones entre el autoconcepto personal medido por el TSCS y por el APE.....	224
Tabla 28. Estimación del ajuste de los modelos tetradsimensional, factorial de segundo orden y unidimensional	225
Tabla 29. Indicadores de ajuste de modelos anidados.....	226
Tabla 30. Diferencias de puntuación en el APE en función del nivel educativo.	229
Tabla 31. Diferencias de puntuación en el APE en función del sexo.....	230
Tabla 32. Diferencias de puntuación en el APE en función de la edad.....	231
Tabla 33. Medias por sexo y edad en las escalas del APE.	233
Tabla 34. Tamaño del efecto del género y la edad sobre el autoconcepto personal....	235
Tabla 35. Correlaciones entre el autoconcepto personal y satisfacción con la vida....	235
Tabla 36. Datos descriptivos de las escalas del APE	236
Tabla 37. Rangos de autoconcepto (bajo, medio y alto) para cada dimensión.....	237
Tabla 38. Satisfacción con la vida en función del autoconcepto personal	237
Tabla 39. Correlaciones entre el autoconcepto personal y bienestar psicológico	238
Tabla 40. Datos descriptivos de las escalas del APE.	239
Tabla 41. Rangos de autoconcepto bajo, medio y alto para cada dimensión del APE	239
Tabla 42. Bienestar psicológico en función del autoconcepto personal.....	240
Tabla 43. Diferencias significativas en las puntuaciones de bienestar psicológico	

entre los niveles bajo, medio y alto de autoconcepto personal.....	242
Tabla 44. Correlaciones entre el autoconcepto personal e inteligencia emocional.....	243
Tabla 45. Inteligencia emocional en función del autoconcepto personal.....	244
Tabla 46. Atención emocional en función del autoconcepto personal	245
Tabla 47. Claridad emocional en función del autoconcepto personal.....	246
Tabla 48. Reparación emocional en función del autoconcepto personal	246

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

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...).

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); 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. Ciertamente 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.

El principal propósito de esta tesis consiste en someter a comprobación empírica una propuesta sobre la estructura interna y relacional del autoconcepto personal. Ello supone, de un lado, desarrollar lo esbozado por Shavelson, Hubner y Stanton (1976) sobre la naturaleza del autoconcepto personal; significa, por otro lado, justificar que las autopercepciones personales propuestas responden tanto a razones teóricas como a la realidad psicológica; e implica, en definitiva, relacionar y diferenciar el autoconcepto personal de otras dimensiones del autoconcepto y de otros rasgos psicológicos que le son cercanos. Es la primera vez, que sepamos, que se pretende ofrecer una visión sistemática de las dimensiones o componentes del dominio personal del autoconcepto. Y se trata, desde luego, de una temática de enorme centralidad psicológica puesto que atañe a un aspecto tan nuclear de la personalidad cual es la autopercepción como personas.

La idea de que existe un dominio personal del autoconcepto deriva, conforme a lo que se va diciendo y tal como se expone con amplitud en el capítulo primero de esta tesis, de la concepción jerárquica y multidimensional del autoconcepto ampliamente aceptada en la psicología actual desde la década de los setenta del pasado siglo. 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. Existen, no obstante, estudios sobre aspectos parciales (el autoconcepto *ético-moral*, la concepción del *sí mismo personal*, el *autoconcepto moral*, el *autoconcepto emocional*...) referidas a 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 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 se echa en falta una propuesta que trate de integrar todos los diversos componentes o dimensiones del autoconcepto personal.

La delimitación del ámbito personal del autoconcepto ha de corresponderse obviamente con las lindes de lo que se considere perteneciente al ámbito *personal* del desarrollo psicológico humano. Y, a este respecto, lo primero en convenir es el significado con que en esta tesis se usa el término *personal*, en su acepción restringida y no en la amplia; en efecto, lo *personal* permite aludir al conjunto de aspectos que atañen

a la persona en cuyo caso incluiría tanto lo individual como lo social; pero en ocasiones, como ésta, se precisa utilizar el término *personal*, en contraposición al de *social*, para referirse a los aspectos más particulares, individuales o privados del desarrollo psicológico humano. ¿Cuáles son estos aspectos? Las teorías psicológicas, tal como se expone en el capítulo segundo, arrojan luz sobre la naturaleza del desarrollo personal, no sólo al permitir delimitar el ámbito de la individualidad así además mediante el desarrollo de conceptos de gran afinidad, aunque frecuentemente también de mayor amplitud, con lo personal tales como los de madurez, personalidad o ajuste.

Con sustento en estas teorías psicológicas, cabe decir que el dominio personal del autoconcepto hace referencia a la idea que cada persona tiene de sí misma en cuanto ser individual. Y entendemos que el *autoconcepto personal* consta al menos de cuatro dimensiones o componentes: 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). No existen antecedentes de investigación que puedan aportar contraste empírico a esta propuesta salvo los obtenidos en un trabajo nuestro (Goñi y Fernández, 2007) que, si bien se sitúan en línea de confirmar la estructura cuatripartita hipotetizada del autoconcepto personal, deben tomarse con cautela dadas las limitaciones del cuestionario de Autoconcepto Personal (APE) que en ese momento estaba en fase experimental.

El título de la tesis pretende reflejar el objetivo de la misma: persigue esclarecer la naturaleza, o estructura interna, del autoconcepto personal y esto equivale a comprobar la independencia de determinadas dimensiones que puedan dar cuenta del mismo. Persigue asimismo conocer qué cambios experimenta el autoconcepto personal asociados presuntamente con la edad, con el sexo o con distintas características sociodemográficas de las personas. Es esperable asimismo poder identificar determinadas relaciones que previsiblemente ha de guardar con rasgos psicológicos teóricamente afines. El propósito de esta tesis, por tanto, es de marcado carácter teórico en cuanto que se propone generar conocimiento sobre una temática poco investigada.

Se podría, sin embargo, haberle dado otro título a este trabajo, que también le

podría valer, y que reflejase que aquí se presenta la elaboración y validación de un cuestionario sobre el autoconcepto personal analizando si cumple los criterios psicométricos requeridos de fiabilidad, capacidad de discriminación, validez de constructo, validez de criterio o validez predictiva. Y, visto desde esta perspectiva, resulta que entonces esta tesis es de índole psicotécnica.

En realidad, ambos planteamientos son correctos y ambos propósitos, el teórico y el psicotécnico, están completamente entremezclados: la comprobación empírica de un modelo teórico sobre la naturaleza y desarrollo del autoconcepto personal exige la construcción y validación de un nuevo instrumento de medida; verificar que el cuestionario de autoconcepto personal (APE) reviste características psicométricas adecuadas equivale a confirmar la adecuación del modelo teórico propuesto.

Puede decirse, por consiguiente, que esta tesis se propone los tres siguientes objetivos principales en cada uno de los cuales se entremezclan aspectos teóricos y aspectos psicotécnicos: 1. Verificar si las respuestas al Cuestionario de Autoconcepto Personal (APE) confirman la estructura tetradimensional hipotetizada del autoconcepto personal: emociones, honradez, autonomía y autorrealización; 2. Comprobar la capacidad discriminativa del APE, es decir, su sensibilidad a la variabilidad del autoconcepto personal en función de las diferencias de sexo, edad y nivel de estudios; 3. Establecer las relaciones del autoconcepto personal con otros constructos relacionados tales como la inteligencia emocional, el bienestar psicológico y la satisfacción con la vida.

Participan en la investigación 1135 sujetos: 453 son hombres (39.9%) y 682 son mujeres (60.1%). Conforman seis grupos de edad: 216 participantes de entre 15.03 y 17.97 años (19%), con una media de edad de 16.67 años ($\sigma = .73$); 219 participantes de entre 18 y 20.99 años (19.03%), con una edad media de 19.06 años ($\sigma = .80$); 183 participantes de entre 21 y 24.98 años de edad (16.1%), cuya media se sitúa en 22.52 ($\sigma = 1.06$); 196 participantes de entre 25.17 y 34.92 años de edad (17.3%), cuya media se sitúa en 29.15 ($\sigma = 2.61$); 129 participantes de entre 35.15 y 39.98 años de edad (11.4%), cuya media se sitúa en 42.35 ($\sigma = 4.55$); y 192 participantes de entre 50.1 y 64.89 años de edad (16.9%), cuya media se sitúa en 58.41 ($\sigma = 4.13$).

Los cuestionarios aplicados son el Escala de Bienestar Psicológico, la versión

castellana del Satisfaction With Life Scale de satisfacción con la vida y del Trait Meta Mood Scale-24 que mide inteligencia emocional, la escala de *sí mismo personal* del Tennessee Self-Concept Scale y el cuestionario de Autoconcepto Personal (APE), que es el que pretende validarse. Ahora bien, no todos los participantes cumplimentaron los cinco cuestionarios que componen el dossier total, pero sí que rellenaron todos el APE, al haberse realizado la aplicación en sucesivas recogidas de datos.

Los datos obtenidos se someten a distintos análisis estadísticos que varían en función de uno u otro objetivo de la tesis. Para la comprobación de la estructura tetradimensional del autoconcepto personal y la correspondiente verificación de las características psicométricas del Cuestionario APE (primero objetivo), se llevan a cabo análisis descriptivos de ítems y escalas así como análisis factoriales exploratorios y un análisis factorial confirmatorio comparando el ajuste del modelo con otros alternativos. Al servicio del segundo objetivo, se realizan análisis de las diferencias de medias de los grupos establecidos: la prueba t de Student para la variable sexo y ANOVAs para las variables edad y nivel educativo. La verificación del tercer objetivo requiere calcular los índices de correlación del autoconcepto personal con tres variables psicológicas: el bienestar psicológico, la satisfacción con la vida y la inteligencia emocional, para lo cual se emplea el estadístico r de Pearson. Todos los análisis, a excepción del factorial confirmatorio que se realiza con el programa estadístico LISREL, se llevan a cabo mediante el programa estadístico SPSS 16.5 para Windows.

Los resultados obtenidos avalan la capacidad discriminativa de los ítems que componen el APE, aunque poseen cierta asimetría negativa que es habitual en los cuestionarios que miden autoconcepto. Las escalas cuentan con índices de consistencia interna aceptables. Respecto a la organización interna del autoconcepto personal, los análisis factoriales confirmatorios sustentan la estructura tetrafactorial hipotetizada en el siguiente sentido: en los grupos de adolescencia (15-17 años) y primera juventud (18-20) se identifica de manera clara; en los de entre 21 a 24 y de entre 25 a 34 años, los ítems de alguna escala se solapan entre sí, sobre todo en la muestra de hombres; y en los grupos de más edad, aparece una estructura desdibujada. Agrupados los participantes por sexo, en la submuestra de las mujeres el análisis confirma la estructura, mientras que en la de los hombres no hay confirmación plena.

Ha de concluirse, por tanto, que el Cuestionario de Autoconcepto Personal (APE) es válido para la medida del modelo de autoconcepto aquí propuesto en la

población de entre 15 y 35 años, quedando para sucesivos trabajos comprobar su invarianza factorial entre los diferentes grupos de edad y los sexos en orden a poder dar por confirmada la estabilidad del modelo. Los análisis permiten afirmar, en cualquier caso, que este modelo ajusta mejor los datos que el modelo unidimensional, en el que no se diferencian dimensiones, y que el modelo factorial de segundo orden, que incluiría un factor general jerárquicamente superior a las cuatro dimensiones. De cualquier forma, los índices de ajuste, aunque son aceptables pueden mejorarse, para lo cual procedería introducir modificaciones, como por ejemplo la interrelación de los errores de ciertos ítems que tienen elementos en común.

Se han contrastado, por otro lado, que los hombres ofrecen puntuaciones superiores a las de las mujeres tanto en la medida general del autoconcepto personal como en tres de sus cuatro dimensiones, a excepción de la de *honradez*: las mujeres se perciben más positivamente en cuanto a su moralidad. En contra de lo esperado, las puntuaciones de los sujetos de mayor nivel educativo no son superiores a las de menor nivel, dato que en todo caso habrá de contrastarse en futuros estudios ya que en éste no se ha dispuesto de una composición equilibrada de participantes en las diversas categorías de estudios finalizados. Por último, se comprueba una tendencia general hacia puntuaciones más elevadas en los grupos de mayor edad, aunque no existe un patrón homólogo entre las diferentes dimensiones, especialmente porque en algunas de ellas los sujetos adolescentes puntúan al mismo nivel que los sujetos adultos, posiblemente debido a la percepción poco cercana a la realidad de quienes se encuentran en la pubertad.

Los resultados de la relaciones del autoconcepto personal con otras variables confirman la intensa relación entre la percepción de la dimensión personal del desarrollo y el bienestar psicológico y la satisfacción con la vida, mientras que la relación con la inteligencia emocional resulta más compleja: la escala de *atención emocional* correlaciona de manera negativa con el autoconcepto personal, mientras que las de *claridad* y *reparación emocional* lo hacen de forma positiva. Estos datos concuerdan con lo hipotetizado, pero la escala general de inteligencia emocional no lo hace, puesto que se esperaba una relación positiva y significativa con la escala de autoconcepto emocional, lo cual no se ha visto confirmado.

Puede concluirse que esta tesis aporta conocimiento acerca de la naturaleza y relaciones del autoconcepto personal, constructo de indudable relevancia en la

explicación del desarrollo psicológico y de la conformación de la identidad.

El arduo trabajo llevado a cabo durante los últimos cinco años tiene sentido no sólo por el hecho de que ha supuesto una serie de aportaciones concretas sino sobre todo porque abre el camino para nuevas investigaciones.

PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO

Capítulo 1

EL DOMINIO PERSONAL DEL AUTOCONCEPTO

- 1. El autoconcepto: dominios versus estructura global**
 - 1.1. La concepción global del autoconcepto
 - 1.2. La concepción jerárquica y multidimensional del autoconcepto
- 2. El autoconcepto académico**
 - 2.1. La estructura interna del autoconcepto académico
 - 2.2. Diferencias en el autoconcepto académico y relaciones con otras variables
- 3. El autoconcepto físico**
 - 3.1. La estructura interna del autoconcepto físico
 - 3.2. La estructura del autoconcepto físico en distintas edades
 - 3.3. Diferencias en el autoconcepto físico
 - 3.4. Autoconcepto físico y otras características psicológicas
- 4. El autoconcepto social**
 - 4.1. Estudios sobre el autoconcepto social
 - 4.2. Las dimensiones del autoconcepto social
 - 4.3. Variables asociadas al autoconcepto social
- 5. El autoconcepto personal**
- 6. Síntesis**

Introducción

La psicología ha prestado atención preferencial siempre, desde sus mismos inicios como disciplina científica hasta nuestros días, al autoconcepto. No es de extrañar que en más de un siglo de existencia se hayan ofrecido definiciones y explicaciones psicológicas variadas sobre la naturaleza y formación del autoconcepto; la mayor diferencia entre las distintas teorías es que unas resaltan particularmente el papel que juegan los influjos ambientales mientras que otras destacan el proceso constructivo individual.

En este capítulo se presentan distintas teorías psicológicas sobre la entidad del autoconcepto. No se contempla de manera extensa la formación del autoconcepto puesto que se aleja del objetivo de este trabajo centrado en delimitar la estructura interna del mismo. Se presenta, por tanto, el estado actual del conocimiento sobre tres dominios del autoconcepto (el académico, el físico y el social) que, junto con el personal, conforman la estructura del mismo. Finalmente, se esboza una propuesta sobre las dimensiones del autoconcepto personal, asunto sobre el que trata el resto de esta tesis.

1. EL AUTOCONCEPTO: DOMINIOS VERSUS ESTRUCTURA GLOBAL

Durante el siglo XX la investigación psicológica se ha dedicado en buena medida a explicar, matizar y comprobar empíricamente intuiciones prontamente formuladas por autores como James (1890), Cooley (1902) o Mead (1934); el progresivo desarrollo de ideas aportadas desde el inicio por grandes psicólogos es uno de los rasgos propios de la trayectoria de los estudios psicológicos sobre el autoconcepto (Goñi, 1996).

De forma sintética se recogen en el cuadro 1 los principales hitos de esta trayectoria:

Cuadro 1

Resumen de las aportaciones de distintas escuelas al estudio del autoconcepto

- El interaccionismo simbólico prioriza la dimensión social del autoconcepto, la imagen que posee cada persona sobre sus relaciones con los demás.
- El conductismo toma únicamente en consideración parámetros observables y medibles centrándose en el ambiente.
- El aprendizaje social se centra en la conducta observable si bien asumiendo ciertos procesos internos como el *autorrefuerzo*.
- Las teorías psicoanalíticas lo interpretan en relación a los tres ámbitos del *ello*, *yo* y *super yo*.
- La fenomenología se interesa por los procesos de percepción subjetivos interiorizadas por cada individuo.
- La psicología humanista se centra en el consejo psicológico para la mejora del sí mismo.
- La psicología social recalca la importancia de determinadas condiciones (experiencias) ambientales en su formación.
- El cognitivismo lo enfoca como una estructura jerárquica de valores (esquemas) que hace tener una visión del mundo particular la cual impulsa al individuo a alcanzar una serie de objetivos y metas.

Fuente: Goñi y Fernández (2008)

Un segundo rasgo característico de la investigación sobre el autoconcepto es la gran aceptación que en los últimos decenios adquiere la concepción jerárquica y multidimensional del autoconcepto frente a la anterior visión unidimensional del mismo. Prácticamente todo lo afirmado sobre el autoconcepto durante decenios se somete a revisión a partir de los años sesenta, momento en que se asume de modo generalizado una nueva concepción (Marsh y Shavelson, 1985). Según esta nueva perspectiva, el autoconcepto global estaría compuesto por varios dominios (el académico, el personal, el social y el físico) cada uno de los cuales se dividiría a su vez en subdominios, facetas, componentes o dimensiones de mayor especificidad.

1.1. La concepción global del autoconcepto

El autoconcepto ha tendido a ser concebido durante décadas como un constructo unitario como una autopercepción global, a pesar de que las ideas de James y del interaccionismo simbólico apuntan en otra dirección. William James, considerado el

primer psicólogo científico, hace distinción entre el *ego* que debe atender la filosofía y el *self* que corresponde a la psicología, dentro del cual se pueden diferenciar tres tipos de *mí*s, organizados jerárquicamente: el self material, el self social y el self espiritual; con ello esboza lo que decenios más tarde se denominará concepción multidimensional del autoconcepto. Mead (1934), en sintonía con Cooley (1902), se apoya en la distinción realizada por James para diferenciar un *yo* (la persona que actúa) y un *mí* (las actitudes de los otros hacia uno mismo), incidiendo más en la vertiente social del self, diferenciando dentro del mismo diversas imágenes en función de los roles que la persona desempeña en los distintos ámbitos de su vida.

Estas propuestas iniciales influyen en los trabajos de autores posteriores como Brookover, Thomas, y Patterson (1964), Rosenberg (1965), Coopersmith (1967) o Marx y Winne (1978), sostienen que las dimensiones múltiples del autoconcepto se encuentran fuertemente dominadas por un factor general, de tal modo que no pueden diferenciarse adecuadamente como partes separadas del mismo. Conciben, en consecuencia, el autoconcepto como un constructo global el cual se mide mediante cuestiones generales. Para medir el autoconcepto, entendido desde una concepción unidimensional, se utiliza la suma de puntuaciones en las respuestas a todos los ítems de un cuestionario que ofrece una única medida global del mismo.

Uno de los cuestionarios unidimensionales más utilizados es la Escala de Rosenberg (1965); compuesta por 10 ítems, que indaga sobre aspectos generales tales como el grado de satisfacción con uno/a mismo/a, los sentimientos de utilidad y el reconocimiento de reunir cualidades propias de una buena persona. Posteriormente, *The Rosenberg Self-Esteem*, que es como se denomina esta escala, resultó ser un cuestionario válido y fiable para evaluar la autoestima global (Fleming y Courtney, 1984; Fox, Corbin y Couldry, 1985).

Lo que sí distingue Rosenberg (1979) son tres perspectivas de aproximación al autoconcepto: cómo el individuo se ve a sí mismo, cómo le gustaría verse y cómo se muestra o desea mostrarse a los otros.

Los cuestionarios unidimensionales, sin embargo, han sido objeto de muchas críticas en los últimos tiempos a partir de numerosos estudios que aportan evidencia empírica sobre la existencia de distintos dominios del autoconcepto (Harter, 1983; Marsh y Shavelson, 1985; Wylie, 1979).

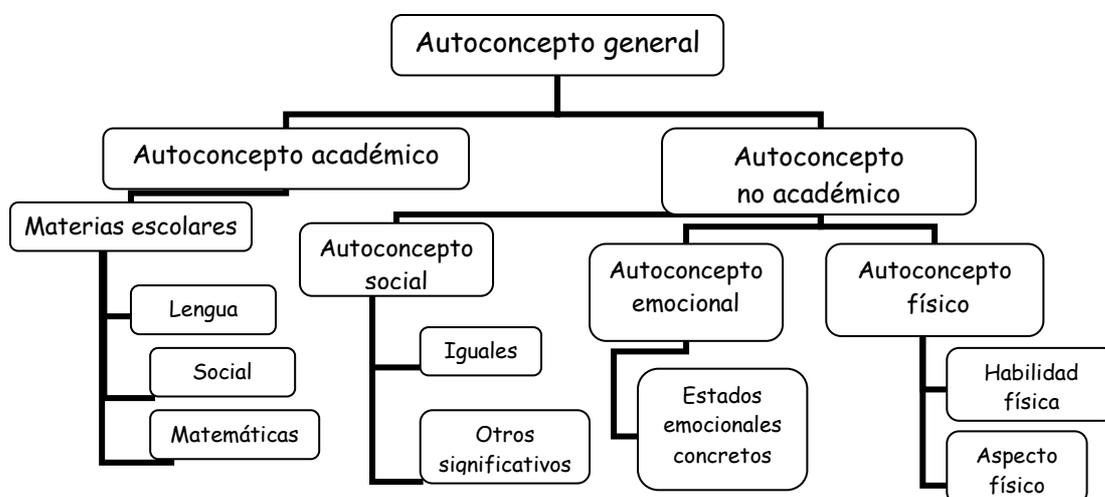
1.2. La concepción jerárquica y multidimensional del autoconcepto

La investigación psicológica sobre el autoconcepto experimenta un punto de inflexión a partir de la década de los setenta, cuando se asume de modo generalizado una concepción multidimensional y jerárquica del mismo, según la cual el autoconcepto general vendría a ser el resultado de un conjunto de percepciones parciales del propio yo. Entre los numerosos modelos propuestos destaca el de Shavelson, Hubner y Stanton (1976). Dentro de este modelo, el *autoconcepto general* aparece en el ápice de la jerarquía dividiéndose en los dominios de *autoconcepto académico* y *autoconcepto no académico*, subdividiéndose estos a su vez en otras dimensiones más concretas y específicas.

Sirve de aval a la propuesta de este modelo el venir precedida por una exhaustiva revisión de los diversos problemas de definición, medida e interpretación que la investigación sobre el autoconcepto venía padeciendo históricamente y a los que intenta dar una respuesta adecuada. En concreto, una de las limitaciones detectada en la investigación previa es la de no haber atendido adecuadamente a las relaciones externas del autoconcepto con otras variables; y otra muy importante es la de no haber partido de una definición compartida así como de una adecuada caracterización de su estructura interna, es decir, de sus componentes y organización. En definitiva, el propósito principal de esta propuesta es establecer un marco de referencia conceptual sólido en orden a orientar la investigación futura (cf. figura 1).

Figura 1

Modelo de Shavelson, Huebner y Stanton (1979)



Tratando de hacer justicia a lo anteriormente investigado y a la evidencia empírica, se propone definir el autoconcepto como

“La percepción que una persona tiene de sí misma, que se forma a partir de las experiencias y relaciones con el medio, en donde juegan un importante papel tanto los refuerzos ambientales como los otros significativos” (Shavelson *et al.*, 1976, p. 411).

Por otra parte, la estructura interna hipotetizada, tal como aparece en la figura 1, se inspira en el modelo jerárquico de habilidades intelectuales de los psicólogos británicos (Vernon, 1950), situando el autoconcepto general, semejante al factor “g” de Spearman, en la parte superior de la jerarquía, mientras que en los niveles inferiores se representan percepciones mucho más específicas y dependientes de situaciones concretas.

Este modelo se ha convertido desde hace unos años en el patrón principal de referencia para la investigación sobre el autoconcepto. De inicio no pudo contar con evidencia empírica suficiente ya que ni sus propios autores lograron validarlo ni encontraron el apoyo necesario para sus presunciones teóricas. Pero posteriormente son numerosos e importantes los estudios que le prestan refrendo (Shavelson y Bolus, 1982), apoyando la multidimensionalidad y la organización jerárquica del autoconcepto así como mostrando la diferenciación con respecto a otros constructos. La amplia aceptación de este modelo ha sido incluso fuente de inspiración para la creación de modelos multidimensionales posteriores (Harter, 1982; Pallas, Entwisle, Alexander y Weinstein, 1990; Hattie, 1992). Conviene advertir que en ningún momento se presenta esta estructura con la pretensión de que sea definitiva.

La relevancia de este modelo en la investigación del autoconcepto es muy significativa y ha sido el referente o punto de partida de otros modelos y para la creación de cuestionarios de medida. Ahora bien, el listado de los instrumentos basados en esta concepción multidimensional es extenso (anexo 2), bastante más que el de los redactados desde la perspectiva unidimensional (anexo 1).

1.2.1 Presunciones teóricas

Una presunción teórica, para su formulación, basta con que cuente con solidez teórica en coherencia con una teoría o modelo. La fecundidad heurística de determinadas teorías frente a otras deviene del crédito que se merece en la comunidad científica y del número de investigaciones que genera. A medida que una presunción

encuentra corroboración empírica deja de serlo para convertirse en afirmación científica; mientras que no logre dicha confirmación, y siga siendo objeto de investigación, la presunción tiene carácter hipotético.

La propuesta de estructura anteriormente presentada viene acompañada de una serie de postulados o presunciones teóricas para las que hoy todavía se busca verificación empírica, camino iniciado en numerosos trabajos de investigación en décadas pasadas (Webster y Sobieszet, 1974; Marsh y Shavelson, 1985; Shavelson y Marsh, 1986; Fox, 1988; Fox y Corbin, 1989; Fox, 1990; González y Tourón, 1992; Núñez y González-Pienda, 1994).

Las principales premisas teóricas de este modelo son las siguientes:

- está estructurado y organizado (las personas categorizan la información acerca de sí mismas y la relacionan);
- es multifacético (las facetas específicas reflejan el sistema de categorías); la estructura multidimensional es además jerárquica (las facetas más específicas se encuentran en la base y la general en el ápice);
- varía en estabilidad según el nivel jerárquico (el autoconcepto general es estable, mientras que las facetas más específicas dependen de las situaciones concretas);
- el autoconcepto tiene un carácter evolutivo (se diferencia internamente a medida que avanza la edad).
- tiene un aspecto descriptivo y otro evaluativo (se diferencian el autoconcepto y la autoestima);
- y es diferenciable de otros constructos teóricamente relacionados con él (por ejemplo, de personalidad).

Todos éstos postulados serán expuestos ampliamente en el capítulo tercero de esta tesis, en referencia al dominio personal del autoconcepto.

1.2.2. Aclaración terminológica

Una primera cuestión necesitada de aclaración es la de la terminología empleada para referirse al autoconcepto. En la breve revisión realizada acerca de la evolución histórica de las investigaciones interesadas por el autoconcepto se pueden observar diferentes nomenclaturas para hacer referencia a una única, o similar, realidad.

Ha de reconocerse que en las cercanías semánticas del término *autoconcepto* puede aparecer un largo listado de otras etiquetas tales como *autoestima*, *autoimagen*, *autopercepción*, *autoidentidad*, *self*, *autodefinición*, *autoevaluación*, *autosatisfacción*, *autocomportamiento*, *autoconciencia*, *autorrepresentación*, *autoconfianza*, *autoeficacia*, *autoestructura*, *sí mismo*, *noción de sí*, *actitud hacia sí mismo*, *conciencia de sí*, *conciencia de sí mismo*, *aceptación de sí mismo*, *percepción de sí*, *imagen de sí*, *representación de sí*, *sí mismo fenomenal*, *sí mismo no fenomenal*, *retrato de uno mismo*, *identidad*, *sentimiento de autoconsideración*, *consideración positiva*, *desarrollo del yo*, *concepto del yo*, *actitudes hacia el yo*, *ego*, *yo*, *propium*, *imagen corporal*, *competencia percibida...*

Frente a esta gran variedad de términos la apuesta particular en este caso es el término *autoconcepto* por las siguientes razones:

1. Cada uno de los términos tiene un marco teórico de referencia que, por lo general, no debe obviarse. De ahí que cuando se da cuenta de investigaciones o de teorías concretas, se debe respetar la terminología originariamente empleada por sus autores.
2. Los términos más generalizados son los de *autoconcepto* y *autoestima* cuya diferenciación semántica es fácil de establecer: el autoconcepto es la dimensión descriptiva y hace referencia a la idea que cada persona tiene de sí misma, mientras que la autoestima es la dimensión valorativa y alude al aprecio (estima, amor) que cada cual siente por sí mismo.
3. En los últimos tiempos se observa una clara tendencia a incluir bajo ambas un mismo campo semántico, el cual incluye tres referentes: cómo se percibe cada cual (cognición), cómo se juzga a sí mismo/a (evaluación) y cómo se aprecia (afecto). En aras a la parsimonia, nosotros decidimos utilizar un único término siendo el elegido el de autoconcepto.
4. Como término alternativo al de *autoconcepto*, y exento de excesiva carga histórica, parece de interés recurrir a la expresión *autopercepción* o *autopercepciones*, según los casos.

1.2.3. Dominios y dimensiones

En lo que respecta a los dominios del autoconcepto se repite el problema de la dispersión terminológica, que se irá resolviendo en cada uno de los casos durante el

resto del capítulo y, más en profundidad, en el capítulo 3 referente al autoconcepto personal. Aquí se revisan ahora los términos más generalizados en los cuestionarios estudiados y presentados en el anexo 2. Cabe destacar una importante coincidencia entre los variados y diversos instrumentos de medida del autoconcepto, que contemplan cuatro dominios del autoconcepto: el *académico*, el *social* (relación con padres, familia e iguales), el *físico* (apariencia y competencia) y el *personal* (afecto y moralidad), así como una faceta *general* del mismo. Sin embargo, no todos los dominios han concitado similar atención en la investigación: mientras que el autoconcepto académico y el físico cuentan con un amplio número de investigaciones sobre el número de componentes que los conforman, tanto el autoconcepto social como, sobre todo, el emocional han sido estudiados en mucha menor proporción.

¿Coinciden estas etiquetas por las usadas por Shavelson *et al.* en su modelo propuesto anteriormente? Así parece ser en el caso del autoconcepto académico, social y físico, pero no en el dominio de interés de esta tesis. Shavelson, Huebner y Stanton hablaban de un autoconcepto emocional, compuesto de estados emocionales particulares, mientras que en los diferentes cuestionarios encontramos que además de lo emocional existen otros dos aspectos no recogidos en dicho modelo: lo moral y lo personal.

En los próximos apartados de este capítulo se expone información sobre dominios académico, físico y social, mientras que el autoconcepto personal será objeto de atención exclusivo en un capítulo posterior.

2. EL AUTOCONCEPTO ACADÉMICO

La importancia concedida al autoconcepto académico en la investigación educativa es enorme (Purkey, 1970; Shavelson *et al.*, 1976; Schunk, 1985; Harter, 1986; Marsh, 1986) 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.

Puede entenderse por autoconcepto académico la “representación que el alumno tiene de sí mismo como aprendiz, es decir, como persona dotada de determinadas características o habilidades para afrontar el aprendizaje en un contexto instruccional” (Miras, 2004). Pero se han ofrecido definiciones muy variadas que inciden en la

concepción que el alumno tiene de su capacidad para aprender o en cómo se percibe en cuanto a su capacidad para rendir en una tarea académica determinada (Brookover *et al.*, 1964). En otras muchas definiciones están presentes dos aspectos centrales del autoconcepto académico (Strein, 1993): lo descriptivo (“me gustan las matemáticas”) y lo evaluativo (“soy bueno en las matemáticas”).

El contexto escolar tiene una gran influencia por lo que tanto los profesores como los iguales representan una importante fuente de información para la construcción del autoconcepto académico (Scott, Murria, Mertens y Dustin, 1996).

2.1. La estructura interna del autoconcepto académico

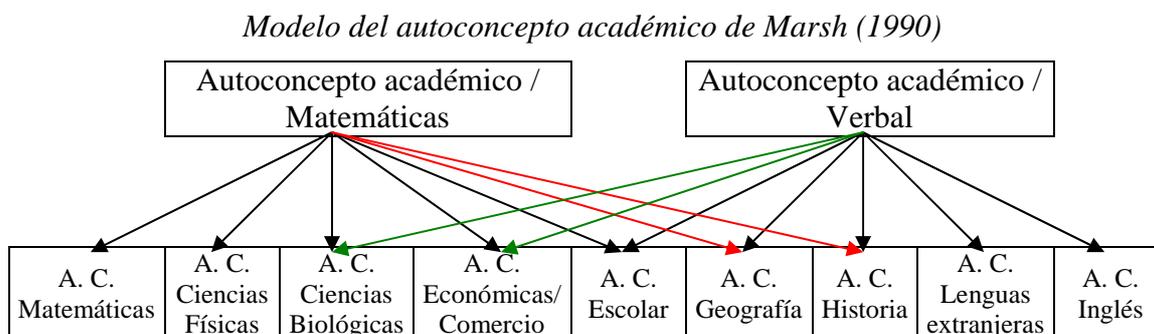
Siguiendo el modelo propuesto por Shavelson *et al.* (1976), el autoconcepto académico se subdivide en la percepción de la competencia que se tiene respecto a las diversas materias escolares tales como *inglés, historia, matemáticas* o *ciencias*. Por debajo de estos subdominios aparecen, a su vez, otros 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 no se dedica especial atención a este dominio del autoconcepto, la situación cambia en la década de los ochenta (Marsh y Shavelson, 1985) cuando se estudian la estructura jerárquica del mismo; entre sus estudios destaca el que se realiza con estudiantes preadolescentes 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 conforman una misma y única dimensión del autoconcepto académico sino posiblemente dos autoconceptos académicos básicos vinculados respectivamente al ámbito de los contenidos matemáticos y al ámbito de los contenidos lingüísticos. Esto equivale a plantear un modelo alternativo al inicialmente propuesto por Shavelson *et al.* (1976) que únicamente postulaban 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: *académico verbal, académico matemáticas* y *no*

académico.

Ahora bien, posteriores revisiones (Marsh, Byrne y Shavelson, 1988; Marsh, 1990), llevan a confirmar el modelo que en la actualidad merece un mayor reconocimiento (figura 2).

Figura 2



A partir de este modelo se crearon dos variantes de un instrumento de medida del autoconcepto académico denominado *Academic Self Description Questionnaire* (ASDQ): el ASDQ-I para los cursos 5º y 6º consta de 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 desenvolvura en danza, el arte dramático, las artes plásticas o en habilidades musicales.

2.2. Diferencias en el autoconcepto académico y relaciones con otras variables

La mayor parte de los estudios (Gabelko, 1997; Wilgenbusch y Merrell, 1999; Amezcua y Pichardo, 2000) no documentan diferencias de sexo significativas en el

autoconcepto académico aun cuando en algún caso (Backes, 1994, Hilke y Conway, 1994) se hayan observado puntuaciones favorables a los varones y en otros (Matalinares, Arenas, Dioses, Muratta, Pareja, Díaz, García, Diego, y Chávez, 2005) a favor de las mujeres. De otro lado, con la edad el autoconcepto académico alcanza un mayor grado de diferenciación interna, produciéndose además un declive entre los cursos 7º y 9º, para incrementarse posteriormente.

Ha interesado mucho estudiar la relación entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico, especialmente a partir de la década de los setenta, como reacción en parte a la excesiva importancia atribuida al influjo de la inteligencia sobre el rendimiento (Burns, 1979), habiéndose generado un amplio consenso (Battle, 1981; Beane, 1982 y 1986; Canfield y Wells, 1976; Coopersmith y Felman, 1974; Purkey, Raheim y Cage, 1983) sobre la importancia de propiciar un medio escolar apropiado que favorezca el desarrollo de un autoconcepto positivo.

Se puede sustentar con datos empíricos que el *autoconcepto académico* se relaciona substancialmente con el *rendimiento académico* (Marsh, Parker y Smith, 1983; Shavelson y Bolus, 1982; Song y Hattie, 1984), tratándose incluso de una relación más fuerte (Byrne, 1984; Mboya, 1989) que la establecida entre el *rendimiento académico* y el *autoconcepto general* (Wylie, 1979; Hansford y Hattie, 1982).

El *autoconcepto académico*, tanto el general como los específicos (*matemático* y *verbal*), correlaciona más con el *rendimiento* (McCoach y Siegle, 2003; Boersma y Chapman, 1985; Brookover *et al.*, 1964) de los alumnos de más edad que con el de alumnado más joven, así como el de quienes tienen mayores capacidades se asocia también más con el éxito escolar que el de los que tienen menor capacidad (Byrne y Gavin, 1996; Koutsoulis y Campbell, 2001). 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 (Brookover *et al.*, 1964; Shavelson y Bolus, 1982; Marsh y Shavelson, 1985; Marsh, 1990).

Resumiendo las principales conclusiones de un amplio conjunto de estudios cabe decir que:

- La relación entre el *autoconcepto académico* y el *rendimiento académico* es más

fuerte que la relación entre el *autoconcepto general* y el *rendimiento académico*.

- Hay una escasa o nula correlación entre el *rendimiento académico* y las facetas no académicas del autoconcepto.
- El *rendimiento académico* en áreas específicas mantiene correlaciones altas con los autoconceptos académicos correspondientes a esas áreas específicas, moderadas con el *autoconcepto académico general*, y prácticamente nulas con los autoconceptos en facetas no académicas.

De otro lado, ha de reconocerse que, a pesar de haberse investigado ampliamente la relación entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico, los datos acerca de la naturaleza exacta de la dirección de dicha relación no resultan concluyentes proponiéndose cuatro patrones o modelos de causalidad (González-Pienda, 1993) que se sintetizan en el cuadro 2.

Cuadro 2

Patrones de causalidad entre autoconcepto y rendimiento académico

1. *El rendimiento es la causa del autoconcepto académico.* Las experiencias académicas, tanto de éxito como de fracaso, inciden en el autoconcepto del alumno a través del papel de las evaluaciones de los otros significativos y de la teoría de la comparación social. El alumno que obtiene un buen rendimiento académico, llega a formarse un autoconcepto positivo, mientras que el que tiene un bajo rendimiento en la escuela forma un autoconcepto académico negativo.
2. *El autoconcepto académico es la causa del rendimiento escolar.* Es el autoconcepto el que determina los niveles de logro del alumnado.
3. *El autoconcepto académico y el rendimiento se influyen mutuamente.* Las investigaciones concluyen que existe una relación recíproca entre las dos variables, es decir, que ambas se influyen y se determinan mutuamente, en conjunción con otras variables. Este modelo es el más aceptado actualmente.
4. *Otras variables afectan a la relación entre el autoconcepto y el rendimiento.* Pueden ser otras variables de tipo personal o ambiental, ya sean académicas o no académicas, la causa tanto del rendimiento como del autoconcepto.

Pocas dudas quedan sobre la enorme importancia del autoconcepto en el ámbito académico pero no sólo porque medie todo el aprendizaje e influya en el rendimiento sino porque además el rendimiento es experimentado por el alumno como una medida e índice de su propia valía como persona. Y es que la influencia de las atribuciones

causales internas sobre el rendimiento es mucho mayor que la de las atribuciones externas; es decir, el atribuir que los resultados académicos son debidos a factores tales como el esfuerzo y la capacidad genera un incremento significativo del rendimiento académico (Piñeiro, Valle, Rodríguez, González y Suárez, 1998). Los patrones atribucionales claramente optimistas, es decir, la realización de atribuciones internas sobre resultados positivos de la propia conducta (éxitos) y atribuciones externas sobre los resultados negativos (fracasos), desempeñan un papel protector sobre el autoconcepto ante información no agradable.

Recientemente se han empezado a indagar las relaciones del autoconcepto académico con 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, en un estudio con adolescentes, radica en el hecho de que al mantener una actitud positiva a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos, se mantiene también una percepción positiva de su rendimiento académico y de su rol como estudiantes.

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

3. EL AUTOCONCEPTO FÍSICO

El autoconcepto físico ha irrumpido con fuerza entre la temática de moda en los últimos años dándose la circunstancia de que se trata de un constructo que, en cierto modo, permite analizar una realidad psicológica ya abordada desde otro constructo, el de la imagen corporal (Rodríguez, 2008c).

Los estudios sobre el autoconcepto físico concitan la atención de distintos profesionales (médicos, profesores, educadores físicos, educadores sociales...) debido a las perspectivas de intervención educativo/preventiva que ofrece en relación a cuestiones que en nuestros días tienen gran impacto social tales como los trastornos de la conducta alimentaria, los hábitos de vida saludable, el bienestar psicológico, etc...

Son precisamente las expectativas de intervención tanto en el ámbito de la educación física como en contextos clínicos las que, a partir de los años noventa,

alientan la investigación del autoconcepto físico. La presunción teórica de que el dominio físico sobre el autoconcepto consta de varios componentes o dimensiones fue formulada a mediados de los años setenta: en el modelo tomado como punto de partida para la investigación del autoconcepto (Shavelson *et al.*, 1976), se identifican como dimensiones del mismo la percepción de la habilidad física y la apariencia física. Ahora bien, sólo a finales de los años ochenta se empieza a investigar específicamente esta presunción y a ello contribuyen notablemente consideraciones de índole psicoeducativa dada la relevancia que tiene identificar las dimensiones más específicas, y más modificables educativamente, así como el beneficio paralelo de poder contar con adecuados instrumentos para su medida.

3.1. La estructura interna del autoconcepto físico

Son varias las propuestas que se han planteado sobre la estructura interna del autoconcepto físico. Las dimensiones de *apariencia física* y *habilidad física* se repiten en todas las propuestas, pero la mayor parte de los instrumentos de medida incluyen además alguna otra. Así Bracken (1992) diferencia los componentes de *competencia física*, *apariencia física*, *forma física* y *salud*. Franzoi y Shields (1984), por su parte, identifican tres dimensiones: *habilidad física*, *apariencia física* y *conductas de control de peso*.

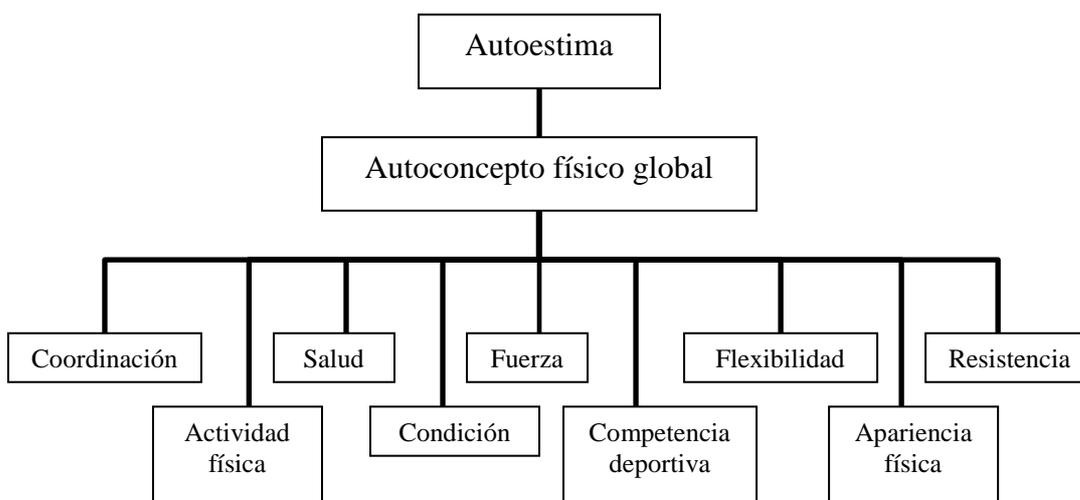
Uno de los modelos más conocidos, probablemente porque sirve de sustento a un test de tan amplia difusión como el Physical Self Description Questionnaire (P-SDQ), incluye nueve dimensiones, tal como se recoge en la figura 5: *Fuerza*, *Obesidad*, *Actividad Física*, *Resistencia*, *Competencia* (habilidad) *Deportiva*, *Coordinación*, *Salud*, *Apariencia* y *Flexibilidad* (Marsh, Richards, Johnson, Roche y Tremayne, 1994; Tomás, 1998).

El PSDQ se ha mostrado como un instrumento de medida con propiedades psicométricas adecuadas para medir el autoconcepto físico de sujetos de entre 12 y 18 años de edad; los valores ofrecidos en diferentes índices de ajuste ponen de manifiesto que las autopercepciones físicas, tanto de los chicos como de las chicas, se corresponden de forma adecuada a las nueve dimensiones hipotetizadas. Estudios posteriores (Marsh, 1997; Marsh, Hey, Roche y Perry, 1997) confirman la validez del cuestionario. Incluso en un estudio con universitarios turcos (Marsh, Marco y Asçi,

2002) el PSDQ se muestra, tanto por consistencia interna como por delimitación factorial, como un instrumento con propiedades psicométricas superiores a las del PSPP. Pero, con todo, es este último cuestionario el más ampliamente usado durante los últimos tiempos tanto en investigación como en psicología aplicada.

Figura 3

Las autopercepciones físicas medidas por el P-SDQ de Marsh, Richards, Johnson, Roche y Tremayne (1994)



Por su parte, el modelo de Fox y Corbin (1989) concibe el autoconcepto físico (autovaloración física) dentro de la estructura jerárquica del autoconcepto en un plano inferior a la *autoestima* que figura en el nivel superior (ápice) de la estructura; en el nivel inferior (subdominios o dimensiones) aparecen la *competencia* en el deporte, el *atractivo* físico, la *fuerza* y la *condición* física. La *autovaloración física* ocupa por tanto un lugar intermedio en la estructura actuando como un mediador de la relación entre cada uno de los subdominios y la autoestima global. En la figura 4 se representa este modelo, sobre cuya fundamentación teórica se construyó el Physical Self-Perception Profile (PSPP).

Las cuatro dimensiones específicas de este modelo se describen de la forma siguiente:

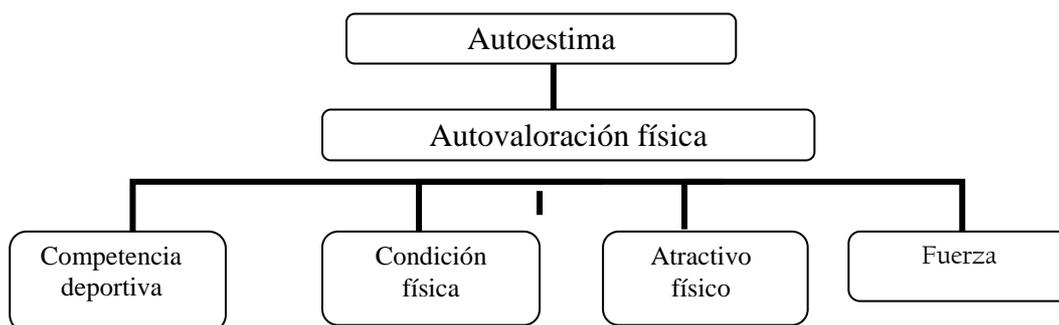
- *Competencia atlética y deportiva*: Autopercepción de la habilidad atlética y deportiva de la capacidad para aprender destrezas deportivas y de la seguridad para desenvolverse en contextos deportivos.
- *Condición física*: Condición y forma física, resistencia y fuerza, capacidad

para persistir en el ejercicio, confianza en el estado físico.

- *Atractivo físico*: Percepción de la apariencia física propia y de la capacidad para mantener y tipo corporal delgado y atractivo.
- *Fuerza*: Confianza para afrontar situaciones que requieren fuerza y desarrollo muscular.

Figura 4

Modelo del autoconcepto físico de Fox y Corbin (1989)



Este modelo surge de una amplia revisión de anteriores instrumentos de medida y de las variables e ítems de los mismos, pero teniendo además en cuenta la opinión de las personas recogida mediante una encuesta abierta sobre cuáles son, por orden de importancia, los motivos que a una persona le hacen sentirse a gusto con su físico (Fox, 1988).

Los datos empíricos obtenidos con el PSPP han venido a corroborar la pertinencia del modelo; las propiedades psicométricas del cuestionario se verificaron inicialmente con alumnado universitario norteamericano y quedaron refrendadas posteriormente por estudios llevados a cabo con adolescentes británicos (Biddle, Page, Ashford, Jennings, Brooke y Fox, 1993), con mujeres adultas americanas participantes en actividades aeróbicas (Sonstroem, Speliotis y Fava, 1992), con universitarios canadienses (Hayes, Crocker y Kowalski, 1995) y turcos (Asçi, Asçi y Zorba, 1999) y, entre nosotros, con adolescentes de la Comunidad Valenciana (Moreno, 1997) y del Levante español (Gutiérrez, Moreno y Sicilia, 1999).

Estos estudios confirman de forma recurrente que las percepciones del yo físico se organizan diferencialmente en cuatro dimensiones pero coinciden también en apreciar un cierto solapamiento entre las respuestas a la escala de *atractivo físico* y las

que se dan a la escala, teóricamente de nivel jerárquico superior, del *autoconcepto físico general*; sucede, en consecuencia, que lo físico se asocia fuertemente con el *Atractivo* y menos con la *habilidad* o con la *condición física*, lo que supone un reduccionismo al tomarse la parte por el todo.

Paralelamente a esta investigación con el PSPP sobre la estructura interna del autoconcepto físico, se han desarrollado trabajos en orden a adecuarlo a la población infantil y juvenil. Welk, Corbin y Lewis (1995) realizaron un estudio con la versión Children's Physical Self-Perception Profile (C-PSPP) validándolo con 760 deportistas de entre 13 y 18 años pero no pudieron determinar cuál de las versiones del PSPP (la original para universitarios o esta suya) es más adecuada para la población adolescente. Whitehead (1995), por su parte, realizó la adaptación Children and Youth Physical Self-Perception (CY-PSPP) que se mostró adecuada para escolares de 7º y 8º grado académico, es decir, para escolares de 12 y 13 años.

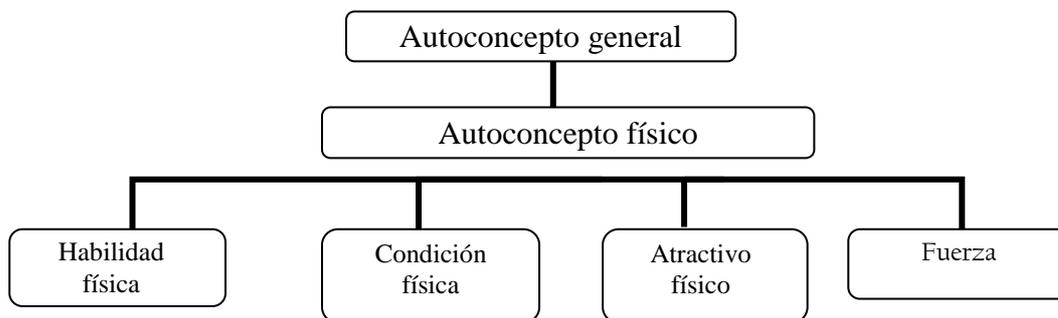
Estudios llevados a cabo con este instrumento encuentran altas correlaciones entre las dimensiones de *competencia atlética y deportiva* y *condición física*. Por otra parte, la replicación de este cuestionario en otros idiomas y en otros países ofrece índices aceptables de fiabilidad y validez.

El modelo de Fox y Corbin resulta defendible en su estructura básica. Sin embargo, y además de presentar algunos problemas de forma, plantea interrogantes sobre a qué atribuir la elevada correlación de las dimensiones de *competencia atlética y deportiva* con la escala de *condición física*, lo que induce a pensar si no sería oportuno redefinir la propia dimensión de competencia atlética y deportiva sustituyéndola por otra. De ahí nació la idea de proponer una revisión del mismo.

Tomando el PSPP como referencia, se inició la construcción de sendos cuestionarios originales tanto en castellano como en lengua vasca: el Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF) de Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez (2006) y el Autokontzeptu Fisikoaren Itaunketa (AFI) de Esnaola (2005). Tanto el CAF como el AFI se construyen asumiendo básicamente el modelo de Fox y Corbin (aunque con variaciones de redacción y formato) salvo ligeras variantes en la delimitación conceptual de sus cuatro dimensiones (subdominios) y la sustitución de la denominación *competencia deportiva* por *habilidad física* para una de las dimensiones (cf. figura 5).

Figura 5

Modelo del autoconcepto físico de Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez (2006), y Esnaola (2005)



La definición de las distintas escalas del CAF, que coinciden con las del AFI, se recoge en el cuadro 3.

Cuadro 3

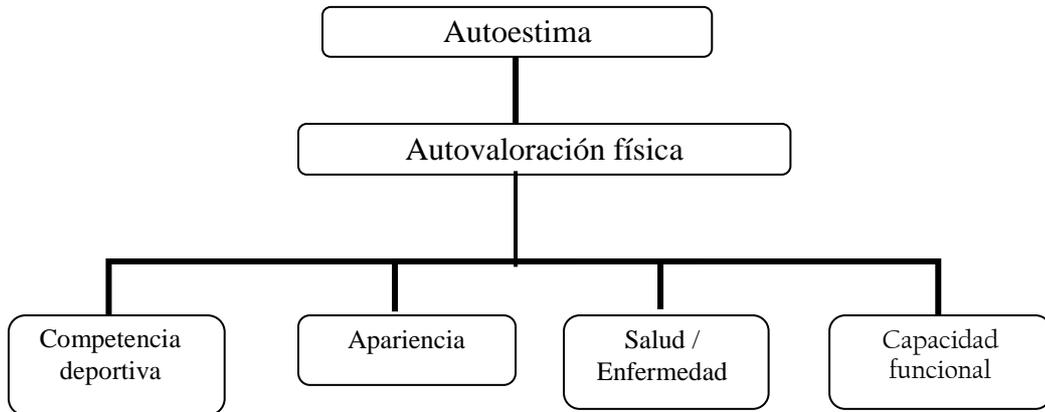
Definiciones de las escalas del Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF)

Habilidad Física (H). Percepción de las cualidades y habilidades para la práctica de los deportes; capacidad de aprender deportes; seguridad personal y predisposición ante los deportes.
Condición Física (C). Condición y forma física; resistencia y energía física; confianza en el estado físico.
Atractivo Físico (A). Percepción de la apariencia física propia; seguridad y satisfacción por la imagen propia.
Fuerza (F). Verse y/o sentirse fuerte, con capacidad para levantar peso, con seguridad ante ejercicios que exigen fuerza y predisposición a realizar dichos ejercicios.
Autoconcepto Físico General (AFG). Opinión y sensaciones positivas (felicidad, satisfacción, orgullo y confianza) en lo físico.
Autoconcepto General (AG). Grado de satisfacción con uno mismo y con la vida en general.

Mayores cambios, con respecto al modelo referencial de Fox y Corbin, introduce Chase (1991), tras comprobar que el PSPP, que se había mostrado preciso 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, como se refleja en la figura 6, incluye las dimensiones de *competencia deportiva*, *apariencia*, *salud/enfermedad* y *capacidad funcional*.

Figura 6

Las autopercepciones físicas de las personas adultas (Chase, 1991)



En resumen, tanto la dimensionalidad como la organización jerárquica del autoconcepto físico admiten, por tanto, interpretaciones no coincidentes, aun cuando los modelos tetradimensionales son los que han logrado mayor difusión y uso por lo que es preciso prestarles una mayor atención. No tiene por qué extrañar que se formulen modelos distintos ni tiene por qué aspirarse a integrarlos todos en una propuesta sintética; en realidad las formulaciones más parsimoniosas no defienden que con menos componentes se abarquen todos los aspectos de la realidad del autoconcepto físico sino que se recoge suficientemente bien dicha realidad. En cambio, los modelos con mayor número de componentes ofrecen mayor probabilidad de reflejar exhaustivamente el fenómeno que representan pero pierden en parsimonia y operatividad.

3.2. La estructura del autoconcepto físico en distintas edades

Considerar el número de dimensiones que compone la estructura del autoconcepto físico, como se acaba de hacer, tiene una gran relación con la independencia de las mismas, que es lo que se va a revisar a continuación. Pero esta revisión no se puede realizar al margen de otra consideración: la de la estabilidad de la estructura del autoconcepto físico en distintas edades.

3.2.1. La independencia de las dimensiones

Los numerosos estudios que se han dedicado a analizar las propiedades psicométricas del PSPP confirman, en buena medida, la estructura factorial hipotetizada de cuatro dimensiones del autoconcepto físico. Ahora bien, frecuentemente se han detectado (Sonstroem *et al.*, 1992) solapamientos de los ítems de las escalas de *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. Este problema se ha resuelto obviando las respuestas a la escala general de autoconcepto físico, tal como se ha hecho en diferentes investigaciones; los análisis realizados con el PSPP refrendan la estructura cuatridimensional propuesta tanto en muestras de adolescentes (Hagger, Biddle, Chow, Stambulova y Kavussanu, 2003), de estudiantes universitarios (Asçi *et al.*, 1999; Biddle *et al.*, 1993) y 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, 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* hayan de ser consideradas como factores independientes (Atienza, Balaguer, Moreno y Fox, 2004; Moreno, 1997; McAuley, Elavsky, Motl, Konopack, Hu y Márquez, 2005).

Algo parecido ocurre con la versión Children's Physical Self-Perception Profile, cuya estructura factorial ha podido ser parcialmente confirmada (Hagger *et al.*, 1997; Whitehead, 1995; Biddle *et al.*, 1993).

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 (Ruiz de Azúa, Goñi y Madariaga, 2008). Sin embargo, este buen funcionamiento del CAF en la medida del autoconcepto físico de personas con edades de entre los 12 y los 23 años tiende a no reproducirse en edades superiores (tal como se analiza en los siguientes apartados) lo que suscita interrogantes sobre la naturaleza interna del mismo en la edad adulta y en la vejez.

3.2.2. La estabilidad de la estructura en muestras de distintas edades

Como cualquier otro elemento del desarrollo de la personalidad, cabe esperar que el autoconcepto físico evolucione y cambie en distintas épocas de la vida y en función de las experiencias e interpretaciones de la persona; puede esperarse, asimismo, que a lo largo de la adolescencia se produzca un progresivo proceso de diferenciación

interna dentro del mismo (Núñez y González-Pienda, 1994). No es esperable, en cambio, que en la infancia se cuente aún con un autoconcepto internamente diferenciado, aun cuando datos procedentes de distintas fuentes hablan de que en la infancia se produce algún tipo de distinción dentro del autoconcepto. Estudios realizados con el C-PSPP muestran que correlaciones entre las escalas que lo componen son superiores a las de los estudios realizados con personas de más edad (Harter, 1990; Marsh y Holmes, 1990; Whitehead, 1995).

En la preadolescencia y primeros años de la adolescencia tan sólo algunas de las dimensiones se diferencian claramente del resto de dimensiones, como *atractivo físico* (Granleese y Joseph, 1994; Amezcua y Pichardo, 2000). En cambio, los datos de los adolescentes (14 a 17 años) en un estudio con el CAF se ajustan perfectamente a la estructura tetradimensional hipotetizada (Ruiz de Azúa, 2005).

Esta progresiva diferenciación queda patente en los estudios realizados entre jóvenes, la mayoría de ellos realizados con el PSPP. Todos ellos confirman de forma recurrente que las percepciones del yo físico se organizan diferencialmente en cuatro dominios; pero coinciden también en apreciar un cierto solapamiento entre algunas de las escalas: atractivo físico con autoconcepto físico general y condición física y habilidad física (Asçi, 1999; Atienza *et al.*, 2004; Sonstroem *et al.*, 1992). En un estudio realizado con el CAF con en el que se diferencian dos grupos de edad (18 a 23 y 24 a 34 años) la rotación factorial correspondiente a ambos se ajusta casi plenamente al modelo cuatridimensional (Ruiz de Azúa, 2005).

En tiempos recientes se ha incrementado el interés por el estudio del autoconcepto físico en la edad adulta y vejez (Galvanovskis y Villar, 2000; Novo y Silva, 2003; Pais-Ribeiro y Ribeiro, 2003). También en este caso la mayoría de investigaciones emplean el PSPP, pero la estructura cuatridimensional del autoconcepto físico propuesta por Fox y Corbin (1989) no encuentra suficiente apoyo empírico como explicación del autoconcepto físico adulto. A pesar de estas limitaciones, el PSPP sigue siendo utilizado con profusión en la investigación reciente (Hagger *et al.*, 2004; Marsh y Sonstroem, 1995; McAuley *et al.*, 1997; Sonstroem *et al.*, 1992). Parecidos resultados se obtienen en las investigaciones realizadas con el CAF, de manera especial en sujetos mayores de 65 años (Ruiz de Azúa, 2005; Ruiz de Azúa y Goñi, 2008).

Chase (1991) propone un modelo alternativo que ha sido confirmado en estudios

como el de Shaw, Ebbeck y Snow (2000); y, sin embargo, es llamativo que no haya sido utilizado con mayor frecuencia en los estudios sobre el autoconcepto de las personas mayores en la mayoría de los cuales, por el contrario, se recurre a otros cuestionarios, como el PSPP, cuya estructura para reflejar el autoconcepto físico en estas edades cabe ponerse en duda.

Resumiendo, la versión tetradimensional tiene la ventaja de responder a criterios tanto de parsimonia como de una mayor aplicabilidad psicoeducativa (Ruiz de Azúa y Goñi, 2008). Los datos indican, en todo caso, que el modelo cuatripartito explica suficientemente bien las autopercepciones físicas desde la adolescencia hasta la primera edad adulta (entre los 12 y los 35 años) pero no tanto el autoconcepto físico durante la infancia ni en la madurez y vejez; en este último caso, merecería la pena seguir la sugerencia de Chase (1991) de tomar en consideración dimensiones como las de *salud/enfermedad* y la *capacidad funcional*.

3. 3. Diferencias en el autoconcepto físico

La variabilidad del autoconcepto físico se relaciona con distintos factores, entre los que destacan la edad y el sexo.

En el anterior apartado se ha presentado la distinta estructura interna del autoconcepto físico en unos y otros tramos de edad; ahora se comenta si con la edad se producen variaciones respecto a las puntuaciones en cada dimensión.

Al hablar de la estructura del autoconcepto físico ha quedado dicho que las autopercepciones físicas se estructuran de diferente manera en distintos momentos del desarrollo evolutivo hasta el punto de que algunas dimensiones que son importantes en la adolescencia, tales como la habilidad o la fuerza, pueden tener escasa relevancia en la vejez, momento en el que percibirse con capacidad funcional parece ser decisivo para verse y sentirse físicamente bien (Ruiz de Azúa *et al.*, 2008).

En lo que atañe a la evolución del autoconcepto físico durante las etapas vitales los datos existentes apuntan a lo siguiente: la inexistencia de puntuaciones diferenciadas en la infancia dificulta la comparación con otros grupos de edad (Whitehead, 1995; Ruiz de Azúa, 2007); en la adolescencia el descenso en las puntuaciones es considerable con respecto a la preadolescencia (Marsh, 1994; Klomsten, Skaalrik y Espnes, 2004), aunque la pauta de cada escala es particular (Goñi, Rodríguez y Ruiz de Azúa, 2004); al

finalizar la adolescencia y en los primeros años de la juventud las autopercepciones físicas mejoran y tienden a mantener la estabilidad el resto de la vida (Brettschneider y Heim, 1997).

En lo referente al sexo los resultados son más consistentes entre los diferentes estudios: que el autoconcepto físico de las mujeres suele ser peor que el de los hombres es probablemente la afirmación más reiterada en los informes de investigación. Tanto en las investigaciones llevadas a cabo mediante cuestionarios que incluyen dos únicas escalas (*habilidad* y *atractivo físico*), como las llevadas a cabo utilizando cuestionarios que contemplan cuatro escalas (*habilidad*, *condición*, *atractivo* y *fuerza*) los resultados son favorables a los hombres (Marsh y Shavelson, 1985; Fox y Corbin, 1989; Sonstroem *et al.*, 1992; Page, Ashford, Fox y Biddle, 1993; Hayes *et al.*, 1995; Balaguer y Pastor, 2001; García y Musitu, 2001; Ruiz de Azúa, 2007). Mayores variaciones presentan los resultados de los estudios basados en el modelo de nueve dimensiones del PSDQ: las diferencias se encuentran en un mínimo de tres de las escalas, frente a un máximo del total de las escalas (Hayes *et al.*, 1995; Marsh, Craven y Debus, 1998; Amezcua y Pichardo, 2000). En cualquier caso las mujeres siguen percibiéndose peor, salvo en las escalas de *flexibilidad* y las totales donde no siempre se dan diferencias significativas (Klomsten, Skaalvik y Espnes, 2004; Klomsten, Marsh y Skaalvik, 2005).

Menor atención, en cambio, se ha prestado al análisis de esta diferencia intersexo en combinación con las variaciones asociadas con la edad. En las escalas de *condición*, *atractivo* y *autoconcepto físico general* las puntuaciones de las mujeres adultas son más altas que las obtenidas en edades inferiores; en los hombres tan sólo en la escala de *atractivo físico* se produce un ascenso con la edad. Al parecer, el autoconcepto físico de las mujeres experimenta fluctuaciones mayores que el de los hombres a lo largo de la vida (Ruiz de Azúa *et al.*, 2008). A ello se puede añadir que las mayores diferencias intersexo se dan en la adolescencia y los primeros años de la juventud (Asçi, 2002; Goñi *et al.*, 2004) y que dichas diferencias decrecen con la edad (Klomsten *et al.*, 2002; Esnaola, 2005; Ruiz de Azúa, 2007).

3.4. Autoconcepto físico y otras características psicológicas

En la investigación previa se encuentran factores de diferente índole vinculados al autoconcepto físico, los cuales pueden verse relacionados con variaciones en el

mismo. Se ha comprobado, por ejemplo, la existencia de relación entre el autoconcepto físico y los hábitos de vida saludables en general, la actividad física de manera específica, los trastornos de la conducta alimentaria, el bienestar psicológico y el malestar psicológico (Rodríguez, 2008).

La relación de unos determinados hábitos de vida saludable con el autoconcepto físico es inequívoca (Esnaola e Iturriaga, 2008). Hábitos como la práctica físico-deportiva, la alimentación o el descanso, están estrechamente relacionadas con un autoconcepto físico alto; quienes mantienen una alimentación equilibrada, no consumen tabaco ni alcohol, no pasan muchas horas delante de la televisión, y descansan al menos nueve horas diarias (Pastor, Balaguer y García-Merita, 2001; Ruiz de Azúa, Rodríguez y Goñi, 2005; Esnaola, 2005a, 2006 y 2007; Rodríguez, Goñi y Ruiz de Azúa, 2006; Ruiz de Azúa, 2007) ofrecen puntuaciones en el autoconcepto físico superiores a quienes se comportan de manera antagónica.

En el caso de la actividad física, variable que ha interesado de manera muy especial, parece confirmarse una premisa general: a mayor cantidad de ejercicio físico realizado mejores son las auto percepciones físicas de los individuos. A esto se le puede añadir que la dimensión que menos afectada se ve en este caso es el *atractivo físico* y que la *condición física* mejora especialmente con actividades aeróbicas (Lox, Martin y Petruzzello, 2003; Infante y Zulaika, 2008).

La alimentación, como se decía, muestra una vinculación clara con el autoconcepto físico, pero de manera particular ha interesado la relación patológica de algunas personas con la comida. Las investigaciones confirman que una pobre auto percepción de la habilidad física, de la condición física o del atractivo físico es indicativa de una mayor probabilidad de padecer *trastornos de conducta alimentaria* en tanto que un adecuado autoconcepto físico se asocia a menor probabilidad (Goñi y Rodríguez, 2004; Goñi y Rodríguez, 2007; Rodríguez y Esnaola, 2008). El autoconcepto físico, en todas sus dimensiones menos en *fuerza*, mantiene una clara asociación inversamente proporcional con el Índice de Masa Corporal, pero más que con el peso real la tiene con la percepción del mismo (Goñi y Rodríguez, 2004; Goñi *et al.*, 2005; Rodríguez y Esnaola, 2008).

Y por último, el autoconcepto físico mantiene relación con variables psicológicas como el bienestar y el malestar psicológico. Estudios empíricos confirman

que quienes perciben todas las facetas de su yo físico más favorablemente experimentan una mayor cantidad de sentimientos agradables y menor de sentimientos desagradables, además de sentirse más satisfechos con la vida que tienen, lo que trae de la mano niveles más elevados de bienestar psicológico (Rodríguez, 2005; Rodríguez y Esnaola, 2008). Los datos no siempre son consistentes en cuanto a la fuerza de tal relación y varían en distintas dimensiones del autoconcepto físico: el atractivo físico es la que mayor relación guarda con afectividad, humor, satisfacción con la vida y felicidad subjetiva, indicativos del bienestar (Umberson y Hughes, 1987; Kirsh, 2006). Se defiende la idea de que tal relación es intensa sólo en el caso en que la persona considere el atractivo físico como algo fundamental para las metas en la vida (Diener, Wolsic y Fujita, 1995).

Igualmente, de todas las dimensiones del autoconcepto físico es la autopercepción del atractivo físico la que más se asocia tanto con la depresión como con la ansiedad en sus dos formas (rasgo y estado), mientras que el resto de dimensiones guardan una relación algo más moderada (Rodríguez y Esnaola, 2008). En cualquier caso todas las percepciones en las diversas facetas del yo-físico se asocian inversamente de forma significativa tanto con la ansiedad-estado como con la ansiedad-rasgo, así como con una mayor presencia de síntomas depresivos (Von Essen, Enskar, Kreuger, Larsson y Sjoden, 2000; Goñi, Ruiz de Azúa y Rodríguez, 2006). Por tanto, un bajo autoconcepto físico parece estar claramente vinculado al malestar psicológico, en sus diferentes formas.

Con todo ello, queda clara la presencia del autoconcepto físico entre los estudios sobre el autoconcepto. Hay cuestiones pendientes todavía de revisión y contraste, como el número de dimensiones ya que existen algunos que recogen un número mayor y otros defienden un número menor en aras de la parsimonia científica. A pesar de ello, actualmente se conoce bastante acerca de su composición, variabilidad y relación con otras variables. Este conjunto de conocimientos se debe, entre otras cosas, al desarrollo de distintos instrumentos de medida del autoconcepto físico, contruidos en diferentes lenguas y destinados a distintos tramos de edad.

4. EL AUTOCONCEPTO SOCIAL

La naturaleza social del autoconcepto quedó prontamente destacada en la obra

de William James e interesó particularmente al interaccionismo simbólico, escuela para la que el autoconcepto es un producto social (Rosenberg y Kaplan, 1982; Webster y Sobieszet, 1974). De otro lado, la mayoría de los modelos multidimensionales y jerárquicos propuestos incluyen el autoconcepto social como un dominio diferenciado aun cuando son pocos los estudios encaminados a delimitar la dimensionalidad del mismo, sin que por el momento sean concluyentes los resultados obtenidos. Esto contrasta con los numerosos estudios llevados a cabo, por ejemplo, sobre las dimensiones del autoconcepto físico (Goñi *et al.*, 2006).

4.1. Estudios sobre el 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), 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.

Gracias a las investigaciones que cuestionan la unidimensionalidad del autoconcepto y ofrecen datos a favor de la teoría jerárquica y multidimensional propuesta por Shavelson *et al.* (1976), los cuestionarios creados para medir el autoconcepto suelen tener en cuenta, a partir de los años ochenta, distintos dominios del mismo entre los que figura el social.

A lo largo de la década de los ochenta Helen Harter crea numerosos cuestionarios para medir el autoconcepto, desde una concepción multidimensional del mismo, 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 la escala de aceptación son los mismos o muy parecidos a aquellos de la escala de *competencia social* del PCS.

Harter, junto con Pike (1984), elabora dos versiones ilustradas del cuestionario (el Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance), una dirigida a niños de preescolar y la otra a niños de primero y de segundo de Educación Primaria. Este segundo 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). No han sido demasiado utilizados pero ambos incluyen una escala de *aceptación social*.

Marsh, Parker y Smith (1983), publican el Self-Description Questionnaire I (SDQI); mediante la escala de éste denominada *relación con los iguales* mide 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). Unos años 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'Niell, 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 nuevo cuestionario con un detallado manual 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 social. El autoconcepto social aparece en el MSCS como una combinación de la aceptación social percibida y de las habilidades sociales percibidas.

Los cuestionarios *Autoconcepto Forma-A* (AFA), de Musitu, García y Gutiérrez (1994), y el *Autoconcepto Forma-5* (AF-5), de García y Musitu (2001), construidos originariamente en lengua castellana y de gran uso en nuestro entorno, incluyen el

autoconcepto social como un dominio independiente dentro del autoconcepto general.

Cuestionarios como el Social Self-Inventory (SSEI) de Lawson, Mashall y McGrath (1979) y el Social Self-Concept Scale (SSCS) de Zorich, y Reynolds (1988); pretender medir únicamente el autoconcepto social, pero no reúnen buenas propiedades psicométricas.

Los estudios realizados sobre el autoconcepto social con diferentes cuestionarios ponen de manifiesto que las puntuaciones varían muy poco en función de la edad y el sexo, no llegándose a encontrar diferencias estadísticamente significativas (Harter, 1982; Harter y Pike, 1984; Bracken, 1992; Amezcua y Pichardo, 2000; Garaigordobil, Cruz y Pérez, 2003). Sin embargo, en algún caso (Gabelko, 1997) se han encontrado niveles de autoconcepto social superiores a favor de las chicas y más en concreto (Infante, De la Morena, García, Sánchez, Hierrezuelo y Muñoz, 2002) en las dimensiones de *agresividad* y de *prosocialidad*.

4.2. Las dimensiones del autoconcepto social

Sobre la naturaleza interna del autoconcepto social existen tres propuestas teóricas, que son las siguientes:

1. Shavelson *et al.* (1976), asumiendo la necesidad de contar con un cuestionario con validez de constructo comprobada, se apoyan para su construcción en ideas de James (multidimensionalidad y jerarquía) y de Cooley. Su modelo incluye, dentro de la parte no académica del autoconcepto general, un autoconcepto social constituido por dos dimensiones: una relativa a los pares y otra relativa a los otros significativos.

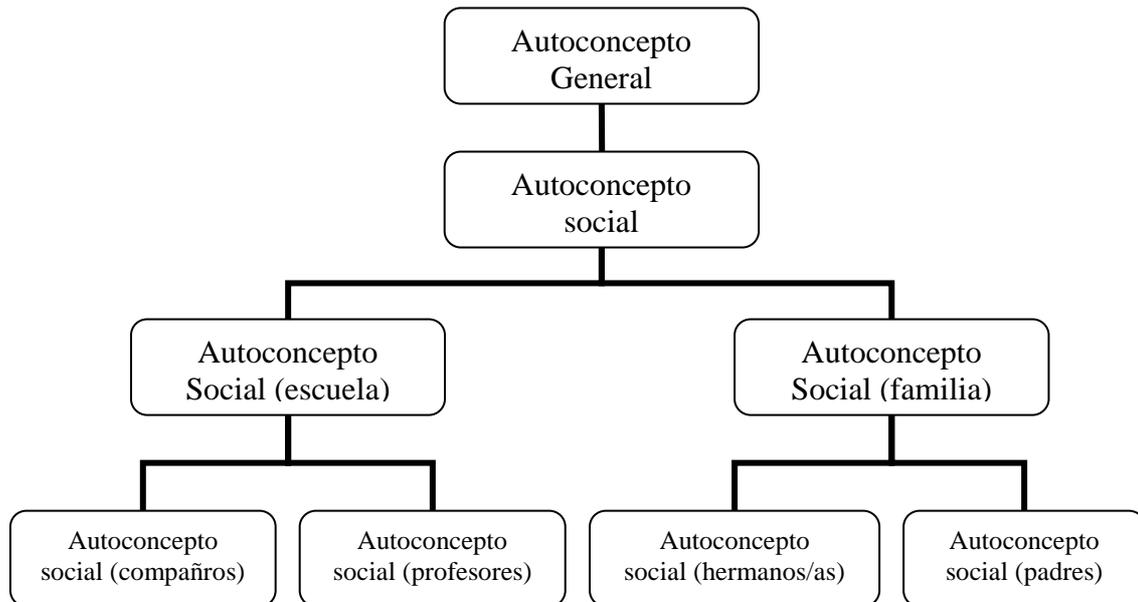
2. Song y Hattie (1984) proponen una diferenciación del autoconcepto social en autoconcepto de los pares y en autoconcepto familiar. Comprueban esta estructura en un estudio con adolescentes y encuentran que el autoconcepto que se desarrolla dentro del aula correlaciona más con el *autoconcepto social* que con el *autoconcepto académico*.

3. Posteriormente, Byrne y Shavelson (1986) desarrollan un modelo más pormenorizado del autoconcepto social basándose en la teoría de que el autoconcepto refleja las comparaciones sociales y las interacciones sociales con otros (Cooley, 1902; Markus y Wurf, 1987) y en los datos empíricos hallados en investigaciones previas (Hattie, 1992; Song y Hattie, 1984). Por ello dividen jerárquicamente el autoconcepto

social en dos dimensiones, cada una de las cuales refleja contextos específicos: el autoconcepto social relacionado con el contexto educacional, subdividido en *compañeros* y *profesores*; y el autoconcepto social relacionado con la familia, subdividido en *hermanos/as* y *padres* (cf. figura 7).

Figura 7

Modelo del autoconcepto social de Byrne y Shavelson (1986)



En los trabajos que se han ido presentando se aprecia un predominio de la tendencia a diferenciar el autoconcepto social por contextos (Shavelson *et al.*, 1976; Song y Hattie, 1984; Byrne y Shavelson, 1996) asumiéndose que la autopercepción como ser social varía en función de las interacciones en los distintos entornos en los que el ser humano actúa (por ejemplo, con los pares, con personas del mismo sexo, con personas 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 propio en unos u otros contextos sociales (Markus y Wurf, 1987).

Por contra, 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 sin hacer distinción entre los contextos (Zorich y Reynolds, 1988;

Infante *et al.*, 2002).

Dentro de esta segunda postura también existen divergencias de opiniones (Bracken, 1992): algunos denominan la agrupación de dichas habilidades *competencia social* (el autoconcepto social es la autopercepción de las habilidades o competencias sociales); otros defienden el término *aceptación social* en la línea de la concepción clásica de James (1890) y Cooley (1902) que definen el autoconcepto social como la autopercepción de hasta que punto se cuenta con la admiración de otras personas (el autoconcepto social como la autopercepción de la aceptación social). Ahora bien, ambas categorías pueden estar aludiendo a una misma realidad puesto que las personas que se sienten aceptadas posiblemente se perciban también como socialmente hábiles (Goñi y Fernández, 2008). 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 responden a dos criterios (contextos y competencias) que se recogen en la cuadro 4.

Cuadro 4

Criterios de diferenciación interna del autoconcepto social

Contextos	Competencias
1. Shavelson, Hubner y Stanton (1976) <ul style="list-style-type: none"> - Pares - Otros significativos 	1. Zorich y Reynolds (1988) <ul style="list-style-type: none"> - Afiliación grupal - Habilidades Sociales - Participación en eventos sociales - Expectativa del logro social - Evaluación de los otros - Sociabilidad
2. Song y Hattie (1984) <ul style="list-style-type: none"> - Pares - Familia 	
3. Byrne y Shavelson (1996) <ul style="list-style-type: none"> - Contexto educacional - Familia 	2. Infante, De la Morena, García, Sánchez, Hierrezuelo y Muñoz (2002) <ul style="list-style-type: none"> - Agresividad - Prosocialidad

Fuente: E. Goñi y A. Fernández (2008)

En esta última dirección, la de las competencias, se enmarca nuestra opción. A nuestro modo de ver el autoconcepto social representa la autoevaluación que las personas realizan de las conductas activadas en situaciones sociales, y bien podría estar

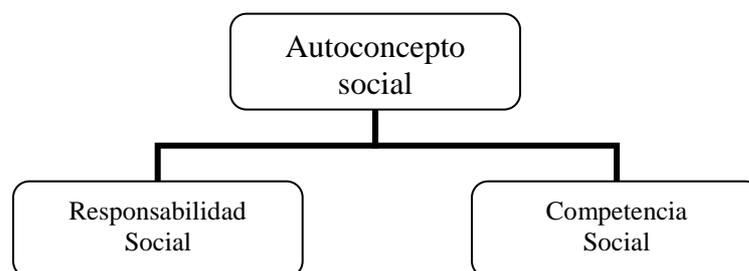
constituido, mejor que por dos, por las siguientes tres dimensiones o componentes: la *aceptación social*, referida a la percepción de la buena acogida por otras personas; la *competencia social*, entendida como la autopercepción de las capacidades para desenvolverse en situaciones sociales; y la *responsabilidad social*, que alude a la percepción que las personas tienen acerca de su contribución al buen funcionamiento social.

El Cuestionario de Autoconcepto Social (AUSO), creado ex profeso con la pretensión de medir tanto el autoconcepto social, como otras tres dimensiones anteriormente hipotetizadas fue sometido a prueba en un estudio piloto (González y Goñi, 2005). Los resultados confirman la existencia de una estructura bidimensional de dos factores (cf. figura 8): 1. el de *responsabilidad social*; y 2. un segundo que integra los ítems de las escalas de *competencia* y *aceptación social*. Estos datos hacen pensar que la autopercepción como ser socialmente competente y la autopercepción como ser socialmente aceptado guardan estrecha relación entre sí hasta el punto de conformar un único componente. Por ello, resulta preferible concebirlo como un todo integrado por aspectos tanto de competencia o habilidad social como de aceptación social, aun cuando se reserva la denominación de *competencia* por resultar, de entre los dos, el término de más amplio uso en psicología.

Se reserva la denominación de *competencia* por resultar, de entre los dos, el término de más amplio uso en psicología.

Figura 8

Propuesta de estructura interna del autoconcepto social



Posteriores trabajos confirman esta estructura bidimensional (responsabilidad y competencia) del autoconcepto social (Fernández y Goñi 2006; Fernández y Rodríguez, 2007), integrada la dimensión del competencia por aspectos tanto de competencia o habilidad social como de aceptación social. En anteriores investigaciones ya se habían

identificado estos dos componentes básicos, la competencia social y la aceptación social, como muy interrelacionados (Bracken, 1992).

4. 3. Variables asociadas al 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. En estudios sobre la relación entre las habilidades sociales y el autoconcepto/autoestima (Alberti y Emmons, 1978; Riggio, Throckmorton y De Paola, 1990; Garaigordobil, Durá y Pérez, 2005) se ha comprobado que ambas están positivamente correlacionadas, de tal forma que 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 (Goswick y Jones, 1981; Brennan, 1982; Woodward y Frank, 1988; Hymel *et al.*, 1990; Riggio *et al.*, 1990; Brage, Meredith y Woodward, 1993; Haines, Scalise y Ginter, 1993; Tapia, Fiorentino y Correché, 2003; Garaigordobil y Durá, 2006). 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. Dicho de otra forma, las personas que poseen un pobre autoconcepto social evalúan negativamente su satisfacción con la situación social en la que viven.

Numerosas investigaciones avalan que el bajo autoconcepto y la falta de competencia social son factores de riesgo de la depresión en la infancia y en la adolescencia (Asher y Renshaw, 1981; Beck y Forehand, 1984; Caballo, 1993; Coll, 1984; Monjas, 2000; García y Musitu, 2001). Es más, la incompetencia social se relaciona con la baja aceptación, el rechazo, el aislamiento social, los problemas emocionales y escolares, los desajustes psicológicos y los trastornos depresivos.

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 (Ullman y Dubow, 1989).

La dimensión social del autoconcepto, en un estudio (Garaigordobil *et al.*, 2003) llevado a cabo con el AFA de Musitu *et al.* (1991) mantiene correlaciones significativas positivas con conductas sociales de consideración hacia los demás, de liderazgo, y altruistas, y con la elección de los amigos, mientras que se hallan correlaciones significativas negativas con conductas de retraimiento social, de ansiedad-timidez, con problemas psicopatológicos, con creencias irracionales y con ansiedad.

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.

En resumen, la falta de coincidencia en la concepción del autoconcepto social es lo que ha caracterizado a las investigaciones centradas en el mismo. No es puesta en cuestión su presencia como un dominio a tener en cuenta en el autoconcepto, ya que desde las primeras consideraciones el autoconcepto social ha merecido la atención de muchas teorías, de manera especial en la perspectiva interaccionista del desarrollo. Sin embargo, todavía hoy existen dos grandes corrientes: quienes defienden la medida del autoconcepto social por ámbitos o contextos de desarrollo y quienes distinguen capacidades o habilidades concretas.

En cualquier caso se echan en falta cuestionarios con pruebas de validez suficientes y más, en lengua castellana.

5. EL AUTOCONCEPTO PERSONAL

Reflejo del menor interés que históricamente ha suscitado el autoconcepto personal es la no existencia de un instrumento de medida específico. En diversos cuestionarios figuran denominaciones aproximadas pero no coincidentes sobre este dominio: en el Tennessee Self Concept Scale de Fitts (1972) se incluye una escala de autoconcepto *ético-moral* y otra de *sí mismo personal*; en el Self Description Questionnaire III de Marsh y O'Neil (1984) una escala de *autoconcepto moral*; y en el AFA de Musitu *et al.* (1994) así como en el AFA-5 de García y Musitu (2001) figuran

tanto la escala de *autoconcepto moral*, como de *autoconcepto emocional*. El único autor que incluye una escala alusiva al autoconcepto personal fue Fitts (1965); en las diferentes versiones de su Tennessee Self-Concept Scale el *sí mismo personal* se entiende como la autopercepción sobre 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.

A nuestro modo de ver, este dominio debe denominarse *autoconcepto personal*; hace referencia a la idea que cada persona tiene de sí misma en cuanto ser individual y es de gran importancia tratar de identificar las dimensiones o componentes del mismo, El resto de páginas de esta tesis se dedican precisamente a este propósito presentando primero un modelo que pretende tomar coherencia teórica y que, posteriormente, se somete a verificación empírica.

6. SÍNTESIS

En este primer capítulo se ha realizado una aproximación al autoconcepto y se han examinado diferentes teorías psicológicas sobre el mismo. Frente a quienes insisten en verlo como un reflejo social aquí se ha insistido especialmente en su condición de construcción personal.

Por otra parte, el autoconcepto se entiende en nuestros días como un constructo multidimensional. A partir de los trabajos de Shavelson *et al.* (1976) se acepta mayoritariamente una concepción jerárquica y multidimensional del autoconcepto y se elaboran nuevos instrumentos para su medida, una buena parte de los cuales han sido presentados. Una característica muy decisiva de esta concepción son las presunciones teóricas que ha permitido formular y que se han convertido en un foco de atención para la investigación.

Se han presentado tres de los dominios del autoconcepto: el académico, el físico y el social. Con ello se dispone de un marco teórico en el que situar el posterior estudio sobre el autoconcepto personal que se despliega en los siguientes capítulos.

Pudiera pensarse que en este capítulo no se ha prestado suficiente atención a los procesos de formación del autoconcepto pero no se puede olvidar que esta tesis está dedicada al análisis de la estructura del mismo; no sería correcto sacar la conclusión de que se está defendiendo que el autoconcepto es una construcción individual al margen

de los contextos sociales: es más exacto decir que en esta ocasión lo que se analiza es resultado individual de dichos procesos constructivos, sin desvalorizar el hecho de que se contruye en los contextos de interacción social del individuo.

Los capítulos restantes de esta tesis, tanto los del marco teórico como los del estudio empírico, se insertan en la concepción del autoconcepto que se ha quedado expuesta en este capítulo. Este enmarque aporta ventajas entre las que destaca el poder tener a mano numerosas referencias de estudios que comparten esta misma concepción global del autoconcepto; pero entraña también alguna limitación la más relevante de las cuales, a nuestro juicio, deriva de la clasificación misma de los dominios del autoconcepto dentro del modelo jerárquico-multidimensional de Shavelson *et al.* (1976). No hay por qué asumir que dicha clasificación sea la mejor ni, por supuesto, la única posible; no obstante, aquí la asumimos ante todo por criterios de parsimonia: exploremos las virtualidades de un modelo ampliamente aceptado en la actualidad y desvelemos, si fuera el caso, sus limitaciones mejor que proponer ahora una clasificación alternativa de la estructura del autoconcepto.

Quede recogido este apunte crítico como justificación de una decisión de gran repercusión en el resto de esta tesis: la de tratar de explorar un constructo (el autoconcepto personal) no ya a partir de una definición propia sino más bien a partir de la conceptualización actualmente más conocida y reconocida en psicología. Hecha esta opción, lo que procede es delimitar la vertiente personal del desarrollo humano de cuya autopercepción nos interesamos (capítulo segundo) y proponer un modelo de estructuración interna de la misma (capítulo tercero) que pueda ser sometida a comprobación empírica (segunda parte de la tesis).

Capítulo 2

IDENTIDAD PERSONAL Y DESARROLLO PSICOLÓGICO

1. La identidad personal

- 1.1. La perspectiva filosófica
- 1.2. Identidad y self desde la psicología social
- 1.3. Identidad, ego, self y *sense of self*
- 1.4. Conclusiones

2. Términos afines

- 2.1. Desarrollo personal
- 2.2. Autorrealización
- 2.3. Autonomía
- 2.4. Emociones
- 2.5. Moralidad
- 2.6. Bienestar, salud mental y madurez
- 2.7. Conclusiones

3. El desarrollo psicológico humano

- 3.1. Aspectos evolutivos
- 3.2. Dimensiones básicas

4. Síntesis

Introducción

Mientras que en el capítulo anterior se ha realizado una revisión de lo conocido hasta el momento sobre el autoconcepto, en este segundo capítulo se pretende analizar la faceta personal del desarrollo y conocer el desarrollo y las características de su núcleo central: la identidad personal. Desarrollarse, tal como se plantea en esta tesis, tiene por objetivo llegar a ser uno mismo, alcanzar una identidad personal y un autoconcepto personal definido y positivo.

En el capítulo anterior se ha puesto de manifiesto que la delimitación del dominio personal del autoconcepto es muy imprecisa, incluso la propia denominación cuenta con diversas etiquetas. Habitualmente se incluyen en la misma, dimensiones como la autopercepción de las emociones o el sentido ético-moral, pero faltan indudablemente otras y poco se sabe sobre su estructura interna. Por eso tiene sentido hacerse la siguiente pregunta: ¿en qué se diferencian las autopercepciones personales de otros dominios del autoconcepto y cuáles son los principales componentes o dimensiones que las configuran?

La delimitación del autoconcepto personal ha de corresponderse obviamente con las lindes de lo que se considere perteneciente al ámbito *personal* del desarrollo psicológico humano. En efecto, cuando nace el niño tiene unas necesidades vitales básicas que, de no ser por los agentes sociales, nunca podría satisfacer por sí mismo. Ahora bien, también debe socializarse, es decir, interactuar con el entorno para lograr su incorporación al grupo social, a la sociedad en la que vive. Tal incorporación no sólo permite la satisfacción de las necesidades del sujeto, sino que también requiere la adquisición de valores, normas, costumbres, roles, conocimientos y conductas que la sociedad transmite y exige cumplir a cada uno de sus miembros (López, 1990), así como la construcción de una forma personal de ser, porque finalmente cada persona es única. Pues bien, todos los procesos de incorporación al grupo social deben ser considerados como procesos de socialización que incluyen el conocimiento social y el desarrollo moral, las vinculaciones afectivas, el aprendizaje comportamental y la adquisición de una identidad personal. Además, de manera especial, también se debe subrayar la importancia en los procesos de socialización de la adquisición y desarrollo de la identidad o self, entendido como la conciencia de sí mismo y una serie de

conocimientos relativamente estables referidos a la propia persona.

Pues bien, con el fin de clarificar todas estas cuestiones lo primero que necesitamos es convenir previamente el significado con el que se usa en esta tesis el término *personal*, ya que será en una acepción restringida. En efecto, lo personal permite aludir al conjunto de aspectos que atañen a la persona, incluyendo tanto lo individual como lo social, pero también, como es nuestro caso, se puede utilizar el término *personal*, en contraposición al de *social*, para referirse a los aspectos más particulares, individuales o privados del desarrollo psicológico humano. La pregunta es: ¿cuáles son estos aspectos? Las teorías psicológicas ofrecen numerosas aportaciones, tal como se expone a continuación, que arrojan luz sobre la naturaleza del desarrollo personal y sus elementos, tanto las que permiten delimitar el ámbito de la individualidad como aquellas otras que abordan conceptos de gran afinidad con lo personal (frecuentemente también de mayor amplitud), tales como los de madurez, personalidad, ajuste o bienestar.

1. LA IDENTIDAD PERSONAL

El concepto de identidad personal se enriquece desde la perspectiva de diferentes disciplinas, tales como la filosofía brevemente y la psicología social y el psicoanálisis con más detenimiento.

1.1. La perspectiva filosófica

La temática de la identidad personal ha ocupado un lugar importante a lo largo de los últimos treinta años en el contexto de los estudios filosóficos sobre la mente y el lenguaje, esencialmente desde dos perspectivas principales (Perry, 2002). Por un lado, en la ética y la filosofía política, cuando se abordan temas como el aborto, es inevitable elucidar el concepto de *persona* que se sostiene, ya que del mismo derivan implicaciones sobre derechos y responsabilidades, así como la comprensión de la consciencia, de la auto-consciencia y de la identidad. Por otro lado, desde enfoques epistemológicos o metafísicos se plantea la entidad de las personas en cuanto seres pensantes y agentes en el universo.

No obstante, la perspectiva filosófica, como señala Garret (1998), no aborda la

temática de la identidad personal en relación a la auto-imagen o a las creencias y valores de la persona, sino en términos más abstractos relativos a la naturaleza metafísica del ser humano. En consecuencia, se trasciende el interés que despierta en la psicología, lo cual significa que, aun cuando los títulos de los libros publicados por especialistas en psicología y en filosofía puedan ser coincidentes, las perspectivas de análisis, los temas de estudio y las conclusiones a las que se orientan son por lo general dispares y no fácilmente susceptibles de integración o siquiera de relación.

A modo de ejemplo, el término *auto-respeto*, alusivo a la capacidad personal para la racionalidad y comportamientos autónomos, es objeto de discusión desde Aristóteles y continúa siendo un tema central en la filosofía moral contemporánea (Roland y Foxx, 2003) y, sin embargo, no tiene acogida en la psicología, volcada en el estudio paralelo de autoestima. Las diferencias son sutiles, pero mientras que el auto-respeto hace referencia al sentido de la dignidad y valía personal, la autoestima tiene que ver con la favorable opinión de cada cual, con su orgullo personal (Dillon, 1995).

En todo caso, el estudio de la mente, del pensamiento y del self, se enmarcan básicamente en dos grandes tradiciones filosóficas que han servido de inspiración a las actuales posiciones dentro de la psicología social: la tradición cartesiana, ejemplificada actualmente por la cognición social, y la tradición hegeliana, que encuentra continuidad en el interaccionismo simbólico (Echebarria, 1991).

1.2. Identidad y self desde la psicología social

Existen varias teorías que utilizan para explicar la génesis y estructura del *self* o *sí mismo*, elementos tomados de la cognición social. Todas ellas suelen compartir el planteamiento de abordar el self desde una perspectiva intrasubjetiva, frente a los aspectos relacionales y sociales que caracterizan a las aproximaciones interaccionistas. Igualmente, tal como se expone a continuación, las distintas teorías tienden a equiparar en su mayoría el concepto de sí mismo con el de autoconcepto. No obstante, a pesar de compartir estos elementos, cada teoría aporta una visión particular de lo que es el self, por lo que las analizaremos con un cierto detenimiento.

Así Scheier y Carver (1988), en su *modelo de auto-regulación conductual*, aplican el concepto de esquema al análisis del self y definen la *auto-conciencia* como el elemento que regula la conducta, dentro de la cual se pueden diferenciar la auto-

conciencia pública, entendida como la tendencia a pensar en aquellos aspectos del self que son desplegados en público, y la auto-conciencia privada, definida como la tendencia a atender aspectos del self encubiertos y ocultos, que son de naturaleza personal y no fácilmente accesibles al escrutinio de los demás (Scheier y Carver, 1985b).

En la misma década de los ochenta, cabe destacar también el término empleado por Schlenker (1986), la *autoidentificación*, que trata de vincular con el estudio del self un aspecto sociocognitivo más interactivo que los esquemas como son los guiones. La autoidentificación es el resultado de una actividad en un determinado contexto que hace que la persona se muestre a sí misma, como un tipo particular de sujeto, donde se define y categoriza, todo lo cual es resultante de la especificación de las cualidades únicas y distintivas de uno frente a los otros. Por lo tanto, desde esta posición, en este proceso cuando se activa la información relevante del self, se provoca que la identidad se construya y se exprese.

Esta idea de que el self deriva de procesos cognitivos de categorización la comparte también un autor de mucho calado en el estudio de la identidad social y personal como es Turner (1987), quien elaboró su *teoría de la auto-categorización* a partir de los desarrollos de Tajfel (1978), que han sido referente importante en investigaciones posteriores (Tajfel, 1981 y 1984; Yardley y Honess, 1987; Ashmore y Jussim, 1997).

Puede decirse que, en la definición propia, las personas ofrecen varias categorías de respuestas que van desde el polo social al polo personal de la identidad (Lorenzi-Cioldi y Doise, 1997):

- pertenencia del individuo desde su nacimiento (sexo, herencia racial y nacional, categorías religiosas)
- papel familiar (padre, madre...) y pertenencia política y profesional
- identificaciones abstractas, existenciales y convicciones religiosas
- intereses y actividades
- características de personalidad, incluidos los valores morales, la autonomía, la percepción de unidad personal y las competencias individuales.

Por su parte, la atención prestada por Tajfel al estudio de la identidad se sitúa en

el contexto de las relaciones entre un grupo de pertenencia (endogrupo) y otro externo (exogrupo). Entiende que la articulación de componentes personales y colectivos de la identidad individual depende en buena medida de la posición de los grupos de pertenencia en la estructura social, de manera que los individuos otorgan distinto predominio a los contenidos personales o colectivos de su identidad. La connotación positiva o negativa de la pertenencia a un grupo está vinculada a la comparación social de tal forma que la simple necesidad de valoración positiva de sí mismo se convierte en una necesidad de pertenecer a grupos valorados positivamente en relación con otros grupos.

En esta misma dirección, y aun admitiendo la utilidad de contraponer identidad personal con identidad social, Susan Harter (1997) destaca que ambos términos no deben considerarse en mutua oposición dado que el *yo-personal* se ve implicado en un amplio número de contextos sociales. La emergencia de la identidad personal está profundamente enraizada en las relaciones interpersonales que se mantienen ya que los otros significativos ejercen un enorme impacto en el desarrollo de una identidad personal auténtica. Si los otros significativos ignoran, rechazan, devalúan e incluso denigran al individuo, éste tenderá a adoptar conductas que merezcan aprobación o que, cuando menos, no generen rechazo, ya que en tal caso estarán provocando distorsiones en su auténtico yo.

La relación entre la identidad social y la identidad personal puede explicarse según Turner (1988), como una relación entre esquemas cognitivos. En varios de los presupuestos teóricos del marco de análisis de dicha relación se encuentra una alusión directa al autoconcepto, así como a su vinculación con el self y con la identidad (Tajfel, 1985) de manera que el autoconcepto es una estructura cognitiva, un conjunto de representaciones cognitivas del self disponibles para la persona, de carácter múltiple, en la que se diferencian claramente distintos conceptos del self que toman forma de auto-categorizaciones, las cuales a su vez se organizan jerárquicamente. Al mismo tiempo, en dicha jerarquización figuran distintas identidades del sujeto (Juhasz, 1983; Turner, 1987):

1. La identidad humana, en el nivel superior, con las características que compartimos los seres humanos y nos diferencian de otras especies animales.

2. La identidad social, en un nivel intermedio, resultante de la auto-

categorización que nos convierte en parte de determinados grupos sociales y contiene las características que diferencian a los miembros de un determinado grupo de otros.

3. La identidad personal, en el nivel más básico, que deriva de la comparación con los miembros de nuestro propio grupo, da la posibilidad de identificar las características propias y únicas del sujeto.

A partir de este modelo, algunas investigaciones en el marco de la psicología social y comunitaria, estudian la vinculación de la autoestima personal y colectiva con la participación social y el asociacionismo (Sánchez, 1999), o el autoconcepto personal y colectivo en sociedades consideradas colectivistas frente a las individualistas (Whitesell, Mitchell, Kaufman y Spicer, 2006). Estas investigaciones parecen confirmar que, debido a la alta correlación entre los dominios personal y social, ambos formarían parte del autoconcepto, tal como postula la *teoría de la identidad social* (Luhtanen y Crocker, 1992). Recordemos, en cualquier caso, que esta tesis se centra en el primer dominio, es decir, el personal.

No profundizaremos más en el punto de vista del interaccionismo simbólico y del funcionalismo estructural porque se alejan de lo que entendemos por self, identidad y autoconcepto. Ahora bien, en ningún momento se niega y rechaza la idea de que en el desarrollo del self la interacción simbólica tenga un papel fundamental, ni que la estructura social influya en la conformación de la identidad de un sujeto en función del estatus o posición que en ella ocupa. Simplemente nos situamos más cerca de la postura sociocognitiva, complementaria de las otras dos, que entiende el self como una estructura cognitiva, bien en forma de esquema, de guión o de categorías, y el autoconcepto como un conjunto de representaciones cognitivas de los distintos aspectos del self, que se traduce en una identidad. Concretamente, de los tres niveles de las identidades que posee un sujeto, según Tajfel, resulta de nuestro interés preferente el más básico, el de la identidad personal.

Ahora bien, la psicología social no es la única que analiza los conceptos de self e identidad, de manera que en el próximo apartado se presenta el debate planteado desde posturas cercanas al psicoanálisis en torno a ambos conceptos.

1.3. Identidad, ego, self y *sense of self*

La identidad, como se ha visto, ha sido objeto de estudio central en la psicología

social, no siendo ésta la única disciplina científica que le ha prestado atención. Ya desde antes, y luego de manera paralela a la psicología social, el psicoanálisis ha venido haciendo una reflexión acerca de la identidad: la disparidad de posiciones sobre este tema ha provocado una multiplicidad de términos equivalentes o muy similares, provocando una cierta confusión teórico-conceptual que todavía hoy no se ha resuelto de manera muy satisfactoria.

El concepto de identidad es introducido en el psicoanálisis por Tausk (1919) y posteriormente el uso del término vive una significativa extensión entre las décadas de los cincuenta y los setenta, en gran parte gracias a los trabajos de Erikson (1950) y de Lichtenstein (1977). Posteriormente, debido a la contribución de autores como Jacobson (1964), Kohut (1971) y Stern (1985), se han solido usar los términos *self* (sí mismo) y *sense of self* (sentido de sí mismo) para referirse al mismo aspecto que previamente había sido denominado *identidad*.

En efecto, Erikson (1950) considera la formación del *yo* o *ego* como la culminación de un proceso previo de identificación, resultado de la superación de crisis psicosociales típicas en cada momento vital. Sostiene que, concretamente, en la adolescencia diferentes factores, tanto biológicos como sociales, amenazan la formación de la identidad por la difusión de roles a la que se ve sometido el sujeto. Por otro lado, más que explicar el *self*, que entiende como “el sentido propio de la existencia personal”, se centra en el estudio del *ego* o *yo* que considera como “la parte del *self* que está en contacto con el mundo externo” y que a través del proceso de identificación va tomando forma; el sujeto trata de alcanzar determinados objetivos personales que se va marcando y así se va definiendo su *self* o lo que otros entienden como autoconcepto (Hamachek, 1990).

A pesar de que Erikson tiene una formación psicoanalítica amplia, este enfoque socio-estructural le convierte en blanco de las críticas de otros psicoanalistas. Además, como ya se ha mencionado, su estudio no se centra tanto en el *self*, como en el *ego* o *identidad*, lo que anima a otros a proseguir en su indagación.

Por su parte, Jacobson (1964) considera el concepto de *identidad* como el mantenimiento del *self* resistente a los cambios, compartiendo con Erikson la idea de que el *self* es resultado de procesos de identificación (Lachman, 2004). De esta manera, en el desarrollo del *self*, que es de tipo lineal, el ser humano evoluciona desde una

posición de unicidad, fusión y simbiosis con respecto al mundo objetual exterior, hacia una autonomía, separación e independencia. Por lo tanto, para el éxito de esta transición el niño debe tomar conciencia de la diferencia entre él y sus cuidadores, conformándose la identidad cuando uno dice “quiero ser diferente, de hecho quiero ser yo mismo” (Jacobson, 1954). Las aportaciones de Jacobson sirven además de puente entre los conceptos de *identidad* y de *self*.

El uso de ambos constructos parece responder, en cualquier caso, a dos enfoques conceptuales diferenciados, produciéndose el cambio del concepto de *identidad*, considerado como un aspecto de la personalidad, postura defendida sobre todo desde la psicología social, por el concepto de *self*, considerado como un aspecto psicológico intrapsíquico (Beebe y Lachman, 1988), aunque en constante interacción con los otros, idea ampliamente aceptada tanto por el psicoanálisis como por los estudiosos del apego en su vertiente etológica (Lachman, 2004).

Como consecuencia de estas diferentes concepciones surge un interrogante importante, consistente en determinar si el ego es un elemento integrante del *self* (Erikson), si el *self* lo es del ego (Hartmann, 1939), o si son estructuras paralelas (Kohut, 1968). En el mismo sentido se plantea la cuestión de si son estructuras únicas o cómo evolucionan; el trabajo de Stern (1985) supera esta cuestión con la aportación del término *sense of self*, cuyo desarrollo es un proceso a través del cual los sentidos del sí mismo no son suplantados por unos posteriores sino que permanecen y son absorbidos, alterados y transformados en los posteriores sentidos a lo largo de toda la vida.

Stern describe los cuatro sentidos básicos del sí mismo (lo cual no significa que no continúe el desarrollo) que son en concreto los siguientes: sentido del *self* emergente, sentido del *self* nuclear, sentido del *self* subjetivo y sentido del *self* verbal. Estos cuatro sentidos configuran los cimientos del *self* y, consecuentemente, de la identidad propia.

Las aportaciones mencionadas tienen la dificultad de su gran complejidad conceptual, sobre todo por las relaciones difusas entre los conceptos de *self*, de identidad y de autoconcepto. De hecho ya Allport (1963), conocido estudioso de la personalidad, trata de aclarar las diferencias conceptuales entre unos y otros, cifrando la gran dificultad que tiene la tarea en tres cuestiones principales: 1. el término *self* o sí mismo se usa en muy diversos sentidos, empleándose frecuentemente en su lugar el

término *ego* o yo, problema que no se ha resuelto hoy en día y que hace que deban tomarse como sinónimos; 2. el *self* es de difícil delimitación, ya que la aguda percepción del sí mismo que tenemos todos no siempre es identificable y explicitable; 3. esta diferenciación terminológica plantea profundos dilemas filosóficos que en muchos estudios ha llevado a obviar el problema.

Siguiendo a Allport de nuevo, los seres humanos son organismos en cuya naturaleza la individualidad es una característica primaria mientras que la convergencia de factores socio-culturales y genéticos convergen en la individualidad de configuración de cada ser. Ahora bien, de la misma manera que las personas son únicas, también el resto de seres vivos lo son. Lo que caracteriza al ser humano es que tiene personalidad: “la personalidad es la organización dinámica en el interior del individuo de los sistemas psicofísicos que determinan su conducta y su pensamiento” (Allport, 1963). Y hasta donde se sabe los animales no tienen pensamiento o, mejor dicho, no tienen la gran complejidad del cerebro humano. La conciencia es lo que nos diferencia claramente, dentro de la cual el *self* juega un papel fundamental, al tratarse de la zona central o íntima de nuestra vida; el *self*, convierte al individuo consciente de su continua identidad y de su relación con el medio (Warren, 1934); el *self* es un sistema de autorreferencia que junto a otros, como el autoconcepto, conforma la personalidad (Fierro, 1996).

En definitiva, dentro del psicoanálisis, se han elaborado diferentes propuestas para denominar lo que parece un mismo campo fenomenológico y, si bien algunas aportaciones hicieron un intento diferenciador, el problema no está resuelto. El término más extendido es el de *self* y de las anteriores reflexiones puede deducirse que es un sistema de referencia a uno mismo, indicativo del lugar que ocupa el sujeto autoconsciente en relación a los otros, y del conocimiento de los diferentes aspectos que lo conforman.

1.4. Conclusiones

Interesarse por el autoconcepto personal conlleva pensar en la idea que cada cual tiene de sí misma como persona y eso significa plantearse qué se entiende por el yo, por el *self*, o por la identidad personal. Se asume igualmente que, siendo constructos cercanos y no siendo reconocidos como realidades distintas por parte de

algunas teorías psicológicas, el autoconcepto personal sería el conjunto de percepciones o cogniciones que cada cual tiene de sí mismo, lo cual implica un cierto grado de autoconciencia, dado que no es lo mismo sentirse a uno mismo que definirse.

La revisión llevada a cabo al respecto hasta el momento resulta sugerente ya que desvela, ante todo, el papel nuclear que tiene en el desarrollo humano el sentido del self y el logro de la identidad personal.

Algo parecido ocurre con la identidad y el desarrollo personal, dado que las propuestas principales de esta tesis muestran que lo decisivo es dejar establecido que la adquisición de la identidad y la consecución del desarrollo no supone probablemente referirse a realidades distantes, sino más bien situarse en perspectivas complementarias. En cualquier caso, vemos conveniente aclarar qué es lo que se entiende por desarrollo personal y qué relación concreta mantiene con respecto a la identidad personal.

Se dedica el próximo apartado a clarificar otros constructos afines en orden a disponer de una visión de conjunto de las diversas aproximaciones psicológicas al fenómeno que nos ocupa.

2. TÉRMINOS AFINES

Tal como se ha podido comprobar en el anterior apartado, en las ciencias sociales y humanidades puede suceder que un mismo término se entienda de formas distintas o que, por el contrario, etiquetas distintas cubran un mismo campo semántico o campos semánticos muy parecidos. Es el caso que nos ocupa, la psicología ha estudiado la dimensión personal del desarrollo psicológico mucho más de lo que parece, si bien lo ha hecho desde aproximaciones terminológicas no siempre concordantes. Por eso, la revisión de los términos que se incluyen en este apartado pretende arrojar luz sobre la naturaleza y entidad de la dimensión personal del desarrollo humano.

El desarrollo humano, o desarrollo psicológico, se puede igualmente denominar desarrollo socio-personal, ya que lo humano, y por tanto lo psicológico, incluye obviamente tanto un ámbito personal como un ámbito social. Lo personal tiene que ver con el reconocimiento de uno mismo (límites propios, deseos profundos, aspiraciones, contradicciones...), con la autoestima, con el desarrollo afectivo y la expresión de sentimientos, con la autonomía... Los aspectos más específicamente sociales son los roles sexuales, la vida grupal o la participación en las instituciones. El término

sociopersonal, que integra lo social y lo personal, indica que la individualidad personal sólo se construye en sociedad.

Una vez precisada esa doble vertiente, social y personal, del desarrollo humano, se recoge a continuación de manera resumida, lo que hasta el momento se conoce acerca del desarrollo personal, que es, en definitiva, el marco que engloba todos los aspectos básicos que se van a tratar en este capítulo: la autorrealización, la autonomía, la moralidad y el ajuste emocional.

La madurez personal, el bienestar y la salud mental se presentan, en el segundo punto, como los constructos que se han empleado a veces como sinónimos en alusión al logro último de un adecuado desarrollo personal.

En definitiva, la pretensión de este capítulo es entender en qué consiste el desarrollo personal y cuáles son los elementos básicos que lo integran, los cuales son parte fundamental para el logro de la madurez personal, el bienestar o la salud mental.

2.1. Desarrollo personal

2.1.1. Modelos explicativos

A la hora de conceptualizar el desarrollo personal es necesario recordar que en el surgimiento de lo personal influyen tanto factores biológicos como sociales. Es más, existe un fuerte debate acerca del peso que cada uno de esos factores tiene en el desarrollo: las teorías o *modelos organicistas* entienden que el desarrollo está sujeto en esencia a los procesos y mecanismos internos, mientras que los *modelos mecanicistas* restringen las posibilidades de desarrollo a las condiciones del entorno. Este debate parece haberse superado en las últimas décadas del siglo pasado cuando se propuso el *modelo del ciclo vital* que asumía una postura más sensible a lo evolutivo que la mecanicista y más sensible a la influencia del medio que la organicista (Palacios, Marchesi y Coll, 1990).

Estos tres modelos discrepan claramente en lo referente a la meta final del desarrollo, si es que existe, y si es universal o común a todas las personas. A continuación se resume la concepción que tienen al respecto las tres escuelas psicológicas más representativas de dichos modelos: el conductismo, el psicoanálisis y el humanismo.

Como es bien sabido, el conductismo entiende que la conducta humana y el desarrollo personal consisten en las respuestas dadas por el individuo a los estímulos de su entorno, viendo al sujeto como algo pasivo y con poca capacidad de dirección de sí mismo (Bandura, 1977). El psicoanálisis tampoco otorga gran poder al ser humano, ya que identifica la instancia del yo lidiando con dos fuerzas totalmente opuestas, ello y super-yo, con lo que la personalidad sería el resultado del papel de equilibrio que ejerce el yo, que es quien permite mantener a la persona en contacto con la realidad. Es la psicología humanista, la que asume una visión más positiva y confiere al individuo la capacidad de autodirección, ya que considera que manifiesta simultáneamente una tendencia que le impulsa a la supervivencia al mismo tiempo que otra que le estimula a lograr un desarrollo constante y una superación personal (Maslow, 1968).

También existen interpretaciones más amplias que la propuesta en esta tesis como la definición del ISOC (base de datos de ciencias sociales y humanidades) según la cual el desarrollo personal constituye un proceso de crecimiento en cuatro grandes ámbitos: el físico, el cognitivo, el de la personalidad y el psicosocial. Así entendido, es obvio que el término adquiere una amplitud que integra el resto de los términos que se revisan en este apartado.

Además de contemplar diferentes ámbitos dentro del desarrollo, éste se entiende como un proceso de cambio progresivo y pautado hacia unas formas de conducta que se valoran como superiores dentro de una determinada concepción del mundo, proceso mediante el cual el sujeto configura su propia individuación (Zuazua, 2007). En este sentido es fundamental el concepto que se tenga sobre la meta del desarrollo psicológico para la concepción de la dirección, posibilidades y dinámica del crecimiento humano. En cualquier caso es el yo en su desarrollo quien asciende los escalones, es el gestor del desarrollo. En ese proceso de crecimiento en varios ámbitos el objetivo a alcanzar recibe denominaciones no coincidentes según las diversas disciplinas psicológicas, pero el conjunto de tales ámbitos conforma un horizonte que todo ser humano querría alcanzar: personalidad sana, personalidad madura, bienestar psicológico o autorrealización.

Volviendo a los modelos explicativos del desarrollo psicológico, el enfoque del ciclo vital trata de elaborar conceptos evolutivos que puedan aplicarse a lo largo de toda la vida (Baltes, Lindenberger, y Staudinger, 1998; Elder, 1998).

“El curso vital se concibe como una secuencia graduada por la edad, de roles y sucesos socialmente definidos, que se configuran y reconfiguran a lo largo del tiempo. Consiste en

múltiples trayectorias entrelazadas, como la del trabajo y la familia, con sus transiciones o cambios de estado” (Elder, 1998, p. 983).

Este enfoque ha dado lugar a teorías de corte sociológico además de las de carácter psicológico, siendo Levinson uno de sus principales representantes:

“La concepción del ciclo vital va más allá de la de curso vital. En su origen esta idea es metafórica, no descriptiva o conceptual (...). La metáfora de ‘ciclo’ sugiere que hay un orden subyacente en el curso vital humano; aunque cada vida individual es única, todo el mundo atraviesa la misma secuencia básica” (Levinson, 1990, p. 38).

En todo caso, tal como ya hemos apuntado, la máxima aportación del enfoque del ciclo vital es superar el concepto tradicional del desarrollo asociado al modelo organicista (Coll, 1979; García Madruga, 1991; Bermejo y Lago, 1994; Serra, 1998), reflejado en las más importantes teorías evolutivas, como la de Piaget. En ellas el desarrollo se explicaba por la integración de las capacidades desplegadas hacia un nivel superior de funcionamiento (meta final) a través de una secuencia irreversible y universal (Perinat, 2003). En cambio, adoptar como unidad de estudio el ciclo vital, implica entender el desarrollo como un *proceso* que dura toda la vida, abarcando tanto aspectos continuos como discontinuos, en el que las personas se adaptan mediante mecanismos de optimización selectiva, en una dinámica de ganancias y pérdidas, con cambios asociados a la edad y a la plasticidad individual y bajo la influencia de *múltiples factores contextuales* (Baltes, Staudinger y Linderberger, 1999).

Lo que puede aducirse como crítica a este modelo es que, ofreciendo una visión muy enriquecedora del desarrollo, no resulta ser una herramienta de trabajo eficaz para el trabajo de investigación del desarrollo psicológico (Serra, Ginzález y Oller, 1989). Por ello, quienes se orientan por el modelo del ciclo vital tienden a apoyarse complementariamente en las teorías clásicas del desarrollo, tanto mecanicistas como organicistas cuando realizan sus investigaciones.

2.1.2. Aportaciones teóricas al concepto de desarrollo personal

En este apartado se revisan brevemente las aportaciones de los autores más relevantes en el estudio del desarrollo personal (Erikson, Levinson y Loevinger), así como las de algunos de sus seguidores más significativos.

a) La teoría del desarrollo psicosocial de Erikson (1950)

Esta teoría pretende explicar el desarrollo desde la infancia hasta la ancianidad

incluyendo tanto elementos internos como externos y basándolo en el afrontamiento de diversas crisis vitales para el desarrollo o crecimiento humano. De entre las ocho tareas psicosociales que el sujeto debe superar con éxito, nueve tras la revisión del modelo (Erikson, 1963), especial atención merece la propia de la adolescencia en la que el sujeto se debate entre desarrollar un fuerte sentido del yo y asumir los diferentes roles que su entorno, cada vez más amplio, le exige. El logro de la identidad, por tanto, lo sitúa Erikson en la adolescencia, al igual que lo hace Marcia (1976) en su *modelo del desarrollo de la identidad personal* según el cual la adolescencia es una etapa de moratoria en la que ensayar diferentes roles, al final de la cual debe consolidarse la formación de una única identidad del yo asumiendo compromisos en las distintas áreas de la identidad (vocación, pareja, amistades...).

Alguno de sus seguidores (Bühler, 1962) defiende también la existencia de unas tendencias básicas que guían al individuo durante su vida hacia una meta final: la autorrealización personal. No siempre se coincide en el número y carácter de las etapas evolutivas y hay quien postula que las vidas no quedan configuradas tanto por eventos traumáticos sino por la calidad de las relaciones mantenidas con las personas significativas (Vaillant, 1977). El propio Vaillant (1971) describe una jerarquía evolutiva de cuatro niveles de *procesos adaptativos* (psicóticos, inmaduros, neuróticos y maduros), integrando la perspectiva eriksoniana del desarrollo así como los mecanismos de defensa de Freud (1965).

Teorías sobre el desarrollo adulto, como la de Erikson, Buhler o Vaillant, están centradas en la madurez y sostienen que durante la vida adulta existe una tendencia natural hacia el crecimiento personal y la autorrealización; es decir, que por definición las personas con el paso de los años son más maduras y sabias (Cuesta, 2004). Hamachek incluso llega a operacionalizar los estadios de Erikson a partir de pautas conductuales y establece criterios de madurez en correspondencia con cada una de las cualidades del yo del modelo psicosocial (Zacares, 1998).

b) Teoría del desarrollo de Levinson (1978)

Otras teorías, como la de Levinson, ubicadas en una perspectiva más sociológica, sostienen, en cambio, que los importantes cambios que se producen en la vida adulta no tienen por qué conducir a una mayor madurez. En este planteamiento se considera que el patrón o estructura de vida de una persona está en constante evolución,

pero que ésta define y está definida por las relaciones con el ambiente (Levinson, 1978). Con los años esa estructura vital va madurando, aunque la tendencia hacia la madurez no existe en todas las personas.

No obstante, el modelo de Levinson, que tuvo bastante relevancia, puede ser considerado como un modelo del desarrollo masculino. Por ese motivo Gilligan (1982) propone un modelo del desarrollo femenino, más concretamente del desarrollo moral, entendiendo que los existentes hasta el momento como son los de Erikson, Kohlberg y Levinson, pecaban de sesgos sexistas y no recogían aspectos inherentes específicamente al sexo femenino (Helson, Mitchell y Hart, 1985). Las diferencias de sexo en el desarrollo no han sido bien documentadas, a diferencia de la abundancia de estudios en los que se han considerado las diferencias en el temperamento y el comportamiento social (Tyler, 1947; Maccoby y Jacklin, 1974; Eagly, 1987), pero existen referencias que apuntan a que las mujeres maduran antes que los hombres (Pitcher y Schultz, 1983), diferencias que aparecen después de la infancia. Esto puede deberse a la multiplicidad de modelos de desarrollo existentes, tal como se muestra en este apartado, de los cuales pocos pueden ser utilizados para la medida del desarrollo masculino y femenino (Cohn, 1991).

c) Teoría del desarrollo del yo de Loevinger (1976)

Posiblemente el modelo más adecuado y que cuenta con una mejor medida del desarrollo del yo es el de Loevinger (1976). Dicho método es el Washington University Sentence Completion Test (Loevinger y Wessler, 1970) que ha sido usado ampliamente, traducido a diferentes lenguas y aplicado en diferentes grupos de edad y condición social. En este modelo se describe el desarrollo como un creciente complejo que abarca percepciones tanto de uno mismo como de otros y el WUSCT como un instrumento que mide el patrón característico de una persona en cuanto a su forma de razonar sobre sus propios actos, motivaciones y relaciones personales. Dicho de otra manera, abarca el dominio cognitivo, el ético moral y el interpersonal, aunque la autora asume que el desarrollo del yo es tan sólo una de las cuatro líneas del desarrollo humano (Zacarés y Serra, 1998). A diferencia de Erikson, Loevinger no define los estadios por tareas específicas de una etapa vital concreta y sus resoluciones, sino por la constitución y complejidad del yo en su relación con el mundo.

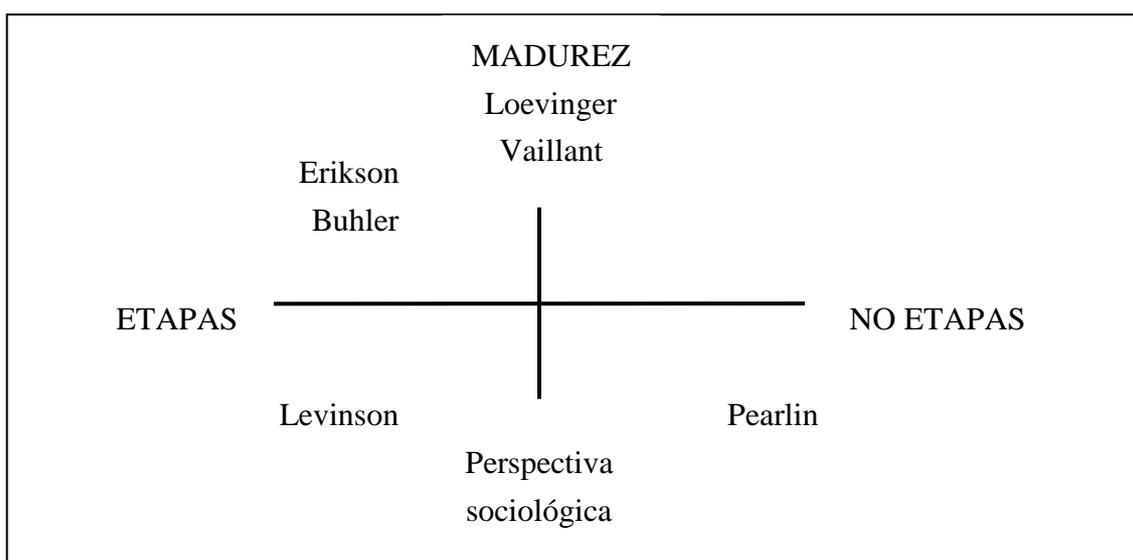
Pearlin (1982) por su parte, considera que la variabilidad individual sobresale

entre todas las características del desarrollo humano, de manera que, aunque existan ciertos momentos cruciales en la vida comunes a todo ser humano, la experiencia adulta se caracteriza por la forma en que se interpretan, afrontan y resuelven dichos retos evolutivos, por lo que factores individuales condicionan el desarrollo. Su trabajo se centra en estudiar los condicionantes del desarrollo y afrontamiento de los desafíos vitales, como pueden ser variables psicosociales, habilidades personales, las redes de apoyo social y las características de la situación concreta a afrontar (Pearlin y Lieberman, 1978).

En resumen, las concepciones del desarrollo personal varían de modelo, pero la mayoría de ellos asumen que el desarrollo personal es el resultado de una sucesión de estados, cada uno de los cuales se caracteriza por distintos logros o hitos de desarrollo. Las diferencias residen en la mayoría de los casos, en la concepción de la meta y de la secuencia interna del desarrollo, lo cual se ha tratado de representar de manera gráfica en la figura 9; de esta manera, Erikson designa etapas progresivas a ritmos semejantes en distintos sujetos, mientras que Vaillant confirma empíricamente su modelo teórico pero destaca la diversidad de formas y secuencias que se dan en el desarrollo, coincidiendo en esta idea con Marcia quien plantea que en la mayoría de los sujetos la secuencia coincide, admitiendo variaciones y regresiones.

Figura 9

Principales teorías del ciclo vital, según la concepción del fin y la secuencia del desarrollo



Modelo adaptado de Cuesta (2004)

De cualquier manera, y asumiendo que existen diferentes perspectivas, el desarrollo personal, en el que el desarrollo de la identidad o yo es central, lleva al sujeto a cambiar, a convertirse en un ser independiente del resto, aunque no desvinculado, pero sí autónomo en su funcionamiento y razonamiento moral, y en su ajuste emocional.

En los próximos apartados se presentan las aportaciones fundamentales que la psicología ha realizado en torno a las cuatro dimensiones del desarrollo psicológico que en esta tesis se consideran fundamentales para el desarrollo de la identidad personal: la autorrealización, la honradez, la autonomía y las emociones.

2.2. Autorrealización

Uno de los hitos evolutivos en el que convergen la mayoría de las aportaciones teóricas revisadas hasta el momento es el desarrollo de una identidad personal clara, integrada, consistente. Goethe anima a “llegar a ser el que eres” y, en este sentido, el gran fracaso del ser humano es no poder realizarse (Castilla del Pino, 2001). Realizarse, desde un punto de vista filosófico, se refiere a la acción y efecto de convertir los sueños planes o ilusiones en realidad (Zuazua, 2007). En este sentido, realizar es actualizar, hacer real lo que tan sólo es potencial. El término griego *auto* se refiere al yo, por lo que la autorrealización vendría a significar la acción y el efecto de convertir por sí mismo a sí mismo en realidad, o convertir nuestros sueños, planes e ilusiones en realidad (Zuazua, 2001).

La psicología humanista clásica pone un especial interés en responder a la pregunta de qué es lo que significa una personalidad desarrollada, sana o madura, vinculando a la misma los conceptos de autorrealización o auto-actualización. La autorrealización es la “tendencia básica de la vida humana consistente en la mayor realización posible de las potencialidades únicas de la persona, de todo aquello que esa persona singular puede llegar a ser” (Bernal, 2002). Distintos autores parecen converger en la noción de crecimiento o progresión hacia un estado final ideal, si bien se pueden diferenciar tres concepciones de la autorrealización (Quitmann, 1989):

a) La *autorrealización como motivación y necesidad* (Maslow, 1968) que supone una trascendencia de las necesidades básicas o de deficiencia (deficiency needs), permaneciendo ligada a las necesidades de crecimiento o metanecesidades (growth

needs). La madurez personal sólo se consigue plenamente cuando las potencialidades de la persona están desarrolladas y actualizadas por completo, estado que rara vez se consigue. Se ha llegado a identificar dieciocho rasgos de personalidad característicos del sujeto autorrealizado (Maslow, 1991), entre los cuales destacan algunos vinculados a las otras dimensiones del desarrollo que se exponen en los próximos apartados: la aceptación de sí mismo, la autonomía e independencia de la cultura y las relaciones personales, la necesidad de espacio privado y la certeza ética. En todo caso, no se han explicitado suficientemente los procesos evolutivos que subyacen a la autorrealización, ni los factores externos al sujeto que entorpecen o propician dicha tendencia (Piechoski, 1990).

b) La *autorrealización como plenitud o consumación del curso de la vida humana* (Bühler, 1967) significa que la culminación de vida depende del balance que la persona haga sobre lo vivido, la felicidad y el dolor. La autorrealización desde esta perspectiva (Frankl, 1991) se entiende como algo que surge de modo espontáneo en la búsqueda de sentido de la existencia. La tradición fenomenológica-existencial asegura que no es posible alcanzar una madurez personal desligada de una misión en la vida, que bien puede ser la búsqueda de metas que representan valores y significados más o menos personales (Baumeister, 1991).

Esta segunda aproximación al término *autorrealización* está más próxima a la psicología del desarrollo, tal como lo muestran las etapas evolutivas descritas por Bühler (1967) en la estructura de metas de la vida humana, las cuales exigen una lucha y superación de dificultades y una integración de todo lo vivido (Cuesta, 2004). Resulta mucho más próxima, a su vez, a otras propuestas como la noción de *integridad* de Erikson (1963) y a lo que posteriormente en la investigación psicológica se ha denominado *envejecimiento satisfactorio* (Ryff, 1989).

c) En función de lo planteado en estas dos concepciones, difícilmente una persona joven puede presentar las características de alguien autorrealizado o pleno por haber alcanzado significados vitales. De hecho, toda aproximación empírica al fenómeno se realiza basándose en el estudio de adultos. En la expresión *fully functioning person*, propia de Rogers (1984), el acento no se pone en el final del proceso sino que se entiende la autorrealización como un proceso que se actualiza en el encuentro entre personas, fruto de una tendencia actualizadora que radica en su self. Únicamente es posible que la tendencia actúe si la propia experiencia y el autoconcepto

construido a partir de la consideración positiva incondicional de los otros son congruentes. El proceso de convertirse en persona integral podría derivar, con el tiempo, en autorrealización, puesto que la persona que funciona integralmente está abierta a la experiencia y cuenta con una sensibilidad emocional amplificadas (Bernal, 2000).

De las tres perspectivas descritas es esta última, la de Rogers, la que de manera más clara hace referencia al autoconcepto, tema central de esta tesis. Pero esta conexión se explicará con mayor detenimiento en el capítulo tercero.

En cualquier caso, los dos puntos centrales sobre la autorrealización recogidos en las aportaciones de Maslow y Rogers, en los que se definen los rasgos fundamentales del enfoque humanista, son el compromiso con la autonomía y el significado intrínseco (Zuazua, 1996).

El significado intrínseco se encuentra en el proceso de llegar a ser uno mismo que defiende Goethe y genera unos valores de autenticidad que son los que al sujeto le pueden llevar al sentimiento de bienestar subjetivo y de felicidad, en el sentido eudemónico del término. Este proceso exige, por tanto, una orientación hacia uno mismo, requisito para el mantenimiento de una identidad consistente y para la autonomía y la autodeterminación por las que el sujeto busca desarrollar sus propios proyectos y puede buscar los elementos necesarios para llevarlos a cabo (Nuttin, 1982). En esa orientación hacia el sí mismo para la búsqueda de los recursos y en el esfuerzo por adquirir capacidades y una conducta eficaz se encuentran las bases, por tanto, del desarrollo personal y del despliegue óptimo de la personalidad (Taylor y Brown, 1988).

Las teorías de la autorrealización reconocen los distintos tipos de necesidades del sujeto, entre ellas las de afiliación y amor para con los otros, pero el establecer como máxima aspiración la realización del yo supone un enfoque del desarrollo un tanto más centrado en los aspectos individuales. De hecho los potenciales que se identifican en las presunciones de Maslow y Rogers forman parte de lo más íntimo y personal del sujeto, como son la vocación, la misión, la creatividad o el genio (pensamiento mágico).

Para terminar, debe subrayarse la conexión clara entre la autorrealización y el desarrollo de la identidad personal dado que la integración personal, que caracteriza a la persona autorrealizada en la teoría de Rogers, no dista mucho del concepto de integración que Erikson defiende como meta del desarrollo del yo.

2.3 Autonomía

2.3.1. Diferentes enfoques

El tránsito de la heteronomía a la autonomía sirve de hilo conductor de diferentes aportaciones sociológicas, filosóficas y psicológicas para explicar el proceso de madurez humana, tanto en lo cognitivo como en lo afectivo y lo moral, desde Durkheim, Mead, Freud o Piaget, hasta las más actuales de Kohlberg y Habermas.

La autonomía figura en las teorías filosóficas (Lehrer, 1997) como uno de los rasgos distintivos de la condición humana siendo su función principal la de permitir resolver los conflictos personales e interpersonales. La etimología de la palabra *autonomía* (autos: uno mismo; nomos: norma, regla, ley) conlleva el significado de auto-regulación o de auto-gobierno. Una persona idealmente autónoma (Mele, 1995) manifiesta una profunda autodirección que se pone de manifiesto tanto en la toma de decisiones como en la asunción crítica de los valores, principios, preferencias y creencias propias.

Existe un debate acerca de si este rasgo es común a personas de diferentes culturas. Sin embargo, hoy en día está bastante aceptado el hecho de que existen ciertos aspectos universales o invariantes en la naturaleza humana, en forma de propensiones de desarrollo básicas y de necesidades psicológicas, que son condición esencial para el bienestar (Inghilleri, 1999; Ryff y Singer, 1998; Sheldon, Elliot, Kim y Passer, 2001). Se asume, además, que las personas de todas las culturas comparten necesidades básicas de autonomía, de competencia y de identificación, tal como explica la *teoría de la auto-determinación* (Deci y Ryan, 1985; Ryan y Deci, 2000). Esas tres necesidades aparecen relacionadas entre sí en esta teoría, pero es la necesidad de autonomía la que más dudas ha suscitado, llegándose a afirmar que, salvo en las naciones occidentales muy individualistas, los individuos autónomos no están más satisfechos con sus vidas que aquellos que lo son menos (Oishi, 2000). En realidad este debate se explica por las diferentes concepciones existentes sobre el término.

Antes de abordar con más detenimiento una reflexión en torno al significado del término autonomía, es preciso advertir que la mayor parte de los estudios sobre realizados en torno a ella se han centrado en las relaciones de los adolescentes con respecto a sus padres y no tanto respecto a los iguales (Behar y Forns, 1984b; Grotevant y Cooper, 1986; Ryan y Lynch, 1989; Silverberg y Steinberg, 1996; Herman,

Dornbusch, Herron y Herting, 1997; Chen y Dornbusch, 1998; Oliva y Parra, 2001). En concreto en la concepción del desarrollo de la autonomía en la adolescencia, existen tres posturas diferentes sobre si el conflicto entre padres e hijos es condición necesaria para tal logro.

Una primera posición, representada por las ideas psicoanalíticas clásicas reflejadas en los trabajos de Anna Freud, Erikson (1959) o Blos (1962), plantea la necesidad del conflicto como condición para el logro de la madurez. En este caso, la relación conflictiva entre padres e hijos es la que ayuda al adolescente a romper el vínculo con ellos y a desarrollar la necesaria autonomía y auto-dirección para conseguir una identidad personal sana (Douvan y Adelson, 1966; Marcia, 1990).

Una segunda perspectiva defiende la relación entre la autonomía y los problemas de conducta de los adolescentes; y se entiende la autonomía como resultado de una deseada independencia, un bajo apoyo y control por parte de los padres, una menor influencia de los padres que de los amigos y una baja desaprobación parental de los problemas de conducta (Jessor y Jessor, 1978).

La tercera concepción del desarrollo de la autonomía reconcilia las dos anteriores. Se inspira en la clasificación de estilos educativos parentales de Baumrind (1987) y enfatiza la interdependencia entre la familia y el apoyo a la auto-regulación e individuación del adolescente (Cooper, Grotevant y Condon, 1983). Se ha demostrado que los adolescentes pueden desarrollar su autonomía sin que se vea amenazado el lazo emocional hacia sus padres (Grotevant y Cooper, 1986).

Esta última visión es la que hoy en día cuenta con más apoyos, si bien Steinberg y Silverger (1986) hicieron un esfuerzo por integrar las aportaciones psicoanalíticas de Blos (1979) en su propuesta de un instrumento de medida de la que ellos llamaron *autonomía emocional*.

2.3.2. Las dimensiones de la autonomía. Diversas aportaciones

El término autonomía incluye al menos tres tipos o dimensiones (Noom, 1999): la *autonomía actitudinal* o percepción de los objetivos individuales por medio de las oportunidades o deseos; la *autonomía emocional* o percepción de la independencia a través de la confianza en sí mismo, o individualidad; y la *autonomía funcional*, referente a la percepción de estrategias basadas en la auto-regulación y auto-control. Esta triple dimensionalidad queda recogida en un instrumento de medida elaborado por Bekker

(1991) y adaptado por Noom (1999), aunque la mayoría de estudios referentes a la autonomía no han contemplado tal estructura.

La autonomía funcional o de conducta (Coulbaut, 1979; Feldman y Quatman, 1988; García y Peralbo, 2001) ha resultado de interés sobre todo en lo referente a la identificación de conductas tipo del adolescente autónomo referentes a las necesidades materiales, desplazamientos, relaciones amicales, ideológicas y de decisión. Sin embargo, no ha sido la dimensión de mayor éxito en cuanto al número de publicaciones se refiere.

Por el contrario, los estudios sobre la autonomía emocional se han multiplicado, especialmente desde la elaboración del cuestionario Emotional Autonomy (Steinberg y Silverger, 1986), que ha permitido desarrollar una línea de trabajo que ha aportado numerosos datos empíricos (Oliva y Parra, 2001), aunque lo cierto es que el concepto *emocional autonomy* fue acuñado con bastante anterioridad en una formulación de la *teoría del desarrollo adolescente* (Douvan y Adelson, 1966). En concordancia con las discusiones teóricas precedentes, en el cuestionario se distinguen diferentes aspectos de la autonomía, unos más afectivos como son la *individuación* (el sentimiento de libertad a través de la carencia de conocimiento o comprensión percibida por parte del adolescente) y la *independencia* (el sentimiento de auto-gobierno y ausencia de dependencia de los padres), junto a un tercero de corte más cognitivo denominado *desidealización* (la asunción de los límites y pérdida de la imagen omnipotente de los padres).

La autonomía emocional significa, en otras palabras, la *desvinculación emocional* y la liberación de la necesidad de apoyo emocional de los padres, proceso fundamental para conseguir otro tipo de autonomía más genérica y a la larga, una identidad personal definida. Ahora bien, se trata de una desvinculación que en el adolescente se ve frecuentemente compensada por el grupo de amigos (Oliva y Parra, 2001). En cualquier caso, la autonomía emocional adolescente sólo es posible si la calidad de las relaciones familiares es alta y si el nivel de estrés existente en el contexto familiar no es elevado, lo que permite una situación de equilibrio entre la adquisición de autonomía o individuación y el mantenimiento de unas buenas relaciones con los padres (Silverger y Gondoli, 1996).

Según este planteamiento, queda resuelta la polémica sobre la incompatibilidad

entre autonomía, de un lado, e individualismo, independencia o separación, de otro (Ryan, 1993). La tarea del adolescente ha de ser la de convertirse en un ser autónomo a la vez que vinculado; debe pasar de ser dependiente del cuidado de otros a ser independiente, ya que se puede ser puntualmente dependiente sin perder la autonomía (Ryan y Lynch, 1989). En línea con lo afirmado por Piaget (1932) o Kohlberg (1984), debe pasar de ser un sujeto heterónomo controlado por fuerzas ajenas, a un sujeto autónomo, con voluntad propia; y es que la constitución del sujeto moral implica una conciencia moral autónoma entendida como la capacidad de comprender, elaborar y solucionar los conflictos morales de acuerdo con reglas generales compartidas por todos.

2.3.3. El desarrollo de la autonomía

Lo que no parece ponerse en duda en ningún caso es que el desarrollo de la autonomía es condición *sine qua non* para el desarrollo de la identidad, de la madurez personal y de la adaptación psicosocial del sujeto. Prueba de ello son las diferentes propuestas de la autonomía como elemento fundamental, tanto en los modelos teóricos clásicos, como el de Jacobson (1964), para quien el establecimiento de la identidad de cada uno considera nucleares la autonomía, la separación y la independencia, como otros más actuales como el de Greenberger (1982), quien considera que los dos grandes ámbitos de la madurez personal son la responsabilidad social y la autonomía, incluyendo en esta segunda un componente referido a la identidad o al autoconcepto.

Erikson (1970), por su parte, estudia la autonomía como una variable importante en el desarrollo del individuo, ya que en el segundo estadio del desarrollo (autonomía vs. vergüenza y duda) se sientan las bases del control personal y de la cooperación con otras personas, lo cual es decisivo para la aceptación personal y para la construcción de las relaciones sociales. El ser humano va desarrollando en su interacción con el medio físico y social que le rodea, una imagen personal del mundo y de sí mismo, en la que va integrando experiencias y emociones ligadas a tales experiencias.

Desde una perspectiva existencialista, Víctor Frankl (1991) defiende que la identidad y, en consonancia, la autonomía se fundamentan en la posibilidad de distanciarse y tomar posición frente a sí mismo, lo cual exige un acto constante de responsabilidad. Frankl presenta un modelo integrado de la voluntad consciente (libertad), que se perfecciona (madura) mediante el ejercicio de la autonomía y de la

responsabilidad con la vida propia (Alonso, 2004). La autonomía, por tanto, se puede situar en el proceso de madurez, en el camino del desarrollo vital hacia la conformación de la identidad personal.

Ahora bien, este requerimiento de las sociedades de que sus integrantes sean autosuficientes en algún grado y de que vayan adquiriendo dicha capacidad durante el periodo de desarrollo y socialización es, en la actualidad, uno de los objetivos educativos más importantes, incluso desde los primeros niveles escolares, potenciando el progresivo logro de la autonomía personal del niño y su capacidad de pensar, elegir y decidir. Dicha autonomía tiene que ver con la autorregulación del comportamiento por lo que, desde la primera infancia, es preciso favorecer las habilidades de autorregulación en distintas actividades (Bornas, 1994).

Este proceso propio del desarrollo personal, como objetivo educativo, se recoge en la legislación e informes de evaluación educativa de nuestras sociedades occidentales: “la educación debe sustentarse sobre cuatro pilares básicos: el aprender conocimientos, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser” (Delors, 1996); “la educación debe dirigirse a fomentar la responsabilidad individual”; “la preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento” (LOE, 2006).

Por último, nos gustaría añadir que la autonomía es un valor en auge en esta sociedad que reclama una esfera de no interferencia ajena para los individuos, donde se permita establecer y desarrollar los proyectos de vida de manera independiente (Goñi, 1996). Y es que el sujeto moderno está inevitablemente forzado a ser autónomo (Guariglia, 1999) de manera que, en caso de ocultar esta condición y no asumir los riesgos de la elección, de la reflexión y de la madurez, corre el peligro de perder su identidad.

2.4 Moralidad

2.4.1. La ética del deber en psicología

En la historia de la filosofía moral se identifican dos tradiciones contrapuestas: la ética del *deber* y la ética de la *felicidad* (Cortina y Martínez, 1996). Para explicar las relaciones individuo/sociedad, ciencias próximas a la psicología, como son la historia y

la filosofía, recurren a tres categorías básicas: 1. la *felicidad*, que tiene mucho que ver con el reclamo de *privacidad*; 2. la ética del *deber* o el compromiso moral; 3. la *civilidad* en cuanto expresión de las demandas sociales de convivencia (Goñi, 2000).

En este contexto, la construcción de la madurez personal aparece como el resultado de la atención equilibrada a estas tres exigencias del ser humano en su condición de individualidad social.

La psicología en concreto ha dedicado atención prioritaria a la moralidad del deber. Es el *deber ser* la manera más simple y amplia, de acotar el ámbito de lo moral. Sin embargo, debido al gran volumen de conocimiento sobre este tema es difícil encontrar una definición común. De hecho, los psicólogos han utilizado diferentes criterios como indicadores de la moralidad de una persona (Pérez-Delgado, Cerezo y Aparisi, 1991): a) la conducta que ayuda a otro ser humano; b) la conducta que se adecúa a las normas sociales; c) la internalización de las normas morales; d) el arousal de empatía y/o de culpabilidad; e) el razonamiento sobre la justicia; f) poner los intereses del otro por delante de los propios. Todas estas maneras de entender el ámbito de lo moral representan algún elemento de todo lo que se podría incluir en dicho concepto, pero por sí solas son concepciones incompletas.

Cada uno de los enfoques psicológicos que ha estudiado el ámbito de lo moral lo ha hecho posicionándose o acentuando una concepción diferente, por lo que no existe un modelo teórico que dé cuenta de forma conjunta del desarrollo de sus tres componentes fundamentales (cognitivo, emocional y conductual) sino que cada uno de los diferentes enfoques (psicoanalítico, cognitivo-evolutivo y las teorías del aprendizaje), ha explorado un aspecto parcial del desarrollo moral (Hersh, Reimer y Paolitto, 1997).

2.4.2. El ámbito de lo moral desde la psicología

A principios del siglo XX, los *valores*, o lo que anteriormente había sido denominado fenómeno moral o moralidad del deber, no son negados por la incipiente psicología científica impulsada principalmente por Wundt y por la psicología estructuralista (Titchener), aunque son excluidos de sus análisis correspondientes. Así mismo, el estudio de la conciencia a la cual había estado vinculada habitualmente la moral entra en un periodo de decadencia (Lalande, 1972). De esta manera, la situación de la psicología moral hasta la década de los setenta se caracteriza por ser obviada por la

psicología científica y el conductismo, y por su sustitución en el psicoanálisis (Pérez-Delgado, Serra y Soler, 1991). Se expone a continuación cómo ha sido este proceso.

a) El enfoque psicoanalítico

El enfoque psicoanalítico se centra básicamente en el mundo de lo afectivo, y su objeto de interés prioritario son los afectos morales, en particular, el sentimiento de culpabilidad. El determinante fundamental en la génesis de la moral lo constituyen las experiencias afectivas de la infancia, las experiencias de enfrentamiento con las normas imperantes en el ambiente y especialmente con las normas parentales. La interiorización moral en función del superyo o de la conciencia moral es lo que permite el control de la conducta moral (Mackinnon, 1938).

Según Freud (1930), el ser humano cuando viene al mundo y en sus primeros años de vida, es un ser amoral, que se rige por sus impulsos hasta la aparición del yo. A la vez que se desarrolla éste, comienzan los primeros atisbos de moralidad, la diferenciación del bien y del mal, las emociones sociomorales... Y es en la adolescencia cuando el *super-yo* cobra fuerza como la expresión moral social que el sujeto debe integrar y ante el que el *yo* debe rendir cuentas, de manera que, en función del equilibrio que se establezca entre las exigencias del *ello* y las prohibiciones del *superyo*, es posible la supervivencia y desarrollo del sujeto (Turiel, 1984). El carácter irracional infantil y hasta inconsciente de muchos sentimientos de culpa de la persona adulta tiene un importante papel tanto en el control de la conducta como en las dificultades que la persona encuentra en el camino hacia la autonomía moral (Freijo, 1966).

b) Las teorías cognitivo-evolutivas

Pero hay indicios de que la naturaleza humana no es tan amoral como Freud la concebía (Lamb y Brown, 2007). Las teorías del desarrollo moral más influyentes en las últimas décadas presentan al sujeto moral como un ser constructivo y altamente racional. Así, las teorías cognitivo-evolutivas centran básicamente su atención en el componente cognitivo de la moralidad, poniendo en duda que el estudio de la conducta moral sólo es válido si permite descubrir las conexiones de la conducta con los valores y emociones morales del sujeto (Pérez-Delgado *et al.*, 1991). El objeto de interés de este enfoque, por tanto, es el razonamiento o juicio moral como justificación de una conclusión moral que a su vez es el resultado de un proceso valorativo en base a unos criterios que sirven de soporte (Blasi, 1980). El factor determinante del desarrollo moral

es fruto de la construcción por parte del sujeto a partir de su propio desarrollo cognitivo y de la estimulación que le proporciona la interacción social para la elaboración de unos criterios morales cada vez más ricos, a partir de los cuales ejerce sus juicios morales.

Los principales defensores de esta postura son Piaget, Kohlberg y Turiel, quienes trataron de explicar así el paso de un sujeto heterónomo a otro autónomo.

Piaget introduce lo moral en el área de la psicología evolutiva, frente a Baldwin que lo había tratado en el ámbito de la psicología social, a Bovet, que lo había abordado en la psicología individual, y a Durkheim, sociólogo defensor de la moral como responsabilidad objetiva (Pérez-Delgado *et al.*, 1991). Piaget (1932) concibe la moral como un sistema de reglas sobre las acciones y las relaciones interpersonales que el niño va construyendo a partir de su práctica social, de manera que surge de la comprensión consciente de dicha práctica social. A su vez, dicha comprensión va a regular la práctica social.

Una de las principales aportaciones de Piaget es la distinción entre la moral convencional y una moral derivada de un código racional (García-Ros, Pérez-Delgado y García, 1991). El carácter heterónomo de la primera moral infantil es el resultado de la interacción de dos factores: el egocentrismo representacional del niño y la relación de autoridad del adulto con él. Durante esta fase la moral es concebida por el niño hasta los once años, aproximadamente, como un conjunto de reglas obligatorias y coercitivas impuestas desde el exterior que implican una serie de deberes y exigen obediencia. Es lo que se denomina realismo moral o consideración objetiva de responsabilidad (Beltrán, 1982; Díaz Aguado, 1982). Esta forma de regulación de la conducta basada en la costumbre y la autoridad converge con el desarrollo cognitivo, la moral heterónoma con el estadio de las operaciones concretas y la moral autónoma con el de las operaciones formales (García-Ros *et al.*, 1991).

La moral autónoma comienza a desarrollarse a partir de los once años. Las relaciones de presión y respeto unilateral hacia el adulto han sido sustituidas por relaciones de cooperación con los iguales, basándose en la igualdad y el respeto mutuo. La justicia empieza a basarse en la noción de equidad: lo justo no es que todos sean tratados igual, sino de forma equitativa. Se enfatiza el carácter interpretativo y activo del sujeto en la construcción del significado y asimilación de las experiencias sociales en pautas (Rodrigo, 1985).

La obra de Piaget ha sido posteriormente desarrollada por Kohlberg, quien sostiene que el desarrollo moral se articula como una secuencia de estadios. Kohlberg centra su estudio en el *juicio moral*, proceso de razonamiento a través del cual las personas resuelven dilemas morales, que nos permite reflexionar sobre nuestros valores, ordenarlos y tomar decisiones morales.

Para Kohlberg (1969), el desarrollo moral puede ser descrito en estadios, entre los cuales se encuentran diferencias cualitativas en el modo de razonamiento sobre dilemas morales. De esta forma los cambios en el desarrollo no sólo implican una interiorización, sino también unas reestructuraciones globales del modo de pensar sobre una serie de cuestiones morales de manera que las distintas formas de razonamiento moral forman una secuencia invariante y constituyen integraciones jerárquicas. Su objetivo principal es encontrar las características estructurales por las que atraviesa el desarrollo moral y que considera universales (Díaz-Aguado, 1982), idea que no dista mucho de la que en su día sostuviera Piaget (Arbuthnot y Faust, 1981). Ha sido una de las mayores críticas que ha recibido, aunque alguno de sus seguidores como Rest (1979) se encargó de matizar, al afirmar que el tránsito de un estadio a otro se produce gradualmente y que las diferencias interindividuales son considerables.

La teoría de Kohlberg (1975) diferencia tres niveles de razonamiento moral, a su vez divididos en dos estadios cada uno: razonamiento pre-convencional (*orientación castigo-obediencia* y *orientación instrumental-relativista*), razonamiento convencional (*orientación interpersonal de concordancia* y *orientación legalística-autoritaria*) y razonamiento post-convencional (*orientación contrato social-principios superiores* y *orientación ética universal*).

En definitiva lo que a Kohlberg le interesó mostrar es que el estadio evolutivo (universal) superior significa la adopción en los casos de conflicto, de criterios morales de justicia frente a consideraciones no-morales (las pragmáticas o las convencionales). Lo que realmente le preocupó fue conocer ese punto de desarrollo moral más elevado, que según él mismo reconoció, cualquier persona no puede alcanzar. De hecho, coincidió con Piaget al afirmar la necesidad de lograr un determinado nivel de desarrollo cognitivo lógico para encontrarse en un estadio moral determinado, si bien la mayor parte de los sujetos pertenecen a un estadio de desarrollo lógico superior al estadio en el que se encuentran en el desarrollo moral (Kohlberg, 1992).

Las teorías cognitivo-evolutivas han recibido críticas de diferente corte (Medrano, 1999): a) de tipo conceptual: la universalidad de los estadios morales, la no consideración de la influencia del medioambiente, la omisión de la importancia de variables socioafectivas en el razonamiento moral; y b) críticas a la metodología empleada, basada en entrevistas semiestructuradas. Las teorías de Piaget y Kohlberg han sido revisadas posteriormente, destacando especialmente las aportaciones de Gilligan y las investigaciones de Turiel.

Gilligan (1982) criticó el supuesto sesgo de sexo en los trabajos de Kohlberg apoyándose en la idea de que existen dos orientaciones morales, una más propiamente adoptada por hombres, guiada por principios morales más abstractos y la preocupación por los derechos individuales (*justice oriented*), y otra más asumida por las mujeres, orientada a la satisfacción de las necesidades de competencias de los individuos para las situaciones concretas (*care oriented*). La conclusión respecto al nivel de desarrollo en ambos sexos es que, a medida que el sujeto usa las dos orientaciones de manera conjunta avanza en el desarrollo del yo (Cohn, 1991). Cabe añadir no obstante que, si bien hay defensores de la idea de Gilligan acerca de que Kohlberg no recoge en su instrumento aspectos del razonamiento femenino (Wark y Krebs, 1994), otros consideran que está poco fundamentada esa crítica (Puka, 1994; Medrano, 1995).

Turiel (1984) ha desarrollado un programa de investigación en el que su tesis central se basa en la idea de que el desarrollo moral no implica un proceso gradual de separación entre los conceptos morales y los no morales. Los niños a temprana edad poseen ya un razonamiento moral diferenciado de la pura convención. Por lo que se nos plantea la existencia de una sensibilidad especial en los humanos, muy temprana, para aquellos acontecimientos que implican daños para las personas y que se manifiesta a modo de conducta prosocial. Estos planteamientos tienen amplio apoyo empírico (Waxler y Yarrow, 1982; Eisenberg y Shell, 1986; Enesco y Olmo, 1987).

Sus investigaciones señalan la distinción de dos dominios conceptuales de la moralidad o de los juicios sociales que son, uno relativo a los conceptos morales y de justicia propiamente dicha, y el otro, relacionado con la organización social y las convenciones sociales (González y Padilla, 1990). La diferenciación de estos dos dominios se da a partir de las diferentes experiencias e interacciones sociales asociados a los distintos tipos de acontecimientos. Los *juicios morales* se refieren a aspectos de las interacciones sociales que implican daños intrínsecos para las personas (daño físico,

engaño, violación de derechos,...), mientras que los *juicios convencionales* hacen referencia al funcionamiento de la organización social. El desarrollo de cada dimensión discurre por dos vías diferenciadas, siendo lo que cambia el modo de razonamiento dentro de cada dominio.

Para concluir este apartado, es necesario dejar bien claro que a pesar de las críticas y posibles limitaciones, el modelo sociocognitivo del desarrollo moral es en la actualidad el más fecundo y la base en la que se apoya la mayor parte de la investigación de la psicología moral (Modgil y Modgil, 1986; Pérez-Delgado y Mestre, 1995b). De hecho es bastante contundente el que se considere el ámbito de lo moral como un ámbito específico de estudio, la amplia relevancia de los componentes cognitivos que lo integran y la existencia de una estructura subyacente al desarrollo moral (Rodrigo, 1985; Marchesi, 1986).

También hay una propuesta de integración de los componentes de la moralidad que es el *modelo de desarrollo moral integral* de Quintana (1995), que defiende en lo referente a las orientaciones éticas la existencia de una ética mínima o inferior y otra máxima o superior; diferencia la esfera social integrada por la justicia (en un sentido kohlbergiano) y el amor (el cuidado o la solicitud), y la esfera privada que abarca la conducta honesta y la virtuosa; y, lo más relevante, identifica las tres dimensiones de la vida moral como son la cognitiva, la afectivo-emocional y la conductual. El modelo ilustra la gran complejidad del desarrollo moral, puesto que, además, aporta información acerca de los niveles sucesivos que llevan al sujeto a alcanzar la personalidad y carácter moral en la vida adulta (Aierbe, Cortés y Medrano, 2006).

2.5. Emociones

2.5.1. El estudio psicológico de las emociones

Las emociones han despertado el interés de la psicología prácticamente desde sus inicios, pero fundamentalmente han sido entendidas como una fuente de malestar con las que el sujeto tiene que lidiar. De hecho, el interés por su estudio científico como una fuente útil de información para la adaptación del individuo ha sido muy reciente (Mayer, 1986; Palfai y Salovey, 1993).

En las últimas décadas la investigación de las emociones ha sufrido una rápida expansión, siendo una buena prueba de ello los diferentes manuales (Ekman y

Davidson, 1994), libros de texto (Reeve, 1997) y revistas (*Emotion*, de la APA; Revista Electrónica de Motivación y Emoción). Todo ello ha permitido un mayor conocimiento de las emociones, a la vez que ha dificultado el poder acordar una definición, un modelo teórico explicativo, una distinción de las dimensiones que las componen y un método o técnica para el estudio de las mismas (Larsen, Diener y Lucas, 2002).

Actualmente, con este panorama, resulta difícil tener una adecuada perspectiva del tema (Palmero, Guerrero, Gómez, Carpi, 2006), habiéndose centrado las propuestas psicológicas en ámbitos concretos del amplio mundo de las emociones (Izard, 1991; Carlson y Hatfield, 1992; Scherer, 2000). En efecto, los psicólogos del desarrollo delimitan los cambios emocionales vitales; la psicología social subraya la importancia de la expresión emocional en la comunicación; los cognitivistas centran su estudio en la vinculación entre emoción y cognición; y los psicólogos clínicos entre emoción y desórdenes psicológicos, habiendo aportado también la neurociencia algunos conocimientos relevantes sobre los mecanismos cerebrales implicados en la emoción.

2.5.2. Las diferentes perspectivas psicológicas en el estudio de las emociones

a) *La perspectiva evolutiva-cognitivista.* La perspectiva evolucionista-cognitivista y funcionalista entiende las emociones como indispensables y vitales para el organismo (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005b). En la comprensión del desarrollo y del funcionamiento de la persona es fundamental detectar y explicar los cambios evolutivos que se producen en la expresión emocional, en la conciencia sobre los estados afectivos, en la comprensión de las emociones, en la regulación emocional o en la empatía. Y es que las emociones no son sólo estados intrapsíquicos, sino patrones de reacción a los acontecimientos significativos y relevantes (Campos, Campos y Barret, 1989).

b) *La teoría de sistemas.* De las múltiples definiciones existentes, la más ampliamente aceptada proviene de la teoría de sistemas: “la emoción es un proceso en el que múltiples atributos se extienden a lo largo del tiempo, cada cual a su ritmo, pero de manera interdependiente” (Larsen, Diener y Lucas, 2002). Debe aclararse que la emoción es una forma específica englobada en el proceso afectivo, que es más general y primitivo y el cual se corresponde con una respuesta multidimensional adaptativa, breve, intensa y temporalmente asociada con un estímulo desencadenante (Palmero et al., 2006), presente en diversas especies (Plutchik, 1994; Damasio, 1999). La dimensión

subjetiva o experiencial, la toma de conciencia de la emoción única del ser humano es lo que se denomina sentimiento.

Esta concepción de la emoción no ha sido siempre compartida, sobre todo a la hora de describir la naturaleza e identificar los componentes de las emociones: “cada atributo se puede manifestar mediante diferentes canales (experiencial, fisiológico, expresivo, cognitivo y conductual), los cuales están débilmente acoplados” (Venables, 1984); “una emoción se puede producir a causa de cambios localizados en procesos neuronales, afectivos o cognitivos, pero no necesariamente en los tres” (Izard, 1991). Ahora bien, actualmente, lo más frecuente es encontrar referencias a la emoción basadas en la existencia de cambios en diversos componentes a la vez, la llamada “tríada de respuesta” conformada por la activación fisiológica, la expresión motora y la experiencia subjetiva (Izard, Kagan y Zajonc, 1990; Scherer, 1992 y 2000), además de los factores motivacionales y procesos cognitivos implicados en la evaluación del estímulo (Frijda, 1987; Buck, 1993). De ahí la dificultad de la medición de la emoción, que siempre tendrá un significado superior al de la suma de las mediciones de sus componentes específicos, los cuales además están interrelacionados.

c) La perspectiva categorial y la perspectiva dimensional. La naturaleza y estructuración interna de la emoción, otra fuente de divergencia, se puede comprender, fundamentalmente, a través de dos visiones: la perspectiva categorial y la perspectiva dimensional.

Desde la perspectiva categorial se considera a las emociones como entidades discretas (Tomkins, 1981; Izard, 1991); es decir, existe un número concreto de emociones, cada cual con una expresión conductual determinada, mientras que no resulta primordial conocer la activación o no de las mismas. La cuestión a resolver es el número de emociones que existen y sus características diferenciales, incluida la ubicación neuroanatómica (Panksepp, 1989). Esta perspectiva se basa en las aportaciones de Darwin y defiende la idea de que la emoción es un dominio que está bien representado por un pequeño grupo de emociones básicas o fundamentales, que lo son por sus expresiones emocionales, sus tendencias de acción o su importancia para la adaptación del sujeto (Izard, 1977).

Por otro lado, frente a esta concepción de las emociones primarias o perspectiva categorial, la perspectiva dimensional sugiere que el dominio afectivo lo representan un

pequeño conjunto de dimensiones subyacentes, de manera que todas las emociones son una mezcla de algunos ingredientes dimensionales. El punto de partida de las investigaciones desarrolladas bajo este prisma son las ideas de James (1884) y los trabajos de Schachter y Singer (1962).

d) *Las propuestas teóricas multidimensionales de las emociones.* Desde que Wundt (1896) en su *teoría tridimensional del sentimiento* propusiese la existencia de tres dimensiones (placer-displacer, excitación-depresión y tensión-relajación), se han sucedido diferentes propuestas multidimensionales (Stagner, 1948; Schlosberg, 1954; Daly, Lancee y Polivy, 1983). Ésta postura es la más extendida actualmente y en concreto el más relevante es el *modelo circunplejo* de Larsen y Diener (1992), que ha servido de referencia a quienes han tenido interés en estudiar la estructura de la emoción (Diener, 1999). Ofrece un mapa bidimensional del dominio afectivo siendo sus dos principales coordenadas las referidas a la valencia de la emoción (un continuo desde el placer al displacer) y al arousal o intensidad de la misma (baja-alta activación, desde un estado de sueño a niveles de alerta máxima). Pero son sobre todo las coordenadas diagonales, es decir, las de combinación de ambas dimensiones, las que mayor atención han recibido y ahí es donde se han identificado las dos disposiciones afectivas fundamentales: el afecto positivo y el afecto negativo, para cuya medición se desarrolló el cuestionario PANAS (Positive and Negative Affect Schedule), de Watson, Clark y Tellegen (1988).

El afecto positivo se refiere a la alta frecuencia de experiencias de entusiasmo, euforia y excitación y a las poco frecuentes experiencias de aburrimiento y pereza, mientras que el negativo se refiere a la alta frecuencia de experiencias emocionales negativas como distrés, ansiedad e irritación, así como a las poco frecuentes experiencias de relajación, contento y calma. A pesar de la claridad y practicidad de este modelo, la cuestión del número de dimensiones de la emoción y la posible interrelación de las dos más ampliamente aceptadas sigue siendo discutido (Lazarus, 1991; Zelenski y Larsen, 2000).

Igualmente se ha debatido acerca de si las emociones son un estado, temporal y fluido, o un rasgo más estable, según el cual cada persona tendría un valor de referencia esperado en cada emoción concreta (George, 1986). La posición actualmente predominante es que se trata de un fenómeno híbrido, con los componentes de estado y de rasgo, lo cual ha permitido a los investigadores interesarse por un aspecto o por el

otro (Larsen, et al., 2002). La importancia de este dualismo es que el estudio de las diferencias individuales en las emociones estará condicionado según la concepción que se asuma.

Quienes más se han interesado por la emoción-rasgo son los psicólogos de la personalidad, estudiosos de la motivación y de las bases biológicas del comportamiento (Warr, 1999). En este contexto, Larsen (2000) propone un simple y útil modo de explicar el origen y la naturaleza de las diferencias intersujeto, usando el típico modelo de estímulo-organismo-respuesta. Las personas se diferencian en su emoción-rasgo según la sensibilidad a los estímulos o la cantidad de respuestas observables habiendo algunas características personales (las más estudiadas la extraversión y el neuroticismo) que afectan a la regulación de la sensibilidad hacia estímulos específicos (Eysenck, 1967; Gray, 1990). Pero tal sensibilidad o vulnerabilidad ante ciertos estímulos a veces es difícilmente modificable (Depue, 1996), por lo que deben tenerse en cuenta otras características que median en la regulación de las respuestas emocionales, que pueden ser más fácilmente entrenadas. En concreto, el concepto de inteligencia emocional, que se desarrolla más adelante, hace referencia, entre otras cosas, a tal capacidad de autorregulación.

e) Diferencias individuales en las emociones. En la autorregulación de las emociones las diferencias individuales pueden explicarse en distintos sentidos: los procesos cognitivos del procesamiento de la información como estilos de atribución, optimismo o estilos restrictivos de copiado; la selección situacional que permite decidir en qué situaciones se desea o no encontrarse (Judge y Cable, 1997); la evocación o el proceso a través del cual las personas cambian las situaciones en las que se encuentran, como dar respuestas socialmente bien vistas o típicas (Watson, 2000); y finalmente las estrategias o comportamientos que directamente regulan los afectos (Morris, 1989).

En cualquier caso, saber que existen diferencias en las emociones de las personas es importante, pero, si no se pueden medir para una posible intervención en caso de ser necesario, de poco serviría. Hemos podido constatar la complejidad de este constructo que hace que la medición del mismo no sea tarea sencilla. De hecho las emociones son manifestadas a través de múltiples sistemas y las técnicas de medición son consecuentemente variadas: para la medida de las experiencias emocionales se usan los auto-informes; para las expresiones emocionales, la observación; para el sistema conductual y cognitivo, las performance task o tareas interpretativas; y para detectar

alteraciones fisiológicas, las medidas fisiológicas específicas (Larsen *et al.*, 2002).

En resumen, en este trabajo resulta de especial interés el acercarse a las emociones, entendiendo que suponen un complejo mundo de aspectos más concretos que el constructo global relacionados entre sí, donde en función de la intensidad y el signo de los mismos se pueden ubicar todos ellos. En concreto, el afecto positivo y negativo son las dimensiones fundamentales hoy por hoy aceptadas y el desarrollo de estudios empíricos al respecto permite conocer cada vez más sobre los diferentes modos que tenemos las personas de responder ante diferentes estímulos, debido a la sensibilidad ante ellos y a la capacidad de regulación de nuestras respuestas.

f) Desarrollo de las competencias emocionales. La importancia evolutiva de la regulación emocional es tal que permite al sujeto el ajuste necesario para lograr su madurez y bienestar, puesto que, si bien dependen de las propias capacidades del sujeto, existen también rasgos evolutivos comunes que dan pistas de cómo y cuándo se está preparado para alcanzar este logro del desarrollo. Según el tesoro ISOC de Psicología, el equilibrio psicológico sería sinónimo de *estabilidad emocional* y ésta hace referencia a la resistencia a la desorganización afectiva o tendencia hacia la serenidad o constancia afectiva. Otro sinónimo sería el *ajuste emocional*, definido como aceptación y adaptación personal del mundo interior del sujeto y el ambiente.

Si las bases de la regulación se sitúan en la primera infancia, los años preescolares y escolares son claves en el desarrollo de los procesos de atención, evaluación y modificación de la activación emocional. Lo esperable es que llegue a ser un ser con capacidad de regular (controlando, expresando adecuadamente, aplazando en ocasiones...) sus tendencias más impulsivas y emotivas, un ser humano capaz de aprovechar y encauzar en dirección oportuna un poderoso caudal de energía vital (Goñi, 2000).

Ya desde el nacimiento y durante los primeros meses, los niños sonríen y muestran expresiones faciales de diferentes emociones como interés, asco, malestar, cólera, sorpresa, tristeza y miedo. Las prontas configuraciones faciales son señales potentes cuya función es regular la conducta de las figuras de apego en la satisfacción de las necesidades infantiles y en la regulación de la interacción social (Greenspan y Thorndike, 1997).

A lo largo de los dos primeros años de vida, las emociones se diferencian más

entre sí, se van haciendo más selectivas y se manifiestan con mayor rapidez, intensidad y duración. Es un proceso paralelo al del desarrollo del self, ya que permite la conciencia de los estados emocionales y es también donde emergen emociones sociomorales, como el orgullo, la vergüenza y la culpa (Lewis, 1995). La conciencia de sí mismo como una persona distinta de las demás es un requisito para la aparición de la experiencia emocional subjetiva.

Sin embargo, el papel del contexto familiar es un elemento determinante ya que son los padres los que ponen la etiqueta a la emoción, los que dan el significado. Mientras que la aportación principal de las interacciones con los iguales que comienzan a darse en la etapa pre-escolar y que continúa en la escolar, es la de poder experimentar nuevas emociones, como la cólera y el miedo, y desarrollar las competencias emocionales fundamentales para la adaptación social del niño y, posteriormente, del adulto (Harris, 1992) que son la comprensión emocional, la capacidad de regulación y la empatía.

El desarrollo de tales competencias continúa y se agudiza en la adolescencia, periodo que se define como de gran inestabilidad emocional debido a que el adolescente se encuentra con nuevas exigencias de su entorno, ya que los ámbitos de su vida se diversifican, desbordando las competencias con las que cuenta hasta el momento y generándole un nivel de estrés elevado (Bisquerra, 2002). Es en esta etapa dónde la mayoría de estudios ubican el fin del desarrollo emocional y por lo tanto los niveles más altos en sus diferentes aspectos. Aunque ese hecho no es del todo cierto; se considera el momento a partir del cual se le exige tener una capacidad de autorregulación que le permita empezar a adaptarse a cualquier entorno con un mayor sentido de responsabilidad (Salovey y Mayer, 1990).

La autorregulación es la habilidad para gestionar las propias acciones, pensamientos y sentimientos de forma adaptativa y flexible, tanto en contextos físicos como sociales. Por lo tanto, un nivel óptimo de autorregulación contribuye a la sensación de bienestar, autoeficacia y confianza en uno mismo. El valor de la emoción como reguladora del funcionamiento individual y social para que sea adaptativo, requiere que las emociones sean flexibles y estén adaptadas a las situaciones y a los objetivos del sujeto, y también que el nivel de activación emocional sea suficiente, manejable y tolerable (Roche, 1998).

Por lo tanto, si un desarrollo emocional adecuado permite la adaptabilidad o ajuste del sujeto a su contexto socio-cultural, además de un equilibrio intrapsíquico, ¿se puede considerar inteligente a la persona que logra dicho desarrollo? En resumen, el ajuste emocional deriva del desarrollo personal adecuado, para lo cual la inteligencia emocional juega un importante papel. Queda claro que el ajuste, equilibrio o inteligencia emocional también son elementos íntimamente relacionados con el desarrollo personal y tenerlo en cuenta nos proporcionará un mapa más completo del perfil socioemocional de la persona que incluye competencias sociales, constructos emocionales tradicionales y variables de personalidad estables (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil, 2004).

2.6. Bienestar, personalidad sana, madurez e inteligencia emocional

En los anteriores apartados se ha presentado el conocimiento que durante décadas se ha ido acumulando acerca de las dimensiones básicas que permiten alcanzar un nivel avanzado del desarrollo personal. Pero, ¿qué significa o supone ese desarrollo? El listado de términos que hacen referencia a tal fenómeno es extenso. Se presenta a continuación los que se mencionan en las teorías o investigaciones sobre la autorrealización, la autonomía, la moralidad y las emociones y que son el *bienestar psicológico y personal*, la *personalidad sana* y la *madurez psicológica y personal*.

Dos preguntas se planean sobre la temática de este apartado: ¿el desarrollo en la vida adulta conduce inequívocamente a un estado de madurez, bienestar, salud mental y felicidad?; ¿qué es necesario para alcanzar el bienestar psicológico?

2.6.1. El bienestar psicológico

Hablar de bienestar psicológico lleva a pensar en un estado psicológico positivo o ausencia de malestar en términos clínicos. Pero, más allá de este enfoque clínico y psicopatológico del bienestar, existen modelos donde se integran diferentes elementos. Desde un marco fenomenológico con base teórico-evolutiva, tal como el de Ryff (1989), se formula un modelo de síntesis del desarrollo personal donde se especifican seis dimensiones o criterios de funcionamiento efectivo, basándose en las teorías evolutivas del ciclo vital (p. e. Erikson), en las teorías psicoanalíticas del crecimiento personal (p. e. Rogers) y en la literatura sobre salud mental (p. e. Jahoda). Encuentra similitudes entre todas ellas en torno a las concepciones tradicionales de envejecimiento

satisfactorio, cuyo núcleo central es la noción de *satisfacción con la vida* (Zacarés y Serra, 1998). Entre las dimensiones referidas en el modelo de Ryff destaca la de *crecimiento personal*, ya que no está al mismo nivel que las demás (*autoaceptación, relaciones positivas con otros, autonomía, competencia ambiental y propósito en la vida*), por tratarse de una especie de meta-dimensión. En efecto, mientras que las cinco restantes son cualidades a alcanzar para el completo desarrollo, el *crecimiento personal* es una característica propia del proceso, un continuo desarrollo del potencial y expansión de la persona.

Este planteamiento, que se desarrollará con mayor amplitud en el próximo capítulo, es innovador puesto que va más allá del concepto clásico de bienestar psicológico o felicidad entendido como un sentimiento de bienestar que no se asocia únicamente a estados afectivos a corto plazo sino que se vincula a los niveles superiores de desarrollo psicológico, como por ejemplo el sentido de dirección personal y de autorrealización (Cuesta, 2004).

Por otro lado, la satisfacción con la vida empieza a ser objeto de estudio desde de una corriente de la psicología tendente a estudiar las fortalezas y virtudes humanas y los efectos que éstas tienen en las vidas de las personas y de las sociedades (Cuadra y Florenzano, 2003). Esta visión, menos negativa del ser humano, gira en torno a conceptos como el bienestar, el contento, la satisfacción, la esperanza, el optimismo, el flujo o la felicidad, términos que muchas veces se confunden entre sí, aunque el que sin duda ha despertado un mayor interés ha sido el de *bienestar o bienestar subjetivo*.

Se coincide en afirmar que el bienestar psicológico de las personas, tanto adultas como adolescentes, está compuesto por tres factores que, aunque interrelacionados, se distinguen entre sí (Diener, 1994; Diener, 2000): a. la *satisfacción con la vida*, entendida como la evaluación positiva de la vida en su totalidad; b. la frecuencia individual de emociones positivas o *afecto positivo*; y c. la frecuencia individual de emociones negativas a la que se denomina *afecto negativo*. Dicho de otra forma, las personas que disfrutan de un bienestar subjetivo positivo experimentan un predominio de emociones positivas, pocas emociones negativas, y evalúan sus vidas de forma positiva. La concepción del bienestar psicológico de Ryff, que se ha descrito anteriormente, responde a una visión eudaemónica, mientras que esta aportación de Diener del bienestar subjetivo se inspira en una concepción hedónica.

En el tercer capítulo se profundizará también más en las diferentes concepciones del bienestar de manera que, sea cual sea dicha concepción, se presentará como un logro del desarrollo personal basado en la consecución del desarrollo de alguna de las dimensiones más concretas: la autorrealización y el ajuste emocional.

2.6.2. Bienestar y salud mental

Entre los referentes de Ryff para el desarrollo de su modelo figura Jahoda, promotor de la noción de *salud mental positiva*. La vinculación entre las aportaciones de Ryff y Jahoda es clara, ya que ambos parten de una crítica a la psicología clínica centrada en una definición de salud basada en la ausencia de malestar o de síntomas psicopatológicos (Villar, Triadó, Resano y Osuna, 2003). Según estos planteamientos, la salud también incluye la presencia de estados afectivos positivos y una valoración positiva sobre la vida de cada cual (según la concepción del bienestar subjetivo), además de una tendencia al crecimiento personal y desarrollo potencial de la persona (según la concepción del bienestar psicológico).

Por lo tanto, la salud mental positiva se puede resumir en los siguientes criterios: actitudes positivas de la persona hacia sí misma, crecimiento, desarrollo y autorrealización, integración, autonomía, percepción de la realidad ajustada y dominio y manejo del ambiente (Jahoda, 1958). No puede tomarse la salud mental y el bienestar como términos homónimos, pero existe una intensa relación entre ambos. Por otro lado, los rasgos o criterios de una persona con salud mental mencionados son algunos de ellos, ya que existen diferentes propuestas, pero el de bienestar está siempre presente en todas las propuestas (Vázquez, 1995), de manera es indudable su importancia para la salud. En consecuencia se puede tomar el *bienestar personal* como una de las dimensiones de la personalidad sana, aunque no es la única. La dimensión funcional es igual de importante a la de la persona que tiene un sentido de bienestar siendo la adaptación o *conducta adaptativa*, en la doble vertiente reactiva de la persona a su mundo y activa para controlar en la medida de lo posible el entorno que le rodea (Fierro, 1996), el mejor indicador de la adaptación a la realidad.

Todas estas ideas quedan recogidas en el *modelo de salud mental bidimensional* propuesto por Fierro, Jiménez y Berrocal (1998), aunque posteriores estudios han permitido matizar esta primera propuesta, ya que el componente o indicador más sólido es el del bienestar personal (Fierro y Cardenal, 2001). En definitiva, se puede concluir

que el bienestar personal es una cualidad no directamente constitutiva de la salud psicológica, pero sí indicativa de ella.

En cualquier caso, y aunque la segunda dimensión de la salud, es decir, la capacidad de adaptación, ha tenido menos impacto en las investigaciones psicológicas, en la actualidad ha cobrado un especial sentido por la necesidad de realizar estudios acerca del envejecimiento. La población en las sociedades desarrolladas está envejeciendo a pasos agigantados y es en esa etapa en la que la vida se sabe limitada en la que la probabilidad de disfunciones es mayor y en la que la calidad de vida disminuye considerablemente. La adaptación a esa nueva situación es sumamente necesaria, más que en otras etapas donde los cambios no son tan acuciantes (Villar, Triadó, Resano y Osuna, 2003).

Actualmente, el desarrollo de la personalidad sana despierta el interés de diferentes disciplinas psicológicas (Fierro, 2004): la psicología social, la psicología humanista, la psicología del ciclo vital, el estudio y los modelos de personalidad, la psicología positiva y la psicología clínica, dando lugar a diversas investigaciones que han establecido relaciones entre el bienestar personal y otras variables psicológicas. (Fierro y Cardenal, 2001).

En concreto se han encontrado correlaciones significativas y elevadas entre las dimensiones integrantes del bienestar subjetivo con las siguientes variables: los factores de personalidad (Emmons y Diener, 1985; Eysenck, 1994; Pincus, 1994; McCrae, 1994); los trastornos de personalidad (AAP, 1994); la propia personalidad sana (Jourard y Landsman, 1987); y la denominada personalidad madura (Zacarés y Serra, 1998).

2.6.3. La personalidad madura

Es relativamente frecuente comparar los conceptos de salud mental y madurez (Allport, 1973; Heath, 1977; Maslow, 1991), pero parece que éste segundo incluye algo más complejo, un decisivo componente de excelencia (Fierro y Cardenal, 1993). Es más, en pocos estudios se utiliza explícitamente el término madurez; se emplean términos en su lugar asociados indirectamente a las personas consideradas maduras, entre otros algunos de los ya presentados en este capítulo: autorrealización, salud mental positiva, competencia o funcionamiento efectivo.

Sin embargo, la investigación acerca de la *madurez psicológica*, sustituida a veces por sus sinónimos *madurez de la personalidad* y *madurez personal*, está

caracterizada por dos rasgos negativos: los difusos límites del campo y la escasez de trabajo sistemático (Zacarés y Serra, 1998). A pesar de ello y de la reticencia de la psicología social a usar el término (Boelen, 1978), ha existido en las décadas pasadas una apertura al tema de la madurez consistente en una proliferación de modelos del desarrollo. Más en concreto, el impacto del modelo del ciclo vital ha favorecido un mayor interés por el estudio del desarrollo adulto, prácticamente inexistente en la primera mitad del siglo XX, que ha permitido determinar algunas de las variables psicológicas distintas a la edad que explican los cambios en la edad adulta (Labouvie-Vief, 1992).

Anteriormente la única perspectiva psicológica que trató de aproximarse al término de madurez se debe a Willoughby (1930), quien define la madurez emocional como “la liberación del narcisismo y la ambivalencia, abandono del egocentrismo, el logro de impulsos socializados y de una nueva percepción (insight); aceptación emocional del principio de la realidad y una condición analizada”. Este autor elaboró un cuestionario que posteriormente sería utilizado por la psicología humanista (Maslow, 1983), aunque recibió críticas por conceder una alta puntuación en madurez emocional a una persona casi desprovista de emociones (Griffin, 1976).

La mayor dificultad en el estudio de la madurez psicológica, en cualquier caso, se encuentra en que representa un proceso continuo a la vez que un producto final, lo que ha derivado en dos vertientes de estudio: la estática, donde se ubican principalmente las teorías de rasgos de personalidad; y la dinámica-procesual, a la que responden los modelos evolutivo-estructurales (Zacarés y Serra, 1998).

El objetivo fundamental de las teorías de rasgos ha sido tratar de distinguir los rasgos que se pueden encontrar en los sujetos maduros, siendo representativos los modelos de madurez psicosocial en adolescentes de Greenberger (1984) y el modelo de Heath (1977).

El primero de ellos elaboró un modelo teórico sobre la madurez psicosocial que fue objetivado en un cuestionario denominado Psychosocial Maturity Inventory (PMI), de Greenberger, Josselson, Knerr y Knerr (1974), pensado para medir dicho atributo en adolescentes. Como su propio nombre indica, este modelo no se limita a dar explicación al desarrollo personal, sino que hace alusión a los procesos de socialización que afectan, en este caso al adolescente. El modelo enfatiza la importancia de dos logros del

desarrollo humano, la autonomía y la responsabilidad social (Greenberger, 2007), de manera que el crecimiento en estas dos dimensiones es el indicativo de que el adolescente está desarrollando la capacidad de funcionar como un miembro maduro de la sociedad. Si bien alude a aspectos que puedan resultar más interesantes para la escuela sociológica de Inkeles porque promueve las posibilidades de supervivencia en la sociedad, en otro sentido también es interesante para las perspectivas psicológicas de Allport (1973) y Fromm (1969) porque promociona la salud mental y la supervivencia psicológica del individuo único. De hecho es un intento interdisciplinar de formular los logros finales ideales del desarrollo y la socialización (Zacarés y Serra, 1998).

El modelo también responde perfectamente a la visión más estática, puesto que define los atributos que caracterizan al sujeto maduro en las subdimensiones pertenecientes a cada una de las dimensiones señaladas: confianza en sí mismo, orientación hacia el trabajo e identidad son las categorías de la autonomía, y compromiso social, apertura al cambio sociopolítico y tolerancia de las diferencias individuales y culturales las de la responsabilidad social. Debe indicarse que en su modelo inicial existía una tercera dimensión de adecuación interpersonal que fue eliminada por cuestiones psicométricas (Greenberger, 1984).

En el segundo modelo mencionado, Heath afirma que el sistema en maduración que es la persona puede describirse en términos de cuatro sectores de su personalidad (habilidades cognitivas, autoconcepto, valores y relaciones personales) y cada uno de ellos se define por dimensiones evolutivas (simbolización, alocentrismo, integración, estabilidad y autonomía). A partir de ahí se generan veinte hipótesis sobre la distinción entre madurez e inmadurez. Esta propuesta ha contado con cierto respaldo empírico y ha permitido la creación de un instrumento de trabajo práctico, el Perceived Self Questionnaire (Heath, 1977), reconociendo el carácter evolutivo de la madurez, frente a las visiones estáticas como son las provenientes de las orientaciones humanistas que suelen carecer de apoyo empírico sistemático y cuya aportación principal es la conceptualización de la madurez humana como objetivo principal en la vida del sujeto (Maslow, 1991).

Por el contrario, la pretensión mayor de los modelos evolutivo-estructurales es:

“entender el yo o núcleo de la personalidad como la organización de necesidades, motivos, disposiciones, hábitos y capacidades, puesta al servicio de ciertas metas, la cual se va estructurando en permanente interacción con el ambiente a través del ciclo vital” (pág. 30,

Zacarés y Serra, 1998).

Estos modelos, inspirándose en el trabajo de Erikson, por un lado, y de Piaget y Kohlberg, por otro, proponen secuencias evolutivas que conducen a los sujetos hacia estructuras más maduras, a falta todavía de modelos integradores (Levine, Jakubowski y Cotè, 1992).

2.7. Conclusiones

El prototipo de ser humano, en su esfera privada-personal, es alguien que, sin renunciar a la sociabilidad, mantiene la individualidad, es más, que enriquece las relaciones sociales desde su presencia como individuo con personalidad propia; que participa en la vida social desde su propia identidad, sin perderse en la conformidad social, sin diluirse en el anonimato, sin renunciar a su autonomía, en equilibrio afectivo consigo mismo (Goñi, 2000).

Pero esa individualidad debe llegar a definirse, lograr una integración de los diferentes aspectos del yo y esa es la tarea a lograr en el desarrollo personal, en sus diferentes ámbitos. Las líneas más importantes del desarrollo relacionadas con el yo son los trabajos de Erikson (1950), Loevinger (1976) y Levinson (1978), los derivados del estudio sobre la autorrealización de Maslow y Rogers, y los de Piaget y Kohlberg sobre la moral (Wilber, 2001). Se pueden considerar como líneas o corrientes de desarrollo relacionadas con el yo, que se recorren de manera secuencial y son relativamente independientes ya que pueden atenerse a una dinámica distinta y avanzar a velocidades diferentes, e incluso no desarrollarse. En su función de integración, el yo es el responsable de equilibrar e incluir todos los niveles y líneas de desarrollo y todos los estados psicológicos del individuo, así como de articular el continuo y cambiante proceso de la vida interna (Zuazua, 2007).

El objetivo último, en cualquier caso, del desarrollo personal es el logro de la madurez psicológica, que supone un nivel cualitativamente superior al de la salud mental, la cual resulta definida doblemente por una adaptación del sujeto a su entorno y un estado de bienestar psicológico.

La revisión realizada en este apartado permite extraer las siguientes conclusiones:

- Los términos *personalidad, identidad personal, desarrollo personal y madurez* pueden asumirse como etiquetas que cubren un similar campo semántico que, por otro lado, es muy amplio ya que abarcaría las distintas parcelas del desarrollo personal e incluso otras dimensiones como la social, la cognitiva, la física...

- La *autorrealización, la autonomía y el ajuste emocional* sí representan parcelas específicas del desarrollo personal (a las que cabe añadir *la honradez*).

En el siguiente apartado se aborda la articulación de lo que hemos denominado desarrollo personal con la globalidad del desarrollo psicológico humano.

3. EL DESARROLLO PSICOLÓGICO HUMANO

La psicología ha encontrado maneras muy variadas de abordar un fenómeno tan complejo como es el desarrollo del ser humano, el proceso de convertirse en persona. El breve repaso llevado a cabo en apartados anteriores ha ofrecido una aproximación a estas aportaciones. Requeriría una dedicación mucho mayor ofrecer un dibujo completo y matizado, pero no es el momento ni el lugar para hacerlo. El propósito de este apartado, en cambio es sintetizar en lo posible lo expuesto, no con ánimo de exhaustividad sino con la finalidad de atenerse a lo esencial.

La cuestión que ahora nos atañe es doble. De un lado, se trata de identificar lo que hay de común en los análisis psicológicos sobre tendencias asociadas a la edad en el desarrollo psicológico. En segundo lugar, se trata de seleccionar aquellos componentes o dimensiones más básicas que aunque no alcancen a cubrir con detalle la complejidad del desarrollo psicológico, al menos lo reflejen en lo más central y sustantivo.

3.1. Aspectos evolutivos

La perspectiva evolutiva ha proporcionado un conocimiento acerca de cuales son los elementos que comparten la mayoría de los sujetos en el proceso del desarrollo personal, aunque no haya unanimidad entre las diferentes aportaciones.

En concreto la mayor aportación de los modelos mecanicistas a la investigación del desarrollo psicológico ha sido el estudio de las transiciones y los sucesos vitales, aunque también se han analizado desde los otros paradigmas (Riegel, 1981; Overton, 1984). El estudio de las *transiciones vitales* es relativamente reciente dentro de la

psicología del desarrollo adulto y permite una comprensión más realista y profunda del cambio que la edad cronológica o los estadios evolutivos. Según la perspectiva del aprendizaje social, las transiciones y las crisis están provocadas por situaciones y sucesos que requieren un esfuerzo de adaptación importante por parte del individuo y que no las lleva a cabo con éxito por una falta de claridad de rol o carencia de recursos necesarios (Albrecht y Gifit, 1976). Bandura (1977) explica el fracaso en la adaptación a las nuevas situaciones en términos de bajas expectativas de autoeficacia. Cualquiera que sea la explicación el resultado es un pobre aprendizaje que repercute en el desarrollo psicológico.

Los *sucesos vitales*, son acontecimientos que actúan como marcadores de que una transición está ocurriendo o de que se está impidiendo su ocurrencia (Alonso, 2004). Suceden en un momento puntual del fluir temporal, siendo su aspecto público o externo y constituyendo el referente vital más inmediato de manera que en la medida que se afrontan, se puede decir que se atraviesa la transición. El estudio de los sucesos vitales ha sido llevado a cabo desde una perspectiva más clínica, debido al interés de detectar los factores desencadenantes de patologías (Cuesta, 2004).

Desde este planteamiento, se han analizado las dimensiones estructurales de los sucesos que causan mayor repercusión sobre la transición y trayectoria evolutiva, identificándose hasta treinta y cinco distintos, según las características del suceso, su percepción y efecto (Reese y Smyer, 1983) al mismo tiempo que según la cantidad de estrés que generan, se identificaron otros treinta y tres sucesos (Holmes y Rahe, 1967). Un subgrupo de estos sucesos, pueden considerarse como "evolutivos" atendiendo a características de alta probabilidad de ocurrencia, clara secuenciación, fuerte relación con la edad cronológica e impacto fundamentalmente individual (Serra, 1998).

En cualquier caso, el estudio de los sucesos vitales ha recibido numerosas críticas (Cohen, 1988; Dohrenwend y Dohrenwend, 1978) por dos motivos, por la limitación del número de sucesos vitales y por el valor absoluto asignado a cada uno de ellos en función de su capacidad generadora de estrés.

En contraposición al estudio del desarrollo desde las transiciones y sucesos vitales, y de manera más extensa, se ha generado una gran cantidad de conocimiento sobre las *tareas evolutivas o vitales normativas* que son las que dan "dirección, fuerza y sustancia al desarrollo de la personalidad" (Havighurst, 1951). Están prescritas

socioculturalmente y deben realizarse durante períodos de edad específicos a lo largo del ciclo vital (Dittmann-Kohli, 1986; Havighurst, 1951; Oerter, 1986). Aunque las tareas y *transiciones* se relacionan y a veces llegan a solaparse, se considera que el concepto de transición se aplica a los cambios reales producidos y el de tarea a los logros o realizaciones que contribuyen o son resultado de tales cambios (Schulenberg, 1997). También les diferencia el hecho de que algunas transiciones son procesos de cambio sobre los que hay poco o ningún control, mientras que en las tareas evolutivas dicho control es consustancial.

En el cuadro 5 se presentan los estadios o etapas del desarrollo personal que reflejan tales tareas evolutivas normativas, en función de las aportaciones de las diferentes propuestas teóricas que se han ido recogiendo en este trabajo, especialmente en el apartado referente al desarrollo personal y a la madurez psicológica.

Cuadro 5

Niveles de desarrollo según los teóricos evolutivos más importantes

Piaget	Kohlberg	Erikson	Loevinger	L'Ecuyer	Maslow
<i>Estadios cognitivos</i>	<i>Estadios morales</i>	<i>Estadios de crisis de identidad</i>	<i>Estadios de identidad</i>	<i>Estadios del yo</i>	<i>Jerarquía de necesidades</i>
Sensoriomotor	Castigo y obediencia	Confianza vs. Desconfianza	Presocial simbiótico impulsivo	Emergencia yo	Fisiológicas / Seguridad
Preoperacional –preconceptual	Hedonismo instrumental	Autonomía vs. Duda y vergüenza	Auto-protector	Afirmación yo	
Preoperacional-intuitivo	Conformismo	Iniciativa vs. Culpabilidad	Conformista	Expansión yo	Pertenencia
Operacional concreto	Orden público	Diligencia vs. Inferioridad			
Operacional formal	Compromiso social	Identidad vs. Confusión	Consciente	Diferenciación yo	Autoestima
Operacional formal	Universalismo	Intimidad vs. Aislamiento	Individualista	Yo longevo	Autoestima
Operacional formal	Universalismo	Productividad vs. Estancamiento	Autónomo		Autoestima
Operacional formal	Universalismo	Integridad vs. Desesperación	Integrado		Autorrealización
	Perspectiva cósmica				Trascendencia

Fuente (adaptado): Zuazua, 2007

Ya hemos apuntado al principio de este capítulo que existen diferentes modelos y teorías, que podrían clasificarse en función de dos criterios: los que entienden que el desarrollo conduce inequívocamente a la madurez, frente a los que apuestan

fundamentalmente por un cambio, pero no necesariamente mayor desarrollo y mejora. Además hemos diferenciado también entre los modelos cuyo objetivo fundamental es identificar las características propias de cada uno de los estadios por los que pasa toda persona, y los que defienden el desarrollo como un proceso continuo donde las diferencias individuales son la nota común.

En el cuadro 5 se tratan de poner en común las coincidencias en los modelos que fundamentalmente explican el desarrollo normativo en base a etapas evolutivas y conducentes a una inherente madurez psicológica. El interés de este ejercicio es observar que desde perspectivas diferentes, en el estudio de ámbitos del desarrollo distintos, existen puntos en común. En ningún caso la pretensión es tomar como referencia ninguna de esas clasificaciones, ya que entendemos que en el desarrollo influyen muchos más aspectos que los vinculados a la edad del sujeto.

3.2. Dimensiones básicas

3.2.1. Propuesta integradora

¿En qué fijarse para poder hablar del desarrollo personal sin obviar aspectos ineludibles? No cabe pensar que existe una única respuesta correcta a esta cuestión, lo mismo que no tiene sentido afirmar que uno de entre varios mapas, de distinto grado de detalle, dé mejor cuenta que otros de la realidad de una temática. Ahora bien, la parsimonia científica apuesta por modelos que con menor número de componentes expliquen una suficiente varianza de los fenómenos y en ese sentido, lo personal tiene que ver con el re-conocimiento de uno mismo (límites propios, deseos profundos, aspiraciones, contradicciones...), con la autoestima, con el desarrollo afectivo y la expresión de sentimientos, con la autonomía... (Goñi, 2000).

Cabe preguntarse, en definitiva, cuáles pueden considerarse las principales vertientes del desarrollo personal, de la identidad personal, y a nuestro modo de ver, dicho desarrollo o el logro de esa identidad personal se plasma, y sintetiza, en las siguientes consecuciones: el ajuste emocional, el compromiso moral, la autonomía y la autorrealización. Dicho de otra forma, el prototipo de persona madura o psicológicamente desarrollada (ajustada) en su dimensión privada lo representa alguien que: a. regula adecuadamente su mundo emocional; b. tiene desarrollado un sentido ético de la vida; c. funciona con autonomía personal; d. se ha autorrealizado.

3.2.2. Lo humanamente esperable

El desarrollo de un ser humano exige un desarrollo en diferentes vertientes interesándonos en este caso en lo que corresponde al reconocimiento de uno mismo, de su individualidad. Tal como explican desde las teorías de la psicología social, la identidad se define por las auto-categorizaciones que realiza el sujeto, las cuales se organizan jerárquicamente, de manera que el sujeto posee una serie de características que lo hacen único, incluso dentro del grupo social al que pertenece. Así, lo esperable es que el sujeto alcance un estado de individuación, en el que su personalidad esté desarrollada, ya que eso le va a permitir una integración de los demás ámbitos del desarrollo, de forma que cada persona tiene o debería tener un esquema o conciencia de sí mismo que le permita crecer.

Sin una personalidad definida y sana, el sujeto no puede regular su vida, encontrar un equilibrio en lo emocional, definir un proyecto de vida y alcanzarlo, ni construir un referente moral que guíe su conducta en sociedad. Por el contrario, y asumiendo que existen diferentes maneras de entender el desarrollo personal, el desarrollo de la identidad o yo es central, ya que le lleva al sujeto a cambiar, a convertirse en un ser independiente del resto, que no desvinculado, pero sí autónomo en su funcionamiento y razonamiento moral, y autónomo y ajustado emocionalmente.

El desarrollo en cada uno de esos diferentes ámbitos puede funcionar de una manera independiente, si bien están claramente vinculados y comparten algún elemento en común. El tránsito de la heteronomía a la autonomía sirve de hilo conductor de diferentes aportaciones sociológicas, filosóficas y psicológicas, para explicar el proceso de madurez humana tanto en lo cognitivo como en lo afectivo y en lo moral, desde Durkheim, Mead, Freud, Piaget, o las aportaciones más actuales de Kohlberg y Habermas.

De hecho uno de los objetivos educativos más importantes, incluso desde los primeros niveles escolares, es el progresivo logro de la autonomía personal del niño, su capacidad de pensar, elegir y decidir. Dicha autonomía tiene que ver con la autorregulación del comportamiento por lo que, desde la primera infancia, es preciso favorecer las habilidades de autorregulación en distintas actividades (Bornas, 1994) haciéndose por ello referencias directas al ideal de persona autónoma en muchas de las aportaciones psicológicas clásicas.

Así por ejemplo, Jacobson (Lachman, 2004) entiende que para la constitución de la identidad son nucleares la autonomía, la separación y la independencia. Greenberger (1982), por su parte, considera que los dos grandes ámbitos de la madurez personal son la responsabilidad social y la autonomía. Teóricos del desarrollo como Erikson (1970) estudian la autonomía como una variable importante en el desarrollo del individuo; en el segundo estadio del desarrollo (autonomía vs. vergüenza y duda) en el que se sientan las bases del control personal y de la cooperación con otras personas, el cual es decisivo para la aceptación personal y para la construcción de las relaciones sociales.

Según los estadios de desarrollo del yo de Loevinger (1976) (el auto-protectivo, el conformista, el concienzudo y el autónomo) no se alcanzaría el estadio de autonomía hasta la madurez media (pasados los treinta), estadio que se caracteriza por reconocer y lidiar con los conflictos internos, donde la autorrealización emerge como un objetivo importante, se reconocen límites y se obtiene una visión objetiva, múltiple y con una apertura al futuro (Helson, Mitchell y Hart, 1985).

Al igual que la autorrealización, se considera que la autonomía, en el sentido de adecuación individual, es un requisito para considerar a la persona madura en el ámbito psicosocial. Greenberger hizo una defensa clara de esta idea con su modelo, pero no sólo fue él quien señaló el requerimiento de las sociedades hacia sus integrantes de que sean autosuficientes en algún grado, y que vayan adquiriendo dicha capacidad durante el periodo de desarrollo y socialización, sino que prácticamente todas las teorías psicológicas del desarrollo lo hacen (Erikson, Loevinger, Maslow y White). Además, la autonomía es un valor en auge en esta sociedad, la cual reclama una esfera de no interferencia ajena para los individuos, donde se permita establecer y desarrollar los proyectos de vida del individuo de manera independiente (Goñi, 1996).

De manera que un sujeto con un desarrollo de lo personal necesariamente tiene que ser alguien autónomo e independiente, lo cual no significa estar desvinculado de los demás, ya que esto es una necesidad básica humana (Ryan y Deci, 2000).

Además, ya se ha mencionado que la autonomía es un elemento común en el desarrollo del resto de las dimensiones, como por ejemplo del desarrollo moral. La construcción de la madurez personal aparece como el resultado de la atención equilibrada a las exigencias del ser humano (felicidad, ética del deber y civilidad) en su

condición de individualidad social. Un pilar básico del desarrollo psicológico personal consiste, a nuestro juicio, en el logro de un adecuado sentido de lo moral, de manera que no puede considerarse persona plena a un ser humano sin sentido moral. Ahora bien, qué se entiende por moralidad es un asunto complejo para el que se ofrecen, también desde la psicología, respuestas variadas.

Lo que si creemos es que adquirir criterios de justicia forma parte nuclear del desarrollo moral, ya que el ámbito de la justicia viene definido por aquellas acciones que atañen al bienestar, físico o psicológico, y a los derechos de los demás. La obligatoriedad moral es intrínseca, derivada de la propia naturaleza de los actos; no es contingente a la existencia o a una norma, ni deriva del consenso grupal. Herir intencionadamente a alguien para causarle daño, por ejemplo, es intrínsecamente inmoral con independencia de lo que recoja la legislación o de la opinión social dominante.

Evolutivamente, las leyes morales primero se aceptan por la coerción de la autoridad antes que por el respeto que merecen por sí mismas y lo justo se define como una cuestión de igualdad antes de llegar a entender el criterio de equidad. Los efectos de las acciones parecen en primera instancia más importantes que la intencionalidad que las guía; y sólo cuando se alcanza una madurez de juicio moral se ve claro que, en caso de conflicto, deben prevalecer los derechos de los demás sobre las consideraciones pragmáticas o las expectativas grupales. El desarrollo del juicio moral, desde esta perspectiva, se explica como la progresiva capacidad de hacer prevalecer, en determinadas situaciones conflictivas, los criterios de justicia sobre egoísmos individuales y/o sobre expectativas grupales. El desarrollo se produce al superar las miras egoístas sustituyéndolas por criterios que tienen en cuenta primero el bienestar del grupo y, en último término, el criterio moral más autónomo del bienestar y los derechos del hombre en cuanto ser humano.

Los trabajos de Piaget (1932) y Kohlberg (1975), en particular, han desvelado cuán complejo y laborioso resulta el proceso de construcción de una orientación moral autónoma. A la teoría de Kohlberg, la más clásica en el ámbito de la psicología moral, lo que le interesa mostrar es que el estadio evolutivo (universal) superior significa la adopción, en casos de conflicto, de criterios morales de justicia frente a consideraciones no-morales. Por eso mismo, por su centración en el desarrollo de los juicios morales, se desinteresa del destino que experimentan otros juicios sociales que no versan sobre la

justicia, pero que también son de gran relevancia para el desarrollo sociopersonal.

El esfuerzo educativo, desde la perspectiva de Kohlberg, habrá de consistir en ayudar a superar las miras egoístas y a sustituirlas por criterios que tengan en cuenta el bienestar del grupo y, en último término, el criterio moral más autónomo del bienestar y los derechos del hombre en cuanto ser humano. Eso será lo humanamente esperable en un sujeto, que tenga interiorizados los juicios convencionales, y emita juicios morales autónomos.

Por último, proponemos una cuarta dimensión en la que el sujeto debe tener una autorregulación adecuada: el ámbito emocional. Que las emociones intervienen en todos los procesos evolutivos y pueden considerarse en el principal origen de las decisiones que tomamos a lo largo de la vida (López, Etxebarria, Fuentes y Ortiz, 1999) es un hecho comprobado, de hecho las diferentes perspectivas coinciden en que las emociones son, indispensables para el organismo y su comunicación, y están vinculadas con la cognición y el bienestar personal. Por lo tanto, en la comprensión del desarrollo y del funcionamiento de la persona es fundamental detectar y explicar los cambios evolutivos que se producen en la expresión emocional, en la conciencia sobre los estados afectivos, en la comprensión de las emociones, en la regulación emocional o en la empatía.

Tal capacidad de autorregulación de las emociones es la que diferencia un adecuado desarrollo personal de uno más pobre o incompleto ya que el ser humano debe ser capaz de atender, identificar y regular sus emociones. También tiene que ser capaz de identificarlas en los demás y activar los mecanismos necesarios para entenderse con la persona que tiene enfrente. Dicho de otra manera, el perfil del prototipo humano debe caracterizarse por tener capacidad empática y de autorregulación de las emociones, lo cual hay quien se ha atrevido a denominar inteligencia emocional (Goleman, 1995). El logro fundamental del sujeto en este campo será un ajuste o equilibrio emocional, que le permita vivir con un sentimiento de bienestar que contribuya directamente a una salud mental positiva.

El bienestar, deberá ser entendido como algo más que la ausencia de malestar que la concepción clínica contempla suponiendo un estado psicológico positivo. Existen dos visiones sobre el tema: la hedonista y la eudaemónica. Según la primera defendida por Diener y sus colaboradores, el bienestar subjetivo resulta de una valoración cognitiva positiva de la vida, de la presencia de afectos positivos y la ausencia de

afectos negativos. Según esta concepción, se refuerza la idea de que el desarrollo emocional es un elemento fundamental de la salud mental positiva postulada por Jahoda y retomada más tarde por Fierro, puesto que el bienestar es uno de sus dominios que constantemente aparece en las diferentes propuestas.

Desde la otra visión, la eudaemónica, cuyo principal representante es Ryff, el bienestar no se asocia únicamente a estados afectivos a corto plazo sino que se vincula a los niveles superiores de desarrollo psicológico, como por ejemplo el sentido de dirección personal y la autorrealización, contemplando la autonomía como una de las dimensiones que forman parte del desarrollo.

Por su parte los humanistas son los grandes defensores de la idea de que el proceso de desarrollo conduce inequívocamente a un estado de madurez y será quizás el hecho de conceptualizarla como estado lo que les lleve a equipararlo a la noción de salud mental. Pero la postura más extendida el respecto de la relación entre ambos constructos es que la madurez personal o psicológica implica mayor complejidad y totalidad que la salud mental.

En sus inicios la denominación desde el enfoque psicoanalítico fue la de *madurez emocional*, pero esta propuesta fue superada de manera que el debate actual es si la madurez se considera como un estado final, al igual que en las posturas humanistas, o es un proceso, siendo esto lo que ha hecho que las teorías o modelos explicativos del desarrollo partan de diferentes concepciones. Entre las posturas más estáticas (Greenberger o Heath) el trabajo que se ha realizado fundamentalmente es tratar de identificar las características o rasgos típicos de las personas consideradas maduras volviendo a aparecer los valores y la autonomía en estos modelos como categorías básicas. Las posturas más dinámicas son las que se corresponden con los modelos evolutivos derivados de los clásicos de Erikson, Piaget y Kohlberg, todavía a falta de un modelo sintético integrador.

En cualquiera de los dos casos, la tendencia madurativa es la fuerza motivacional del desarrollo, la que permite integrar todas las dimensiones de la persona, entre ellas, la esfera afectiva en el crecimiento personal y de armonizar las dimensiones de la personalidad, posibilitando la experiencia óptima y sus consecuencias en el bienestar psicológico (Alonso, 2004), además de facilitar el proceso de identificación mediante el proyecto personal. Pero ante todo, este proceso madurativo exige que el

sujeto sea agente activo del propio desarrollo, lo cual sólo se da si se tiene interés en madurar.

Con todo esto, se puede concluir que el prototipo de ser humano en lo que a su desarrollo personal se refiere, en esta propuesta integradora entendemos que es un sujeto que:

1.- ha superado una etapa de dependencia y vinculación de los demás, lo cual actitudinalmente, funcionalmente y emocionalmente le convierte en un sujeto autónomo;

2.- ha desarrollado la capacidad de formar sus propios códigos morales que son los que le indican cómo debe guiar su comportamiento, ya no en base a criterios externos impuestos, sino a una serie de valores personales desarrollados según un sentido de la justicia y la equidad;

3.- se encuentra en un estado de ajuste y equilibrio afectivo y tiene la capacidad de autorregulación de sus emociones, así como de interpretar las señales que desde el entorno le llegan y ante las que debe responder;

4.- aspira a alcanzar determinados objetivos en la vida, en base a una necesidad de crecer personalmente, que cuente con un proyecto de vida personal que le sirva de referencia para avanzar y no limitarse a cubrir las necesidades a corto plazo;

El sujeto que se desarrolle en este sentido podrá contar con una identidad definida, se sentirá como sujeto único, y tendrá más posibilidades de tener un sentimiento de bienestar psicológico y subjetivo, lo cual aumenta sus posibilidades de tener una salud mental positiva. Lo que caracteriza, en definitiva, al sujeto psicológicamente desarrollado es la madurez psicológica.

4. SÍNTESIS

La conformación de la identidad personal exige un desarrollo, el cual debe llevar a una situación deseable para el individuo de manera que dicha meta puede ser entendida en términos de madurez personal y/o autorrealización, lo cual a su vez está vinculado a una sensación de bienestar personal que es sinónimo de salud mental. Las líneas de desarrollo son variadas y al ser relativamente independientes cada una funciona con una dinámica diferente, aunque el resultado en el desarrollo personal sea

producto de la interrelación entre todas ellas.

Arrancaba este capítulo con la pretensión de dibujar el mapa interno, a grandes rasgos de ese ámbito del desarrollo personal al que presuntamente corresponden las autopercepciones como la individualidad personal. Asumiendo una idea muy extendida en psicología, podía darse por bueno que dos grandes parcelas de dicho desarrollo son el logro de la honradez (ética-moralidad) personal y el buen manejo del mundo emocional particular.

Ahora bien, todo parece indicar que es preciso considerar algunas otras parcelas más para dar cuenta suficiente y cabal del desarrollo psicológico personal. No obstante, la dificultad de elegir qué otras parcelas incluir en este mapa no proviene precisamente de la escasez de opciones sino más bien de su proliferación (identidad personal, autonomía, autorrealización, madurez, equilibrio personal, desarrollo personal...).

La revisión de ese conjunto de nociones nos ha llevado a elegir dos (*autonomía* y *autorrealización*) que se añadirían a las ya apuntadas de *honradez* y *ajuste emocional*. Con esta opción se pretende haber respondido a criterios de parsimonia científica que hacen recomendable la selección del mínimo número de componentes necesarios para explicar un fenómeno como es, en este caso, el desarrollo psicológico humano.

Conceptos como el de *bienestar psicológico*, donde está incluida la *satisfacción con la vida*, y el de *inteligencia emocional* no pueden entenderse como parcelas complementarias de las anteriormente citadas sino más bien como variables psicológicas asociadas con ellas. Por esa razón en el próximo capítulo se plantearán las relaciones que presuntamente les vinculan con unas u otras dimensiones de la percepción del desarrollo personal y en el estudio empírico se aportarán datos que confirmen o no la solidez de tal presunción.

Capítulo 3

LA AUTOPERCEPCIÓN DEL DESARROLLO PERSONAL

- 1. Propuesta de un modelo tetradimensional del autoconcepto personal**
 - 1.1. Presunciones teóricas del modelo
 - 1.2. Dimensiones del autoconcepto personal
 - 1.3. Conclusiones

- 2. Aportaciones de la investigación previa**
 - 2.1. La autopercepción de la autonomía
 - 2.2. El autoconcepto moral
 - 2.3. La autopercepción de la autorrealización moral
 - 2.4. El autoconcepto emocional

- 3. El Cuestionario (experimental) de Autoconcepto Personal (APE)**
 - 3.1. Una versión de 48 ítems
 - 3.2. La versión de 36 ítems

- 4. Variables psicológicas relacionadas con el autoconcepto personal**
 - 4.1. El bienestar psicológico
 - 4.2. La satisfacción con la vida
 - 4.3. La inteligencia emocional

- 5. Síntesis**

Introducción

El objetivo de este capítulo es presentar una propuesta nueva acerca de la estructura del autoconcepto personal, que sea coherente con la revisión teórica que se ha realizado en los dos capítulos precedentes, es decir, que entienda el dominio personal del autoconcepto como el conjunto de percepciones que cada persona tiene de sí misma en cuanto ser individual o, dicho de otro modo, referida a la autopercepción del desarrollo propio en cuanto logro de la individualidad personal.

Entendemos que el *autoconcepto personal* así descrito consta al menos de cuatro dimensiones o componentes: a) el *autoconcepto emocional*, que es cómo la persona se ve a sí misma en cuanto a ajuste emocional o regulación de sus emociones; b) el *autoconcepto ético/moral*, que se refiere a hasta qué punto una persona se considera a sí misma honrada; c) el *autoconcepto de la autonomía*, es decir, la percepción de hasta qué punto decide cada cual sobre su vida en función de su propio criterio; y d) el *autoconcepto de la autorrealización*, que se refiere a cómo se ve una persona a sí misma con respecto al logro de sus objetivos de vida.

La justificación, tanto de los argumentos teóricos como de los antecedentes empíricos que avalan la inclusión de estas cuatro dimensiones citadas del autoconcepto personal se abordará en este capítulo. Es necesario reseñar, en todo caso, que apenas existen antecedentes de investigación que puedan aportar contraste empírico a esta propuesta, salvo aquellos que han identificado una serie de presunciones teóricas del modelo del autoconcepto extensibles al nuestro, y los resultados obtenidos en un trabajo nuestro anterior (Goñi y Fernández, 2007) que permitía confirmar la estructura cuatripartita hipotetizada del autoconcepto personal.

Este modelo teórico ha servido de referencia para el diseño y elaboración de un Cuestionario de Autoconcepto Personal (APE), cuyas respuestas han sido sometidas a verificación empírica mediante los análisis factoriales correspondientes con el fin de confirmar la veracidad de esta estructura interna hipotetizada. En este tercer capítulo se describe la elaboración del cuestionario y los primeros análisis de la fase experimental del mismo que han permitido elaborar posteriormente la versión del APE que pretende validarse en esta tesis.

Se incluye también en este capítulo la revisión de diversas variables

psicosociales que presuntamente guardan relación con el autoconcepto personal, al entender que forman parte del desarrollo psicológico del individuo. En este sentido, es necesario indagar acerca de las vinculaciones que mantiene con otras variables como el bienestar psicológico, la satisfacción con la vida y la inteligencia emocional, lo cual nos permitirá precisar más la naturaleza del autoconcepto personal y explorar su lugar privilegiado en el mapa de las variables del desarrollo psicológico y de la personalidad, así como en la salud mental de los individuos.

1. PROPUESTA DE UN MODELO TETRADIMENSIONAL DEL AUTOCONCEPTO PERSONAL

La elaboración de un nuevo cuestionario de medida de una variable psicológica, en este caso el autoconcepto personal, debe partir de un modelo teórico justificado.

De los trabajos previos presentados sobre otros dominios del autoconcepto y sobre el autoconcepto en general se pueden extraer una serie de presunciones o postulados básicos que no son meras hipótesis sino que se han convertido en conocimiento científico al apoyarse en una realidad empírica. En efecto, el modelo que proponemos a continuación se basa en la idea de construcción de modelos según la cual es la teoría la que sistematiza la respuesta a la dialéctica empírica-científica para sistematizar las regularidades e irregularidades que se presentan en el modelo empírico a través de las regularidades que se presentan en el modelo científico del objeto de estudio (Morales, 1999).

En el primer apartado se exponen las presunciones atribuidas al modelo del autoconcepto cuya extensión al modelo del autoconcepto personal pretende constatar. En el segundo punto se justifica la existencia de las cuatro dimensiones concretas que se incluyen en este modelo teórico, en función de su presencia o ausencia en anteriores propuestas, así como su papel en el desarrollo personal y en la formación de la identidad personal.

1.1. Presunciones teóricas del modelo

Tiene indudables ventajas explicitar las afirmaciones básicas que sustentan un determinado modelo teórico, por ser la forma más transparente de permitir que sean

sometidas a contraste desde perspectivas tanto teóricas como empíricas. En efecto, cabe discutir, en un primer momento, si tales afirmaciones se sustentan en conocimientos probados y si responden a una lógica interna o coherencia teórica; estas presunciones se convierten luego en hipótesis que podrán ser refutadas, refrendadas o modificadas por las evidencias empíricas.

A continuación se presentan las presunciones que en la psicología se postulan sobre el autoconcepto general, entendiendo que son extensibles a todos los dominios, entre ellos el autoconcepto personal, para formular en segundo lugar ciertas salvedades que caracterizan a este modelo.

1.1.1. Presunciones del modelo teórico del autoconcepto personal

Las cuatro presunciones básicas del modelo son las de multidimensionalidad, estructura jerárquica, consistencia y modificabilidad. Es de resaltar que dichas presunciones han sido asumidas desde los primeros trabajos de Shavelson y col. (1976) y de Marsh (1986 y 1990) y también han sido ampliamente difundidas entre nosotros (González y Touron, 1992; Elexpuru, Garma, Marroquín y Villa, 1992; Nuñez y González-Pienda, 1994; Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008).

a) Multidimensionalidad

Considerar el autoconcepto como una autopercepción dividida en diversos dominios separados y específicos ha contribuido a la comprensión de numerosos procesos que resultaban ambiguos con anterioridad (Fox, 1990), al mismo tiempo que ha permitido un mejor entendimiento de sus mecanismos de desarrollo. Las diversas áreas de experiencia configuran autoconceptos específicos distintos entre sí y distintos también del *autoconcepto general*.

En el caso del autoconcepto personal se distinguen varias dimensiones cuyo número no está claramente establecido, las cuales a su vez se dividirían en aspectos más concretos. Los numerosos componentes personales del sí mismo abren la posibilidad de que el sujeto posea diferentes percepciones sobre sí, de manera que, aunque en alguna de las facetas no se perciba como competente, en la autopercepción general puede alcanzar el equilibrio sumando o dando mayor importancia al resto de las dimensiones.

b) Estructura jerárquica

Las dimensiones del autoconcepto personal están dispuestas de manera

jerárquica, es decir, los distintos componentes que lo conforman no se sitúan en un mismo plano sino que se ordenan de modo piramidal en función de su relevancia. En consecuencia, el autoconcepto personal se halla al mismo nivel en dicha jerarquía que el autoconcepto social o físico, pero en un peldaño inferior al autoconcepto general, existiendo al mismo tiempo dimensiones más concretas que el propio dominio. De esta manera, el modelo jerárquico permite medir percepciones de niveles inferiores y su generalización, extrapolación o incidencia en ámbitos más globales. A su vez, el diferente nivel que ocupa en la jerarquía otorga un carácter modificable a las dimensiones del mismo, de manera que los aspectos más específicos y concretos serán más modificables que los aspectos más generales que se localizan en las partes superiores de dicha jerarquía.

Además la jerarquía depende de las apreciaciones subjetivas de cada individuo, las cuales, a su vez, dependen de su sistema de valores y prioridades. En definitiva, cada persona tiene su propia jerarquía, la cual varía en función del grado de importancia que otorga a los diferentes dominios (Rosenberg, 1979; Harter, 1985; Sonstroem y Morgan, 1989).

c) Consistencia

El autoconcepto personal, al igual que el *autoconcepto general*, tiene una función mediadora, de manera que la interpretación que hace el sujeto de la realidad y su comportamiento es consistente y coherente con sus propias percepciones, permitiéndole así ratificar las ideas preconcebidas que tiene sobre sí mismo.

Como consecuencia del deseo de ser consecuente con su autoconcepto, la persona modula su respuesta a las diferentes situaciones y hace que cada nueva experiencia sea interpretada comparándola con este sistema. El resultado es que las evaluaciones que son compatibles con las preestablecidas serán aceptadas e incorporadas de modo que tendrán mayor influencia que las no compatibles con su sistema de creencias. En este sentido recuérdese que hay una tendencia general en el ser humano a preferir conceptualizarse en función de los aspectos positivos y dejar de lado los negativos, razón por la cual es frecuente sobrevalorar lo poco positivo que se posee.

d) Modificabilidad

Como ya se ha expuesto anteriormente, esta característica admite distintas interpretaciones. Si bien es cierto que el sujeto tiende a la consistencia de las ideas y

esquemas previos sobre sí mismo, no todos los aspectos concretos del autoconcepto presentan el mismo grado de estabilidad; de ahí que se hable de una estructura semipermanente (Webster y Sobieszet, 1974).

Las modificaciones parciales no conllevan cambios relevantes en las partes altas de la jerarquía (Núñez y González-Pienda, 1994); por el contrario, son más modificables las partes inferiores y más específicas que las globales, ya que la cantidad de material almacenado en los subdominios es menor y por tanto más susceptible al cambio. Se presume que el autoconcepto personal, al igual que los otros dominios del autoconcepto, se va estabilizando con la edad, a medida que la experiencia va confirmando las percepciones previas (Marsh, 1986; González y Tourón, 1992). No obstante, en torno a esta temática de la variabilidad del autoconcepto existen diferentes planteamientos:

- *El autoconcepto es estable.* El autoconcepto permanece estable a lo largo de la vida del sujeto ofreciendo gran resistencia a cualquier modificación, de manera que habitualmente para que el sujeto inicie la construcción de un autoconcepto positivo es necesaria una infancia feliz con experiencias positivas. Según esta interpretación (Candfield y Wells, 1976) el autoconcepto se resiste a un cambio porque ello supondría la reestructuración de todo el sistema cognitivo. Los argumentos que suelen esgrimirse a favor de esta tesis son los siguientes (Oñate, 1989):

- La relativa estabilidad del medio social en el que se desenvuelven la mayoría de las personas y la tendencia a asociarse con quienes confirman las ideas y actitudes que permiten corroborar el yo formado.

- El hecho de convivir con personas que comparten las actitudes, convicciones y valores propios nos confirma la creencia de que nuestra forma de ser es la adecuada. Sólo el gran líder o el demente pueden tratar de mantener sus convicciones pese al rechazo unánime del resto.

- Una mala percepción y una supervaloración de la actitud de los otros hacia uno mismo puede llevar a promover la estabilidad del yo.

- *El autoconcepto se puede alterar.* El autoconcepto es dinámico y moldeable construyéndose en un contexto social, como consecuencia del feedback recibido y de la comparación social con modelos. Por consiguiente, el autoconcepto va evolucionando a través de las experiencias de manera que la persona dependiendo de las situaciones

sociales y de cómo sea la interacción con los otros significativos, tiende a verse de modos diferentes (Gergen, 1984).

Desde esta perspectiva se subraya el carácter aprendido del autoconcepto, sensible a la modificación y la autovaloración y que puede sufrir cambios en función de los contextos y de la comparación que se produzca. De esta manera, el autoconcepto sigue una pauta evolutiva en la que desciende y aumenta con periodos relativos de estabilidad, más o menos largos, en función de los acontecimientos experimentados por el sujeto relativos a. la forma de enfrentarse a las dificultades, las experiencias de vida o la consideración que el sujeto tiene hacia sí mismo (Amador y Forns, 1995). Ahora bien, se trata de una perspectiva que cuenta con escaso respaldo empírico dado que, por lo general, los datos empíricos avalan una cierta tendencia del autoconcepto a la consistencia y la estabilidad.

- *El autoconcepto es estable pero no inmutable.* Según esta posición, intermedia entre las otras dos anteriores, el autoconcepto tiende a mantenerse estable, pero no es una realidad inmóvil e inalterable sino que cambia y se modifica gracias a la experiencia. Desde el nacimiento, la persona va forjando una imagen de sí misma, de manera que el desarrollo es lento, progresivo, ordenado, no anárquico, unidireccional, lineal en el tiempo, de secuencias graduadas, siguiendo unas pautas de desarrollo sistemáticas de modo lógico que permiten predecir en cierta medida la evolución que cabe esperar del autoconcepto. Puede crecer, arraigarse más íntimamente, ramificarse e interconectarse con otras características de la personalidad; o puede debilitarse, empobrecerse y desintegrarse.

Pero, por más que el autoconcepto sea estable, no todas las dimensiones que lo conforman tienen el mismo grado de estabilidad, siendo que es menor cuanto más baja sea su posición en la jerarquía. De ahí que se hable de una estructura semipermanente (Webster y Sobieszet, 1974) en la que el *autoconcepto general* agrupa autoimágenes de suma significatividad e importancia, que son más firmes y estables y sin embargo, otras dimensiones o facetas más específicas del mismo, periféricas o menos relevantes en la definición personal, resultan más influidas por las experiencias concretas, siendo más moldeables y flexibles y más propensas a experimentar diversas variaciones locales. No ha de olvidarse que los individuos valoran de modo subjetivo la importancia de cada dimensión del autoconcepto, por consiguiente, la modificabilidad o estabilidad de sus diversos apartados será específica, personal y original para cada individuo.

Las creencias acerca de sí mismo tienen diferente grado de significación e importancia según su proximidad o lejanía con el núcleo del yo, que es el punto básico de referencia. Según esta teoría (Purkey, 1970) algunos aspectos del autoconcepto son centrales y muy resistentes al cambio mientras que otros son más inestables. La función del autoconcepto, en definitiva, es la de organizar las experiencias con el medio exterior y mantener, proteger y enriquecer al yo.

Uno de los factores que modula la estabilidad del autoconcepto es la edad. A medida que aumenta y se van acumulando experiencias congruentes entre sí, el sujeto se va formando una idea de sí cada vez más estable, debido a que es corroborada y retroalimentada por múltiples experiencias interpretadas en el mismo sentido (González y Tourón, 1992). Por ello la modificabilidad o intervención en el autoconcepto debiera realizarse en las primeras edades, que es donde más impacto provocaría en el sujeto debido a que las creencias sobre uno mismo están menos establecidas.

No se trata, sin embargo, de una teoría plenamente confirmada ya que se cuenta con estudios empíricos (Shavelson y Bolus, 1982; Byrne, 1984; Marsh, 1990; Tomás, 1998) que ponen en entredicho la mayor estabilidad de las dimensiones generales frente a las específicas.

1.1.2. Previsiones

Al igual que las presunciones de todo modelo son un marco de referencia para su propuesta y validación, también deben tenerse en cuenta una serie de aspectos complementarios a las mismas para entender sus limitaciones.

(1) Se cometería un error pensando que las cuatro dimensiones propuestas del autoconcepto personal pretenden cubrir exhaustivamente el campo de la autopercepción personal. No es éste el sentido de la propuesta, al igual que no lo es cuando se habla de cuatro grandes dominios del autoconcepto general o de unos u otros modelos sobre la estructura interna de cada dominio. Lo único que se defiende es que estas cuatro dimensiones son necesarias para explicar la autopercepción personal, y que ofrecen una visión suficientemente completa del autoconcepto personal.

(2) En consecuencia, no tiene excesivo sentido plantear cuál es *la* estructura interna del autoconcepto personal o afirmar que *aún no se ha logrado consensuar* cuál es el modelo más adecuado. Estos planteamientos responden a una concepción excesivamente realista del conocimiento y equivalen a plantearse cuál es *el mapa*

verdaderamente preciso de un territorio o *cuándo se va a lograr un único mapa* del mismo que integre a todos los demás (tanto los orográficos como los demográficos, los pluviométricos o los de carreteras).

(3) Pueden ser muchas las razones por las que las respuestas de los sujetos a un cuestionario de autoconcepto (en este caso de autoconcepto personal) no se ajusten a las dimensiones propuestas (deficiente redacción de los ítems, inadecuada estructura del cuestionario, inapropiada delimitación de las dimensiones...), por lo que no procede atribuirles (al menos como motivo principal) a la incapacidad de quienes cumplimentan el cuestionario.

1.2. Dimensiones del autoconcepto personal

1.2.1. Modelos e instrumentos de medida del autoconcepto personal

El autoconcepto personal no figura con tal denominación como un dominio del autoconcepto en los modelos teóricos más ampliamente aceptados, ni como escala en los instrumentos de medida más habitualmente utilizados.

a) El cuestionario de autoestima de Rosenberg

El primer cuestionario de autoconcepto, el de Rosenberg (1965), denominado Rosenberg Self-Esteem Scale, mide de manera unidimensional la autoestima, que algunos han coincidido en llamar autoconcepto o autoestima personal (Whitesell, Mitchell, Kaufman y Spicer, 2006). Es un cuestionario breve de diez ítems que, aunque recoge aspectos que claramente aluden a lo personal, no mide autoconcepto, es decir, aspectos cognitivos, sino autoestima, o dicho de otra forma aspectos valorativos y/o afectivos. También sirvió de referencia (Sánchez, 1999) para la elaboración de la Escala de Autoestima Personal de Warr y Jackson (1983), que prácticamente sólo ha sido usada en estudios de psicología social relacionados con el trabajo y las organizaciones (Hontangas, Moret y Osca, 1987).

Sin embargo, no es un buen referente para este trabajo debido a que no mide estrictamente autoconcepto y además la medida de autoestima personal que se obtiene a través de él es unidimensional, por lo que no supone ningún avance en el conocimiento de la estructura interna del autoconcepto personal.

b) El cuestionario de autoconcepto Tennessee Self-Concept Scale de Fitts

Junto al de Rosenberg, el cuestionario de autoconcepto que tiene una concepción multidimensional del mismo y que más se ha utilizado (Marsh y Richards, 1988) es el Tennessee Self-Concept Scale de Fitts y Roids, en sus diferentes versiones (1965, 1972 y 1996). En la bibliografía del manual del TSCS se desglosan alrededor de 1845 estudios y artículos publicados entre 1961 y 1985 en los cuales se ha utilizado como instrumento de medida o como medida comparativa de análisis (Alfaro y Santiago, 2002), a pesar del historial de estudios que no convergen en resultados consistentes acerca de sus propiedades psicométricas (Alfaro y Santiago, 2002; García, Musitu y Veiga, 2006). En este instrumento, así como en las adaptaciones y traducciones del cuestionario a versiones en español (Álvarez y Barrientos, 1969; Garanto, 1984; Rosado, 1992), se contempla el *sí mismo personal* como uno de los cinco dominios del autoconcepto.

La obra de Fitts se identifica con la psicología humanista; no hay más que atender a la definición que hace del autoconcepto: “un medio de comprensión del individuo desde su propio marco de referencia para una mejor planificación y asistencia a cargo de aquellos que le pueden conducir hacia la rehabilitación y/o autorrealización” (Fitts, 1972).

Este modelo multidimensional incluye cinco grandes vertientes del *sí mismo*: *sí mismo físico*, *sí mismo-ético*, *sí mismo familiar*, *sí mismo social* y *sí mismo personal*, que abarcan la totalidad de esferas en las que transcurre y se implica necesariamente la vida de toda persona. Las cinco vertientes hacen referencia, a su vez, a la triple perspectiva que estructura y dinamiza toda actitud del ser humano: la cognoscitiva, la afectiva y la comportamental, por lo que el autor hace referencia al *autoconcepto*, a la *autoestima* y al *autocomportamiento*, respectivamente.

En concreto, el *sí mismo personal* queda definido en el cuestionario de Fitts como el sentido de autovalía del individuo, sentimiento de adecuación como persona y auto-evaluación de la personalidad separada del cuerpo o de las relaciones con otras persona (Fitts, 1972). Esta definición apenas varía en la traducción del instrumento al español realizada por Garanto (1984): “sentido 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”.

c) La propuesta teórica del “*sí mismo*” de L’Ecuyer

Por otro lado, L’Ecuyer (1978) hizo una propuesta integradora de la visión del

autoconcepto de las distintas corrientes en psicología que participaba en gran medida del modelo de Fitts. Son las únicas aportaciones teóricas previas al autoconcepto personal que utilizan el término *sí mismo personal*. En el caso de L'Ecuyer el autoconcepto estaría conformado por cinco estructuras (*sí mismo material, sí mismo adaptativo, sí mismo social, sí mismo-no sí mismo, y sí mismo personal*), las cuales a su vez se dividen en subestructuras que derivan en un diferente número de categorías según el caso (L'Ecuyer, 1985).

Las dos subestructuras que se diferencian en el *sí mismo personal* son la *imagen de sí mismo* y la *identidad de sí mismo*, de las cuales la primera es la que se corresponde con el autoconcepto propiamente dicho, ya que recoge aspectos presentes también en otras propuestas (Garanto, 1984). En efecto, Allport (1955) la define en términos de habilidades y aspiraciones, y Rogers (1969) entiende que el *sí mismo* está compuesto entre otras cosas de habilidades personales, ideales... Por su parte, las categorías concretas que L'Ecuyer explicita dentro de la imagen de *sí mismo* son las siguientes: aspiraciones, actividades, sentimientos y emociones, gustos e intereses, capacidades y aptitudes, cualidades y defectos.

Igualmente interesante resulta la estructura denominada por el autor como *sí mismo adaptativo*. A priori esta estructura tiene una vertiente más social, pero si se atiende a las subestructuras y categorías en que se divide, se observa también alusión al aspecto personal. De entre las subestructuras descritas por L'Ecuyer llama especialmente la atención el *valor de sí mismo*, que el autor entiende como la evaluación o juicios favorables del *sí mismo*, dividido en *competencia* y *valor personal*. Incluso en la segunda subestructura (*actividad de sí mismo*) se mencionan aspectos que, si bien están en relación con el entorno del sujeto, también suponen una serie de capacidades personales que definen la esencia del sujeto, tales como *autonomía, dependencia, actualización, estilo de vida*... Las fuentes teóricas de donde se nutre el conocimiento para la construcción de esta estructura son las aportaciones de Gordon (1968) sobre los rasgos, las apreciaciones o los valores morales, las de Rogers (1969) sobre los sistemas de valores, y las de Fitts (1965) sobre la aceptación o satisfacción de *sí mismo*.

Resumiendo, se observa (cf. cuadro 6) en las similares aproximaciones al concepto de ambos autores lo siguiente: Fitts realiza una acotación poco precisa del término y una inexistente consideración de su estructura interna; el trabajo de L'Ecuyer

es más exhaustivo y está inspirado en diversas fuentes de conocimiento, pero su modelo apenas ha tenido repercusión en el ámbito científico.

Cuadro 6

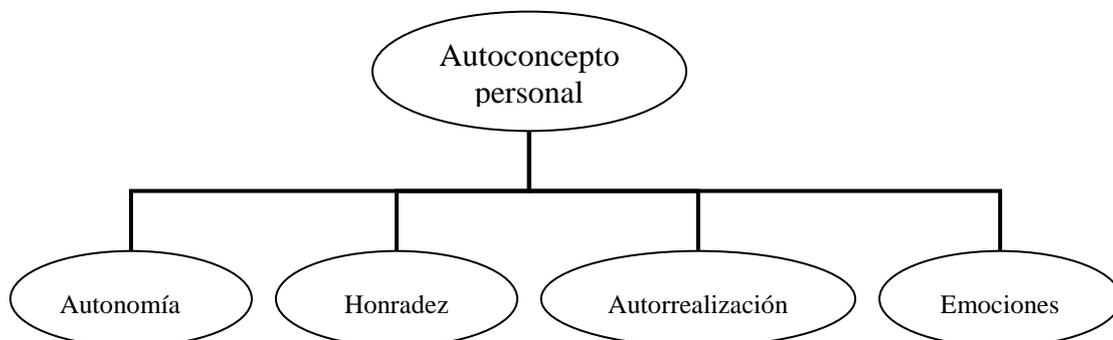
Aportaciones principales al estudio del autoconcepto en los que se considera el aspecto personal

Fitts	L'Ecuyer
1. Aspectos internos del sí mismo	1. Sí mismo material
a. Identidad (o autoconcepto): ¿cómo soy?	a. Somático
b. Autosatisfacción (autoestima): ¿cómo me siento?	b. Posesivo
c. Autocomportamiento: ¿qué hago conmigo mismo?	2. Sí mismo adaptativo
	a. Valor de sí mismo
	b. Actividad de sí mismo
	3. Sí mismo social
	a. Actividades sociales
	b. Referencia al sexo
2. Aspectos externos del sí mismo	4. Sí mismo-no sí mismo
a. Físico: salud, aspecto, capacidad y sexualidad	a. Referencia al otro
b. Moral-ético: fuerza moral, relación con dios, bondad y atractivo moral, satisfacción con la vida religiosa	b. Opiniones de otros sobre uno
c. Personal: valores interiores, adecuación, personalidad	5. Sí mismo personal
d. Familiar: adecuación como miembro de una familia y pertenencia a un grupo restringido de amigos	a. Imagen de sí mismo
e. Social: sentido, adecuación y valor de su interacción social	i. Aspiraciones
	ii. Actividades
	iii. Sentimientos y emociones
	iv. Gustos e intereses
	v. Capacidades y aptitudes
	vi. Cualidades y defectos
	b. Identidad de sí mismo
	i. Denominaciones simples
	ii. Rol y estatus
	iii. Consistencia
	iv. Ideología
	v. Identidad abstracta

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, siendo de gran importancia tratar de identificar las dimensiones o componentes del mismo, entre otras razones por las implicaciones educativas que conlleva la presunción teórica de que es más modificable el autoconcepto cuanto más específicas son sus dimensiones o componentes (González y Tourón, 1992).

A partir de todas las consideraciones anteriores nuestra propuesta se expone en la figura 10.

Figura 10

Propuesta de estructura interna del autoconcepto personal

Entendemos que el autoconcepto personal consta al menos de cuatro dimensiones básicas: el autoconcepto emocional (percepción del ámbito privado de las emociones), el autoconcepto de la honradez o moral (hasta qué punto uno se considera una persona honrada, en un sentido cívico, no religioso), el autoconcepto de la autonomía (percepción de hasta qué punto una persona decide en función de su propio criterio) y el autoconcepto de la autorrealización (hasta qué punto se percibe cómo va satisfaciendo cada cual sus necesidades y objetivos vitales). Todas ellas comparten elementos comunes, dado que representan la percepción propia de elementos básicos del desarrollo personal.

A continuación se comenta cada una de estas dimensiones del dominio personal del autoconcepto, argumentando por qué se ha decidido incluirlas en el modelo del autoconcepto personal propuesto.

1.2.2. La percepción de la autonomía propia

El primer componente de nuestro modelo, la percepción de la autonomía personal, no había sido propuesto hasta ahora como una dimensión del autoconcepto; sin embargo, si se asume que la autonomía es una pieza básica de la identidad (Jacobson, 1964; Frankl, 1991), la percepción de la identidad personal deberá contemplarla ineludiblemente como dimensión.

Por otra parte, como ha quedado reflejado en el capítulo anterior, creemos que el tránsito de la heteronomía a la autonomía sirve de hilo conductor a teorías centrales de la psicología como la piagetiana o la del razonamiento moral de Kohlberg, para explicar

el proceso de madurez humana tanto en lo cognitivo y moral, como en lo personal (Erikson, 1970; Marcia, 1976; Greenberger, 1982) y emocional (Douvan y Adelson, 1966). Cabe, por ende, pensar que cuando alguien se pregunta cómo se ve a sí mismo y mira los aspectos importantes, uno de ellos será si se percibe como un ser humano suficientemente autónomo, de manera que cuando efectivamente se perciba de esa forma se sentirá reforzado.

El concepto de autonomía está presente, por tanto, en diversos modelos del desarrollo personal y como trasfondo de otros de desarrollo cognitivo, moral y emocional, aunque lo cierto es que su delimitación no está del todo clara. La autonomía suele ser entendida como la capacidad para funcionar competentemente como individuo y son tres las dimensiones que lo componen: confianza en sí mismo, orientación hacia el trabajo e identidad (Greenberger, 1975). Las personas que cuentan con claridad de autoconcepto, con claridad de lo que son, de lo que quieren, de lo que creen y además se valoran positivamente como personas, estarán en disposición de ser autónomas.

En cuanto a los resultados empíricos, los obtenidos en la validación del Personal Maturity Inventory (Greenberger, Josselson, Knerr y Knerr, 1975) apuntan a una relación positiva entre *autonomía*, una de las escalas de este cuestionario junto a la otra de *responsabilidad social*, y *autoestima*, al igual que ha ocurrido con los datos hallados a partir de otros modelos que miden propiamente autonomía (Noom, Dekovic, Meeus, 1999). También se han hallado correlaciones significativas entre la autonomía emocional y la autoestima (Chen y Dornbusch, 1998; Oliva y Parra, 2001), y entre la autonomía emocional y el autoconcepto (Fuhrman y Holmbeck, 1995). De hecho, una de las subescalas de *autonomía* es la de *claridad del autoconcepto*, y siendo realmente difícil imaginar a un sujeto autónomo con una débil identidad o autoconcepto (Zacarés y Serra, 1998). Por lo tanto, la autonomía se encuentra en relación directa con el autoconcepto, en el sentido de que la construcción progresiva del autoconcepto permite al niño diferenciarse de los demás y situarse en referencia a ellos, logrando una progresiva autonomía. Sin embargo, sigue necesitando de los otros para formarse una imagen de sí mismo a través de las figuras de apego, hasta el punto de que de la calidad de la relación con estas personas va a depender, en gran medida, la configuración del propio autoconcepto.

En todo caso, se echa en falta una más detenida y sistemática atención a la percepción de cada sujeto acerca de lo autónomo que es (Goñi, 2000). No hay estudios,

ni instrumentos, ni propuesta teórica que lo haya planteado hasta el momento, pero nosotros sí consideramos que todas las personas tienen una idea de su autonomía y que esa idea, junto con la autopercepción de la afectividad, de la autorrealización y de la honradez, forma parte de lo que denominamos autoconcepto personal. El planteamiento que aquí se hace es que, asumiendo la interrelación entre ambos elementos, la autonomía forma parte de la identidad, acerca de la cual el sujeto tiene su propia percepción; y por ello se decide considerar la percepción de la propia autonomía como una de las dimensiones del autoconcepto personal.

1.2.3. El autoconcepto de la honradez

La existencia de un autoconcepto ético-moral también viene siendo aceptada sin aparente discusión como una de las facetas constitutivas del autoconcepto general, a pesar de no figurar en la propuesta de Shavelson et al. (1976). La dimensión moral del autoconcepto, a veces conceptualizada como valores u honradez, está presente en distintos cuestionarios: en el *Joseph Preschool and Primary Self-concept Screening Test* (JPPSST), de Joseph (1979); en el *Self-Concept Factor Scale*, de Tamayo (1981); en el *Self-Perception Profile for College Students*, de Neeman y Harter (1986); en el *Adult Self-Perception Scale* (ASPS), de Messer y Hatter (1986), en el SDQ II (Marsh, 1990) y SDQ III (Marsh, 1992); en el *Offer Self-Image Questionnaire for Adolescents, Revised*, de Offer, Ostrov, Howard y Dolan (1992); y en el *Adult Source of Self-Concept Inventory*, de Man, Tam y Li (2003).

No obstante, dos son los principales interrogantes que plantea su delimitación: de un lado, bajo qué acepción se puede asumir la noción de moralidad y/o de ética y, por otro, cabe preguntarse por qué adscribir la autopercepción ético-moral al autoconcepto personal y no al social. Ambos interrogantes guardan relación entre sí y han sido tomados en consideración al realizar nuestra propuesta.

En efecto, la revisión, en el capítulo segundo, de las diversas teorías psicológicas sobre el desarrollo moral ha evidenciado distintas concepciones de lo ético y lo moral desvelando la predominancia que tiene en la investigación psicológica (Piaget, Kohlberg, Turiel...) el estudio del razonamiento moral en sus distintos niveles de comprensión del sentido de la justicia: aquello que atañe al bienestar físico y psicológico (y derechos básicos) del ser humano. El autoconcepto moral, ajustado a esta concepción, habría de incluirse mejor en el dominio social que en el personal por cuanto

atañe a la autopercepción del sujeto en sus relaciones sociales de justicia. Y, en realidad, ésta es la opción que hemos defendido en otros trabajos (Goñi y Fernández, 2008) al proponer la dimensión de *responsabilidad social* como segmento central del autoconcepto social. Sin embargo, aquí apostamos por una acepción distinta de la moralidad: la honradez.

Parece claro, por otro lado, que para algunas personas la moral penetra la esencia misma de lo que son como seres humanos, mientras que para otras el sentido de identidad se construye de manera distinta, lo que significaría que los aspectos morales de la identidad se experimentan subjetivamente de diferentes modos y, aunque aún no existen datos concluyentes sobre cómo la identidad moral se vincula con el comportamiento y, menos aún, sobre cómo lo hace con el autoconcepto (Blasi, 1999), investigar en esta dirección resulta prometedor.

Cuenta con mayor apoyo empírico la relación entre autoconcepto y valores. Desde una perspectiva en la que los valores se consideran antecedentes de ciertas identidades de los individuos, se defiende que un perfil determinado de valores sirve de orientación a determinados tipos de self (Schwartz, 1994; Triandis, 1995), aunque las prioridades de valor difieren en función de la dimensión específica de la identidad que se considere (Barnea y Schwartz, 1998; Grad, 2001). Otra perspectiva de estudio defiende la relación existente entre las prioridades de valor del sujeto y su nivel general de autoestima, ya que el mantenimiento de un autoconcepto positivo se considera una motivación crucial en la selección y el mantenimiento de ciertas prioridades de valor (Rokeach, 1979). El *respeto a mí mismo*, entendido como indicador del mantenimiento de un autoconcepto positivo, ha sido localizado como centro del sistema de valores (Schwartz y Bilsky, 1990).

Que la concepción de uno mismo sea el núcleo del sistema de valores responde a las demandas sociales de competencia y moralidad (Lila y Marchetti, 1995) y de hecho en la medición del desarrollo moral mediante el DIT de Rest (1979) y en la del autoconcepto mediante el TSCS de Fitts (1972) se encontró que el pensamiento posconvencional covaría con los factores de autoconcepto evaluados (Gutiérrez, Clemente y Musitu, 1993), siendo la dimensión ético-moral la que más consistentemente aparece relacionada con el desarrollo moral (Leahy, 1981; Pérez-Delgado y Mestre, 1995a).

En consecuencia, el sentido de la autopercepción de la honradez, que aquí se propone como dimensión básica del autoconcepto personal, ha de restringirse y ceñirse a la vertiente más privada de la ética, a la autopercepción de la persona en cuanto alguien que mantiene fidelidad a sus convicciones, a sus principios, a sus compromisos y a los valores individuales como el de la sinceridad u honradez personal.

Conviene tener muy en cuenta, por tanto, el significado que en las diversas investigaciones se atribuye a la noción de *autoconcepto ético-moral* ya que en algunos casos difiere considerablemente de la aquí propuesta y deriva hacia asuntos que tienen más que ver con una ética confesional o religiosa. Ese es el caso de la escala de *sí mismo moral-etico* en el TSCS (Fitts, 1972), donde se examinan la valoración moral, la relación con Dios, los sentimientos de ser “buena” o “mala” persona y la satisfacción con la religión o la ausencia de ésta.

Si bien las puntuaciones en razonamiento moral son significativamente similares a aquellas que se dan en juicios religiosos, parece claro que no son una misma realidad ya que el desarrollo moral precede al razonamiento religioso (Fowler, 1996; Oser y Reich, 1990), además de que este último no es tan sólo una elaboración en términos religiosos del mismo tipo de cognición que pueda medirse en términos de juicio moral (Day, 2001).

De todo ello se deduce la importancia de incluir el autoconcepto ético-moral, o de la honradez, en el cuestionario de autoconcepto personal.

1.2.4. La percepción de la autorrealización

El concepto de autorrealización fue acuñado y defendido su sentido en el desarrollo psicológico por la psicología humanista, siendo Maslow y Rogers sus principales representantes. En cualquier caso, no es única la manera de entender tal constructo y así se ha expuesto en el capítulo anterior. Revisando nuevamente sus aportaciones, encontramos que el estudio de la misma no ha resultado totalmente independiente del autoconcepto; aquí pretende defenderse la inclusión de la percepción que una persona tiene sobre su autorrealización como una de las dimensiones del autoconcepto personal.

La tendencia a la autorrealización, según Maslow (1962), es uno de los rasgos más nucleares de la personalidad y consiste en el impulso hacia el desarrollo de las posibilidades inherentes a cada persona, cuya realización asegura prácticamente el

desarrollo del autoconcepto. En su análisis de las características de la persona autorrealizada, la aceptación de sí mismo figura como un factor fundamental que protege al sujeto de posibles neurosis (Cuesta, 2004).

Rogers (1959), por su parte, identificó dos tendencias en los seres vivos: la *tendencia de ejecución* o impulso del organismo hacia la consolidación de la vida, refiriéndose esta tendencia más a lo orgánico que a lo psicológico, y la *tendencia hacia la realización del yo*, la cual induce a comportarse y desarrollarse consecuentemente con la imagen consciente que cada cual tiene de lo que es (autoconcepto). Este concepto del yo nace de la necesidad de la consideración y autoconsideración positiva, por lo que define los modos de expresión de la autorrealización.

Esta concepción ha tenido una marcada influencia en toda la psicología humanista durante los años cincuenta. En efecto, Rogers (1959 y 1969), principal representante de la denominada psicología humanista americana, sitúa el sí mismo como constructo central en su teoría de la personalidad, destacando su importancia tanto en la práctica clínica como en el ámbito educativo. El *self* es el aspecto central de su teoría (Rotter y Hochreich, 1975) y es entendido como el molde de las percepciones conscientes experimentadas por el individuo, aspecto que adquiere una importancia central en el ajuste y comportamiento del sujeto (Purkey, 1970). En consecuencia, la necesidad del ser humano de ser considerado tanto por los demás como por uno mismo, le conduce irremediabilmente a la auto-actualización y al crecimiento.

El impacto de estas ideas fue tal que esta teoría pronto fue conocida como la *teoría del self* o *teoría del yo* (Burns, 1982), siendo una de sus aportaciones fundamentales la de vincular varias nociones del *self*, entre ellas el autoconcepto al considerarlo como parte de la tendencia auto-actualizadora del self.

De hecho, Rogers desarrolló a partir de estos postulados una *psicoterapia centrada en el cliente* que utilizó como técnica para mejorar el autoconcepto y el ajuste psicológico. El terapeuta centrado en el cliente trará de desarrollar una serie de mecanismos de cambio (aceptación positiva incondicional, empatía y congruencia) mediante los que comunicará al sujeto la actitud de que experimentar su organismo, su subjetividad emocional, es esencial para su actualización y desarrollo personal (Rogers, 1957).

La psicología humanista se asienta también en la idea básica de que una persona, siempre que sea capaz de aceptarse a sí misma, crecerá hacia una mayor madurez personal y no necesitará tanto de los mecanismos de defensa. Además, todas las personas desarrollan un concepto de sí mismas que sirve para guiar y mantener su ajuste con el mundo exterior y que se desarrolla a partir de la experiencia social, de manera que será la interacción social la que hace que el individuo se vaya endureciendo, rechazando aquellas imágenes de sí mismo que le provocan dudas sobre su propia competencia y valía (Zacarés y Serra, 1998).

Por lo tanto, desde la perspectiva humanista se asume la vinculación directa entre el desarrollo del autoconcepto y el grado de autorrealización mediante una relación de interdependencia constante en la que, desde la formación del primero en la infancia, la autorrealización depende en parte de él y además los logros de esta contribuyen a la configuración del autoconcepto (Rubio, 1994).

Ahora bien, si los logros del crecimiento personal contribuyen a la configuración de un autoconcepto positivo, podemos aceptar que existe una conciencia de la autorrealización que es parte importante del autoconcepto, y en donde se integra el conocimiento de los propios talentos, capacidades, actividad creativa, productividad, posibilidades e intereses (Rubio, 2005).

En definitiva, como puede verse, la inclusión de la dimensión de la autorrealización en el modelo del autoconcepto personal no cuenta con antecedentes en los estudios sobre el autoconcepto. Sin embargo, en nuestra opinión, se trata de un componente indiscutible, más incluso que el resto de autopercepciones personales (“soy una persona honrada”, “tengo equilibrio emocional”, “soy una persona autónoma”), dado que a nuestro entender lo definitivo en la autopercepción personal es la respuesta a la pregunta: “¿qué estoy haciendo con mi vida?”, o si se están haciendo realidad mis proyectos y desarrollando mis posibilidades.

1.2.5. El autoconcepto emocional

La autopercepción emocional cuenta con mayores antecedentes de investigación que las anteriores, lo que ha permitido que pueda aceptarse sin grandes problemas que forma parte importante de nuestro autoconcepto, a pesar de que sus relaciones con otras dimensiones y dominios del autoconcepto no han merecido especial consideración. De hecho en la mencionada propuesta de Shavelson et al. (1976) figura como la tercera

dimensión del autoconcepto no académico, junto al autoconcepto físico y el social.

Tanto Musitu, García y Gutiérrez (1994) como García y Musitu (2001), en sus respectivos cuestionarios AFA y AFA-5, que se avienen en lo fundamental al modelo de Shavelson et al. (1976), proponen que el autoconcepto emocional hace referencia a la percepción del sujeto de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas, con cierto grado de compromiso e implicación en su vida cotidiana.

Al igual que ocurre en el caso del autoconcepto de la honradez, esta dimensión está presente en un buen número de cuestionarios, aunque con denominaciones diferentes, siendo las dos etiquetas principales las de *autoconcepto emocional* y *autoconcepto afectivo*. Entre los instrumentos de medida principales cabe citar los siguientes: mide *afecto* el *Multidimensional Self-Concept Scale*, de Bracken (1992); miden *emocionalidad* o *estabilidad emocional* la *Escala Multidimensional de Autoconcepto* de De La Rosa y Díaz (1991), el *Self-Description Questionnaire II y III* de Marsh (1990 y 1992), el *AF-A* de Musitu, García y Gutiérrez (1994) y el *AF5* de García y Musitu (2001); mide *tono emocional* el *Offer Self-Image Questionnaire* de Offer (1974).

También existen propuestas en las que se entiende el autoconcepto emocional como algo más complejo y en las que se ha tratado de adivinar la estructura interna de esta dimensión. Por ejemplo, en la Escala de Autoconcepto de De La Rosa y Díaz (1991), creada a partir de definiciones de términos (adjetivos) propuestos por estudiantes universitarios, el autoconcepto aparece dividido en cuatro dominios siendo uno de ellos el *emocional* el cual, a su vez, estaría formado por tres componentes: los estados de ánimo, la salud emocional y los sentimientos interindividuales. Otros autores (Fivush y Nelson, 2004) distinguen, en cambio, otros tres aspectos dentro del autoconcepto emocional: la definición de sí mismo, la relación con otros y la forma de enfrentarse y resolver las emociones negativas.

Estas propuestas muestran que la autorregulación emocional guarda relación directa con la interactividad social ya que facilitan las relaciones sociales, por lo que puede ser analizada como un aspecto básico de las habilidades sociales (Fernández-Berrocal, Ramos y Orozco, 1999). No obstante, el mundo de las emociones corresponde claramente al ámbito de la privacidad por lo que caben pocas dudas en cuanto a su adscripción al desarrollo de la esfera de privacidad individual y por tanto al

autoconcepto personal más que al social.

De este repaso acerca del autoconcepto emocional surgen dos conclusiones importantes: por una parte, que su inclusión como dimensión del autoconcepto cuenta ya con cierta tradición en la investigación; y por otra, que su inclusión dentro del ámbito personal no es tan clara ya que no se conoce demasiado sobre su variabilidad.

1.3. Conclusiones

En este primer apartado del tercer capítulo se ha recogido, para comenzar, las presunciones teóricas que afectan al modelo teórico del autoconcepto personal, el cual se expone a continuación. La propuesta se elabora a partir de las diversas vertientes del desarrollo personal revisados en el capítulo segundo de esta tesis: la autonomía, la honradez, la autorrealización y las emociones. Estas cuatro dimensiones conforman el modelo tetradimensional del autoconcepto personal, dominio del autoconcepto que no ha recibido la misma atención que el resto de dominios, aunque las aportaciones de L'Ecuyer, a nivel teórico, y de Fitts, con la elaboración de un importante instrumento, reconocen el papel del sí mismo personal como elemento del autoconcepto.

El problema principal de estas dos aproximaciones al estudio del autoconcepto personal es que la primera no ha recibido una gran atención por lo que no se ha visto sometida a comprobación empírica, y que la segunda, no ha desglosado en subdimensiones los aspectos internos del dominio personal. Por ello, se concretiza nuestra propuesta mediante la inclusión de dos dimensiones que tienen su lugar en diferentes instrumentos de medida, la *honradez* y las *emociones*, a veces de manera paralela a la dimensión personal, y de otras dos dimensiones, la *autonomía* y la *autorrealización*, que en sí son aspectos personales autorreflexivos, puesto que no es concebible una ausencia de conciencia o autopercepción de la autonomía y de la autorrealización propias.

2. APORTACIONES DE LA INVESTIGACIÓN PREVIA

En este caso no cabe esperar, como sucede en otros muchos trabajos de investigación, encontrarse con un estado de la cuestión que ofrezca resultados contradictorios o no-concordantes sobre el objeto de estudio, dada la escasez de

investigación previa al respecto. Lo máximo que cabe esperar son análisis y resultados que tengan que ver de forma indirecta y parcial con el modelo teórico propuesto pero que, en cualquier caso, han de valorarse.

En este sentido en los siguientes apartados se exponen los datos empíricos hallados sobre cada una de las dimensiones que conforman, según nuestro modelo, el autoconcepto personal, de manera especial su variabilidad según el sexo y la edad. Como ya se ha explicado, no existe investigación previa sobre todas las dimensiones del autoconcepto como tal, por eso, a continuación, se hace referencia también a lo investigado acerca de la autonomía, la moralidad, la autorrealización y las emociones como ámbitos del desarrollo personal que son, y a su relación con el autoconcepto.

2.1. La autopercepción de la autonomía

Tal como se ha descrito en el primer punto de este capítulo, la percepción de la autonomía y de la autorrealización no han sido consideradas como tales en la investigación previa. En cambio, se conoce una evidente vinculación de ambos constructos con el desarrollo personal y, en menor medida, su relación con el autoconcepto.

Según Noom (1999), se pueden distinguir tres aspectos de la autonomía: lo funcional, lo emocional y lo actitudinal.

Pues bien, la mayoría de los trabajos empíricos sobre la autonomía se realizan a partir del cuestionario de autonomía emocional propuesto por Silverger y Steinberg (1978), que analiza el logro de tal dimensión de la autonomía genérica por parte de los adolescentes. Los resultados obtenidos apuntan a que hombres y mujeres obtienen diferentes puntuaciones en el cuestionario, aunque habiendo ligeras variaciones dado que el rango de edad no es muy amplio: mientras que las chicas de entre 12 y 19 años obtienen puntuaciones similares en los diferentes grupos de edad, en el caso de los chicos sufren un incremento hasta los 15-16, lo cual provoca que a esa edad sea cuando se produce la diferencia significativa entre los sexos, favorable a los chicos (Oliva y Parra, 2001), mientras que en el grupo de más edad, las chicas obtienen puntuaciones medias superiores (Lamborn y Steinberg, 1993).

En los estudios realizados con cuestionarios como el EDPS/74 (Coulbaut, 1981), los datos referentes a la dimensión de autonomía de conducta o funcional varían

en función de la subescala, de manera que en *autonomía personal ante necesidades materiales* las chicas obtienen una puntuación superior, en *autonomía de desplazamientos* los chicos superan a las chicas y en *autonomía ideológica* no existen diferencias, puntuaciones que se incrementan progresivamente durante la adolescencia (Behar y Forns, 1984; Lamborn y Steinberg, 1993). Estos datos, en cualquier caso, no coinciden plenamente con los obtenidos en otro estudio en el que en la valoración de la realización de una serie de conductas consideradas autónomas, no existen diferencias entre chicos y chicas, aunque nuevamente se declara un progresivo aumento durante los años de adolescencia (García y Peralbo, 2001).

Por otro lado, la segunda corriente de mayor producción científica empírica sobre la autonomía es la que incluye a ésta como dimensión de la madurez personal, estudiada por Greenberger et al. (1975). Los resultados obtenidos a partir de su Psychosocial Maturity Inventory (PMI) se aprecia un incremento de la *madurez psicosocial* entre los 11 y los 18 años, tanto en varones como mujeres, siendo el aumento continuo en *autonomía* (Greenberger, 1984).

De estos estudios acerca de la autonomía podemos deducir que se han centrado mayoritariamente en la adolescencia. La capacidad de funcionar de modo competente y autónomo o autosuficiencia es uno de los requisitos que todas las sociedades requieren a sus individuos y es lógico el interés de estudiar esta variable en el periodo adolescente, ya que es el momento en el que el sujeto se enfrenta a este hecho por primera vez sin la protección de sus padres (Erikson, 1970). Sin embargo, nosotros pensamos que conocer estos datos sobre la adolescencia no es suficiente, ya que la exigencia persiste durante toda la vida y por esta razón el interés de esta tesis es estudiar la percepción de la autonomía desde la adolescencia hasta la edad adulta y si ésta es diferente en hombres y mujeres.

Lo cierto es que también existen aportaciones relativas a otros momentos del desarrollo. Así, por ejemplo, según los estadios de desarrollo del yo de Loewinger (1976) (el auto-protectivo, el conformista, el conciencioso y el autónomo) las mujeres no alcanzan el estadio de autonomía hasta la edad adulta media (pasados los treinta), estadio que se caracteriza por reconocer y lidiar con los conflictos internos y donde la autorrealización emerge como un objetivo importante, se reconocen límites y se obtiene una visión objetiva, múltiple y con una apertura al futuro (Helson et al., 1985).

En el ámbito de los trabajos empíricos, de los estudios realizados empleando el modelo de bienestar de Ryff (1989), en el que uno de los componentes es la autonomía, se concluye que los adultos de mediana edad (de 40 a 45 años) puntuaron significativamente más alto en esa dimensión que los jóvenes adultos (de 20 a 35 años), y que los sujetos de avanzada edad (de 60 en adelante) (Ryff, 1991).

Todos estos resultados parecen indicar que las diferencias entre hombres y mujeres en la valoración de la autonomía propia no son siempre claras y depende del tipo de autonomía que se esté midiendo; por el contrario, la edad parece correlacionar con el grado de autonomía percibida, yendo en aumento por lo menos hasta la edad adulta.

2.2. El autoconcepto moral

La mayoría de las investigaciones en las que se ha tratado de comprobar la variabilidad según la edad y el sexo en el desarrollo moral se han hecho empleando el Moral Judgment Interview (MJI) de Kohlberg (1981). En una revisión de setenta y nueve estudios que lo habían utilizado (Pérez-Delgado y García-Ros, 1991) se concluye que en la mayoría de ellos no se encuentran datos que respalden las diferencias de sexo en el crecimiento del razonamiento moral, si bien es cierto que en los que sí se han hallado diferencias, los resultados varían según la edad de manera que las niñas y adolescentes obtienen mejores puntuaciones que sus congéneres, en estudiantes universitarios son ellos los que superan a las chicas y en la edad adulta las diferencias significativas existentes son favorables a las mujeres.

Otro de los instrumentos más utilizados es el Defining Issues Test (DIT) de Rest (1979), derivado también de la teoría del desarrollo de Kohlberg (1984). En este caso (Thoma, 1986), permite concluir una revisión de cincuenta y cuatro estudios en los que se usa el DIT, concluyendo que en dichos estudios las diferencias favorecen a las mujeres en todos los tramos de edad, si bien dichas diferencias son pequeñas y estables.

La falta de congruencia entre los resultados obtenidos con ambos instrumentos puede deberse por un lado a que el MJI no cuente con la validez para evaluar el razonamiento moral en las mujeres (Gilligan, 1982) y, por otro, a que las diferencias favorables a las mujeres se deban a que a ellas se les atribuyen mayores habilidades verbales (Hyde y Linn, 1988) a las cuales sería más sensible el DIT (Thoma, 1986).

Pero en todo caso debe atenderse de manera especial al dato de que en la adolescencia es cuando se observan mayores diferencias, lo cual puede explicarse porque maduran antes las chicas que los chicos (Hoffman, 1977; Hyde, 1984; Thoma, 1986; Cohn, 1991), siendo así que a esa edad (12-17 años) el juicio moral de ellas es algo menos concreto y egocéntrico, independientemente del sexo, el desarrollo moral y el desarrollo de los juicios autovalorativos.

Estos resultados parecen corresponderse con los hallados respecto al autoconcepto moral: se han hallado datos que habitualmente resultan contradictorios, aunque se perfila una tendencia general según la cual las mujeres puntúan más bajo en todas las subdimensiones del autoconcepto, salvo en el autoconcepto moral (Wilgenbusch y Merrell, 1999; Sotelo y Sangrador, 1999). La mayoría de estudios en los que se emplea el TSCS indican que el autoconcepto moral es una de las pocas escalas donde las mujeres puntúan más alto que los varones (Luscombe, 2001), salvo en uno de ellos en el que las mujeres puntúan más bajo, con la salvedad de que se realizó con personas alcohólicas (Aubrey, Gay, Romo y Joffre, 2004).

Estudios empíricos realizados en torno al autoconcepto moral han hallado también diferencias significativas entre alumnos de quinto y de séptimo grado (Gardner, 1999) a favor de los primeros; de otro lado, las personas adultas ofrecen puntuaciones más altas que las jóvenes (Novo y Silva, 2003).

2.3. La percepción de la autorrealización

En lo que respecta a la autorrealización, apenas existen evidencias empíricas de la percepción que puedan tener las personas sobre dicho proceso de crecimiento personal. Los trabajos existentes no se apoyan directamente en las teorías de los autores humanistas más representativos sino que han centrado su estudio en otras variables psicológicas vinculadas a la autorrealización tales como la felicidad (Fellows, 1966; Wilson, 1967; Fordyce, 1972; Seligman, 2003), el flujo (Csikszentmihalyi, 1990), satisfacción con la vida (Emmons y Diener, 1985; Huebner, 1991), el bienestar subjetivo (Andrews y Withey, 1974; Kammann, 1983; Diener, 1994), el bienestar psicológico (Ryff, 1989) y el balance afectivo (Wattson y Clarck, 1984). Todas estas variables ocupan a la denominada psicología positiva que explora la vertiente madura de la salud mental; serán analizadas en el próximo capítulo de manera más pormenorizada

en el caso de la satisfacción con la vida y el bienestar psicológico, por lo que no se ofrece aquí más detalle de las mismas.

También es cierto que existen cuestionarios pensados para medir aspectos relacionados directa o indirectamente con la autorrealización como el Personal Orientation Inventory, de Shostrom (1963); el Purpose in Life Test, de Crumbaugh (1968); el Self-Actualization Scale, de Jones y Crandall (1986); o el Revised California Psychological Inventory, de Gough (1987).

La utilización de estos instrumentos ha sido amplia pero generalmente en ámbitos como la orientación vocacional (Zuazua, 1996) y el ámbito laboral (Betz, 1982). Asimismo el cuestionario de la satisfacción de la necesidad de Porter (1961) ha sido usado significativamente para la medida de las necesidades y de su satisfacción, si bien su aplicación se limita al ámbito de la psicología de las organizaciones con objeto de estudiar las necesidades de los trabajadores en el comercio y la industria, en función del grupo laboral. En cualquier caso, el instrumento cuenta con escasas garantías de fiabilidad y da un apoyo modesto al modelo de Maslow en cuanto a la clasificación de necesidades, así como en su relación con la satisfacción con la vida (Campbell, Converse y Rodgers, 1976).

Es apreciable también la puesta en práctica de intervenciones psicoeducativas (Hernández y Aciego, 1990; Hernández y García, 1992; Aciego, Domínguez y Hernández, 2003) con adolescentes de entre 15 y 18 años con el propósito de desarrollar un buen proyecto de realización personal y social. Trabajos de este tipo permiten enriquecer y delimitar mejor la entidad conceptual de esta dimensión. En concreto, el “Programa instruccional emotivo para el crecimiento y autorrealización personal”, (PIECAP) de Hernández y Aciego (1990) está orientado a la autorrealización personal de adolescentes y jóvenes y utiliza para evaluar los contenidos trabajados el Cuestionario de Autoconcepto y Realización (AURE) de Domínguez (2001), que mide entre otros aspectos el autoconcepto y la autoestima, como factor de segundo orden donde se incluyen todos los aspectos referidos al ajuste intrapersonal (Aciego, Domínguez y Hernández, 2005).

El interés de esta perspectiva es claramente psicoeducativo, debido a lo cual el trabajo se centra en obtener mejoras en el autoconcepto y a la autorrealización de adolescentes y jóvenes interesándose por la obtención de datos empíricos sobre las

diferencias en la puntuación en ambas variables teniendo en cuenta una serie de variables psicosociales.

Lo cierto es que la influencia de las ideas humanistas surgidas en la década de los cincuenta en esta temática es evidente pero, debido a la escasez de trabajos empíricos en esta línea de pensamiento, poco conocemos acerca de la evolución que sufre la autorrealización durante la vida. Puede tratarse, tal vez, de preguntas que no se planteen en etapas evolutivas tempranas y que estén asociadas a la perspectiva de la vida que se va alcanzando con el tiempo (Maslow, 1968; Rubio, 2005), en cuyo caso pudiera suceder que en la adolescencia o en la primera juventud no exista una conciencia demasiado precisa sobre esta dimensión del desarrollo humano dado que la etapa previa a los quince años es anterior a la determinación de una meta vital y entre los quince y los veinticinco la autodeterminación de metas se produce de modo experimental y preliminar (Bühler, 1961).

En todo caso, y en sintonía con Rogers (1959), la tendencia a la autorrealización es constatable ya desde la adolescencia, por lo que tiene sentido preguntarse (y es lo que en este estudio se plantea) si las personas desarrollan incluso antes de la juventud una reflexión (meta-cognición) sobre su propia autorrealización. También tiene sentido preguntarse si en la vejez es cuando se alcanza un mayor sentimiento de autorrealización o, por el contrario, el declive propio de la edad hace percibir que las posibilidades estén agotadas, teniendo un inmediato efecto sobre la valoración global de la vida y los retos a afrontar por el sujeto, dado que los datos sobre esta cuestión no son consistentes (Ryff, 1989 y 1991; Rubio, 2005).

Finalmente cabe sentenciar que, si se sabe poco sobre las diferencias en la percepción de la autorrealización a diferentes edades, menos aún se sabe acerca de si la variable sexo, entre otras, se asocia con la manera de sentirse realizado personalmente.

2.4. Autoconcepto emocional

El desarrollo emocional es una de los ámbitos del desarrollo personal que conduce hacia un estado de madurez. En los estudios que han tratado de medir la madurez emocional, no se han encontrado diferentes pautas entre hombres y mujeres, pero sí se ha comprobado que los sujetos adultos presentan una mayor madurez emocional que los jóvenes (Adhikari, 1986).

En lo referente al ámbito concreto del autoconcepto emocional, no existen demasiados datos acerca de su variabilidad en función de la edad, aunque alguna investigación apunta a un aumento durante la adolescencia (García y Musitu, 2001; Esnaola, 2005a).

Por su parte, en lo relativo al sexo, los datos parecen coincidir en que los hombres obtienen mejores puntuaciones que las mujeres (Amezcuca y Pichardo, 2000; Garaigordobil et al., 2005). De hecho, si se analiza la relación entre emociones y autoconcepto, los datos son contundentes en el caso de las mujeres, dado que, si se toman como indicadores de la inestabilidad emocional síntomas psicopatológicos tales como la somatización, obsesión, depresión, estrés, ansiedad... todos ellos muestran correlaciones negativas significativas con el autoconcepto emocional en la muestra de mujeres, mientras que no ocurre al mismo nivel ni con todos los síntomas en el grupo de hombres (Kim, 2003; Garaigordobil et al., 2005). La más baja puntuación de las mujeres en autoconcepto emocional (Wilgenbusch y Merrell, 1999) parece indicar que las mujeres son más propensas a padecer grados elevados de ansiedad, inestabilidad emocional o depresión (Rothenberg, 1997; Pichardo, 2000).

Estas diferencias de sexo en autoconcepto emocional se han relacionado directamente con las presiones culturales respecto a lo que puede y no puede contarse del pasado, a lo que se puede o no manifestar de la intimidad, llegando a plantearse la existencia de un *gendered emotional self-concept* (o autoconcepto emocional 'generizado'), ya que, al parecer, las mujeres formarían autoconceptos emocionales más elaborados que los varones (Gilligan, 1982). Esto parece no garantizar o, incluso, puede ser un elemento negativo para alcanzar un buen autoconcepto emocional.

3. EL CUESTIONARIO (EXPERIMENTAL) DE AUTOCONCEPTO PERSONAL (APE)

El modelo teórico del autoconcepto personal que se viene presentando en esta tesis ha servido de referencia para el diseño y elaboración de un Cuestionario de Autoconcepto Personal (APE), con el que se trata, entre otras cosas, de someter a verificación empírica los análisis factoriales de las respuestas al mismo para comprobar si confirman la estructura interna hipotetizada.

3.1. Una versión de 38 ítems

La versión inicial del cuestionario APE se elaboró conjuntamente con ítems destinados a medir el autoconcepto social, denominándose aquella versión Autoconcepto Personal y Social (APES).

Su proceso de elaboración fue el habitual en estos casos, procediéndose a la definición de las dimensiones de ambos dominios del autoconcepto y a la redacción de los ítems para cada una de las escalas de medida de tales dimensiones.

3.1.1. Descripción de las dimensiones y redacción de los ítems

Para la definición de las dimensiones que componían el APE se revisaron los cuestionarios (cf. cuadro 7) que incluían escalas que hacen referencia a lo personal.

Esta revisión dejó patente la existencia de dos dimensiones que, si bien no están siempre presentes en los cuestionarios, son las que se repiten con mayor frecuencia: el autoconcepto afectivo-emocional y el autoconcepto de moralidad-honradez. Únicamente aparece el *autoconcepto personal* con esa denominación en los cuestionarios de Fitts y Roids *Tennessee Self-Concept Scale*.

A continuación se procedió a hacer un análisis de contenido tanto de las definiciones de esas escalas, como de los ítems que las componen.

Como ya se ha explicado en anteriores apartados, se entendió que el autoconcepto personal es un dominio de rango superior al de las otras dos dimensiones (afectividad y honradez), dado que éstas no parecían suficientes para abarcar todos los aspectos del ámbito personal. Debido a ello se consultó a expertos en el tema, planteándoles la cuestión de qué aspectos integrarían la percepción de uno mismo como un ser individual. Este ejercicio derivó en una primera definición de las dimensiones (cf. cuadro 8) que deberían componer el autoconcepto personal y por lo tanto ser traducidas en ítems del cuestionario a elaborar.

Esta revisión deja patente la existencia de dos dimensiones que, si bien no están siempre presentes en los cuestionarios, son las que se repiten con mayor frecuencia: el autoconcepto afectivo-emocional y el autoconcepto de moralidad-honradez. El *autoconcepto personal* con esa denominación aparece únicamente en las versiones del cuestionario de Fitts, *Tennessee Self-Concept Scale*.

A continuación se procedió a hacer un análisis de contenido tanto de las definiciones de esas escalas como de los ítems que las componen.

Cuadro 7
Cuestionarios que incluyen referencias al ámbito personal

Cuestionario	Escala(s) incluidas
<i>Tennessee Self-Concept Scale</i> . Fitts, W. (1965 y 1972); Roid y Fitts (1988 y 1991)	La primera versión (1965) no distingue dimensiones, es un cuestionario unidimensional; en las siguientes se diferencian tres factores internos (identidad, satisfacción, conducta) y cinco factores externos (físico, moral-ético , personal , familiar, social).
<i>Self-Esteem Scale</i> . Rosenberg, M. (1965)	Es un cuestionario unidimensional de autoconcepto general, que incluye aspectos variados del autoconcepto.
<i>Autoconcepto Forma-A</i> . Musitu, García y Gutiérrez (1994) / <i>Autoconcepto Forma-5</i> . García y Musitu (2001)	Social, académica, emocional , familiar (1994) / Social, académica, emocional , familiar, físico (2001).
<i>California Psychological Inventory</i> . Gough (1987)	Social, competencia, afectivo , académico y físico.
<i>Gordon Personal Profile-Inventory</i> (1978)	Social, competencia, afectivo , físico.
<i>Joseph Preschool and Primary Self-concept Screening Test (JPPSST)</i> . Joseph (1979)	Importancia de los otros significativos, competencia, poder (power), satisfacción con la evaluación general, virtud (moralidad) .
<i>Hopelessness Scale</i> . Kazdin, French, Unis, Esveldt-Dawson y Sherick (1983)	Afectivo .
<i>Iowa Social Competence Scales</i> . Pease, Clark, y Crase (1982)	Social, afectivo , familiar y físico.
<i>Multidimensional Self-Concept Scale</i> . Bracken (1992)	Social, competencia, afecto, familia, físico, académico.
<i>Offer Self-Image Questionnaire, Revised</i> . Offer (1974)	Tono emocional, control de impulsos , salud mental, autoconfianza social, familiar, social, salud mental, vocacional, imagen corporal, sexualidad, valores éticos , idealismo.
<i>Self-Concept Factor Scale</i> . Tamayo (1981)	Ethical-moral self .
<i>Self-Esteem Index</i> . Brown y Alexander (1991)	Aceptación familiar, popularidad entre los pares, seguridad personal , competencia académica, self global.
<i>Self-Perception Profile for College Students</i> . Neeman y Harter (1986)	Competencia escolar, competencia atlética, aceptación social, competencia en las tareas, amistad íntima, atracción romántica, habilidad intelectual, moralidad , apariencia, creatividad, relaciones con los padres, búsqueda de humor en la vida, autovalía global.
<i>Adult Self-Perception Scale (ASPS)</i> . Hatter y Messer (1986)	Sociabilidad, competencia laboral, nutrición, habilidad atlética, apariencia física, proveedor adecuado, moralidad , administración de la familia, amistad íntima, inteligencia, sentido del humor, autovalía global.
<i>Social-Emotional Dimension Scale</i> . Hutton y Roberts (1986)	Social, afectivo , académico y físico.
<i>Self-Description Questionnaire II (SDQII)</i> , para adolescentes. Marsh (1990). / <i>Self-Description Questionnaire III (SDQIII)</i> , para estudiantes universitarios y jóvenes. Marsh (1992)	Habilidad física, apariencia física, área matemática, área verbal, académica general, relación con pares del mismo sexo, y del sexo opuesto, relación con los padres, estabilidad emocional, honestidad autoconcepto general / Resolución de problemas-creatividad y religiosidad-espiritualidad.

Como ya se ha explicado en anteriores apartados, se entendió que el autoconcepto personal es un dominio de rango superior al de las otras dos dimensiones (afectividad y honradez), y que éstas no parecían suficientes para abarcar todos los aspectos del ámbito personal. Debido a ello se consultó con expertos, planteándoles la cuestión de qué aspectos integrarían en la percepción de uno mismo como un ser individual. Este ejercicio derivó en una primera definición de las dimensiones (cf. cuadro 8) que deberían componer el autoconcepto personal y por lo tanto ser traducidas en ítems del cuestionario a elaborar.

Cuadro 8

Definición de las escalas del APE

- *Autoconcepto Personal General (APG)*: la idea que cada persona tiene de sí misma en cuanto ser individual.
- *Autoconcepto Emocional (E)*: cómo se percibe cada persona en la dimensión emocional, en lo referente a los aspectos más impulsivos y reactivos de su forma de ser.
- *Autonomía (AU)*: cómo se percibe cada cual a sí mismo en cuanto individuo igual pero distinto de los demás, autosuficiente y con capacidad decisoria.
- *Honradez (H)*: cómo se percibe cada cual a sí mismo en cuanto a ser íntegro y confiable.
- *Autorrealización (ARR)*: cómo se percibe cada cual a sí mismo en cuanto a ir alcanzando lo que se había propuesto en la vida, a sentirse realizado, al logro.

Los ítems correspondientes a cada una de las escalas del cuestionario APE quedan recogidos en el anexo 3.

3.1.2. Primeros resultados

Dado que el número de ítems (38) redactados en esta primera propuesta era amplio, el objetivo fue cribar los mejores a partir de los análisis de los datos obtenidos en una primera aplicación. A tal fin se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio, así como el cálculo de la fiabilidad de las escalas.

El análisis factorial permitió vislumbrar la correspondencia de tres componentes con tres de las cuatro dimensiones hipotetizadas, mientras que saturaban de forma muy dispersa los ítems de la escala *emocional*. Sucedió también que algunos ítems de las otras tres escalas (*autonomía*, *autorrealización*, *honradez*) ofrecían saturaciones bajas en el componente que les debía corresponder o dispersas en varios componentes.

En vista de tales resultados, se tomó la decisión de prescindir, para un segundo

análisis, de aquellos ítems que o bien no saturaban claramente en un solo factor o bien no quedaban agrupados con los que teóricamente son de su grupo. Los ítems que mayoritariamente no cumplían con estos requisitos fueron los correspondientes a la escala de *emociones*.

Tras la eliminación de los mencionados ítems se realizó un nuevo análisis factorial con los restantes, prescindiendo de nuevo de aquellos ítems que no respondían a las expectativas de saturar en un solo factor o lo hacían con una carga inferior a 0.40. La escala *autonomía* se mantuvo intacta, debido a los buenos índices que mostraron todos sus ítems. En cuanto a la escala de *emociones*, dado que tan sólo un ítem funcionaba según las previsiones, quedó excluida temporalmente a expensas de la elaboración de nuevos ítems en el cuestionario definitivo.

De manera paralela se realizó un análisis de la fiabilidad de las escalas en orden a disponer de nueva información que ayudase a tomar decisiones para la reelaboración de alguna de las escalas. Los datos sobre la fiabilidad del APE proporcionaron información complementaria acerca de la consistencia interna del instrumento y de sus escalas. Estos índices resultaron muy aceptables para el cuestionario global así como para la escala de autoconcepto general. Las escalas de *autorrealización* y *autonomía*, al superar la puntuación de .60, ofrecen también unas garantías mínimas mientras que el índice de *honradez* era muy bajo. Todo ello obligó a considerar diversas alternativas en la elaboración de una nueva versión del cuestionario.

Lo cierto es que los resultados obtenidos, tras esta sucesión de análisis, no confirmaron nítidamente las cuatro dimensiones hipotetizadas pero ofrecían perspectivas de futuro ya que también eran alentadores en algunos aspectos.

Entre los resultados obtenidos para esta primera versión del APE cabe destacar que la fiabilidad del cuestionario APE experimental en su conjunto era alta (.762) teniendo en cuenta sobre todo que se obtuvo a partir de pocos ítems y de una muestra reducida. Avala esta interpretación el hecho de que también en esta ocasión el índice alpha de la escala de *autoconcepto general* quedó muy por debajo del que esta misma escala había obtenido en otros estudios (Goñi *et al.*, 2006).

Sorprende por otro lado el mal funcionamiento de los ítems previstos para medir el autoconcepto emocional, máxime teniendo en cuenta que en la investigación previa se habían desarrollado varias escalas de medida del mismo. Ahora bien, si se comparan

los ítems del APE con los de otros cuestionarios, llama la atención la simplicidad y frecuente reiteración de los ítems de dichos cuestionarios, en los que muchas veces se mide lo emocional con formulaciones que ofrecen variaciones sobre el tema único de que “soy una persona nerviosa”. En vista de lo anterior, nuestra previsión de cara al APE definitivo fue, desde luego, la de no renunciar a la construcción de esta escala y la de redactar nuevos ítems que no se limitaran a indagar sobre el control nervioso procurando, eso sí, lograr una redacción sencilla y clara de los mismos.

Respecto a la escala de *honradez*, sólo algunos ítems se atuvieron a lo esperado y algún otro se comportó de forma irregular. Se trataba, con todo, de una escala que conceptualmente debía mantenerse, máxime teniendo en cuenta su cierta tradición en la investigación previa, en la dirección que indicaban los ítems que habían respondido a las previsiones.

En cuanto a las escalas de *autonomía* y de *autorrealización*, la tarea pendiente fue la de reelaborarlas con nuevos ítems que complementasen aquellos que podían mantenerse como consecuencia de los resultados de esta investigación.

3.2. La versión de 28 ítems

A continuación procedimos a construir una nueva versión del APE que constara de los ítems considerados válidos en la anterior versión experimental y completara cada escala con ítems nuevos, con el fin de quedarse únicamente con cinco o seis ítems por escala en el APE definitivo. Por otro lado, se optó por renunciar inicialmente a la aspiración de tener una medida directa de autoconcepto personal general que pudiera generar mayor confusión en la identificación de sus cuatro escalas específicas.

3.2.1. Primeros datos sobre las propiedades psicométricas del APE

Tal como se ha explicado, para la elaboración del instrumento definitivo se completaron o se reelaboraron las escalas y se decidió prescindir de la escala general de autoconcepto personal, computando a cambio la media de las puntuaciones en las escalas de *autonomía*, *honradez*, *autorrealización* y *emociones*. En el anexo 4 se relacionan los 22 ítems que componen el nuevo APE, que fue sometido a prueba en un estudio (Goñi, Ruiz de Azúa y Goñi, 2007) en el que participaron 401 sujetos (134 hombres y 267 mujeres) de edades comprendidas entre los 15 y los 56 años, con una media de 22,37 y una desviación típica de 5,78, que procedían de centros educativos,

asociaciones y gimnasios de Álava y Guipúzcoa.

Aunque es cierto que el rango de edad es muy amplio, lo cual provoca una desviación típica muy elevada, nuestra pretensión era contar con personas de diferentes etapas vitales y así poder comprobar si el cuestionario es válido en los distintos tramos de edad. La evidencia empírica pone de manifiesto que la estructura multidimensional y factorial del autoconcepto interacciona con la edad de los sujetos de manera que el autoconcepto evolucionaría desde una estructura relativamente simple a los seis años de edad hasta otra mucho más compleja en la adolescencia (González-Pienda, 1996; Núñez, 1992; Núñez y González-Pienda, 1994; González-Pienda, Núñez, González-Pumariiega y García, 1997). Debido a esta tardía división interna del autoconcepto no se incluyen en la muestra sujetos con edades inferiores a los 15 años, configurándose cuatro grupos de edad: adolescentes de 15 a 17 años (media de 16.70 años); etapa entre la adolescencia y la juventud de 18 a 20 (media de 18.78 años) años; primera juventud de 21 a 23 años (media de 22.13 años); y juventud-adulthood que engloba a los sujetos mayores de 24 años (media de 29.82 años) que es el grupo más disperso.

Los datos obtenidos indican que tres de las cuatro escalas superan los límites aceptables de fiabilidad (dos rondan incluso el .80), mientras que el índice de la escala de *honradez* se aproxima al .70. Por otro lado, algunos ítems no cumplen aún plenamente los requisitos deseables, debido a sus pobres índices de centralidad y de capacidad discriminativa, correlación baja con el total de la escala a la que pertenecen (<.40) o con la escala global del APE (<.30), o predicen un aumento del alpha de la escala correspondiente al ser eliminados.

El porcentaje de varianza explicada por los cuatro factores, una vez rotados, fue de un 42.77% y la estructura interna que se observó en la matriz se correspondía con el modelo teórico hipotetizado. Además, a pesar de que algunas cargas factoriales no eran muy elevadas, todos los ítems saturaban junto con el resto de ítems pensados para medir un mismo factor.

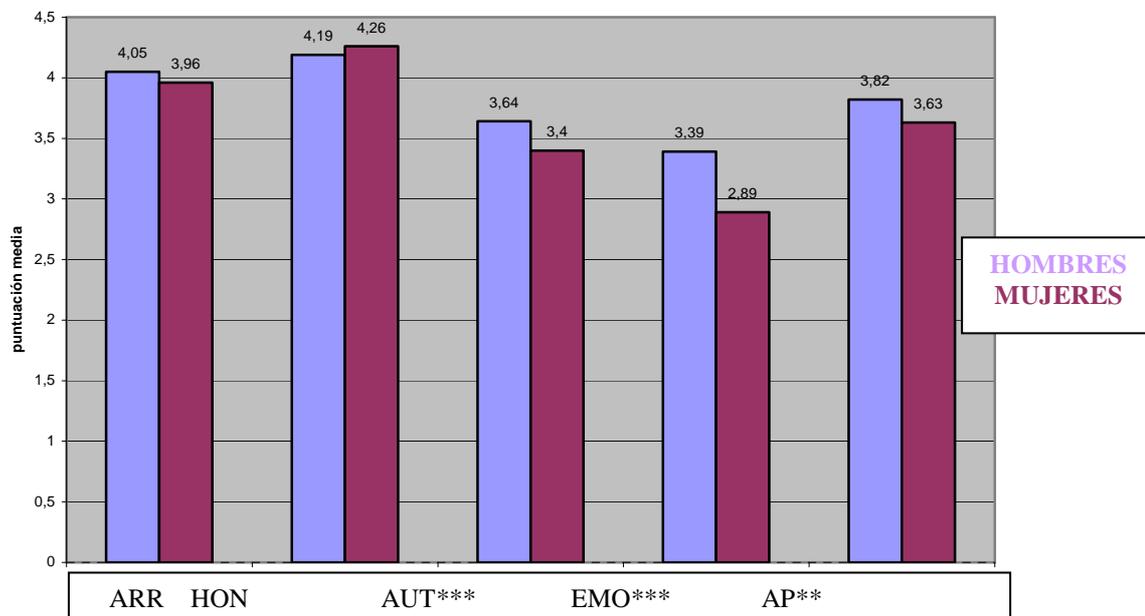
3.2.2. Análisis diferenciales

En el mencionado estudio en el que se puso a prueba esta segunda versión del APE (Goñi *et al.*, 2007), aparte de los análisis de las propiedades psicométricas recién descritas, se calcularon también las diferencias de puntuaciones medias entre diferentes grupos en cada una de las escalas del instrumento. En las dos figuras siguientes se

presentan las diferencias existentes entre hombres y mujeres (cf. figura 11) y entre los diferentes grupos de edad (cf. figura 12) en cada una de las escalas.

Figura 11

Diferencias de sexo en autoconcepto personal



Leyenda: ARR (autorrealización), HON (honradez), AUT (autonomía), EMO (emociones) y AP (autoconcepto personal).

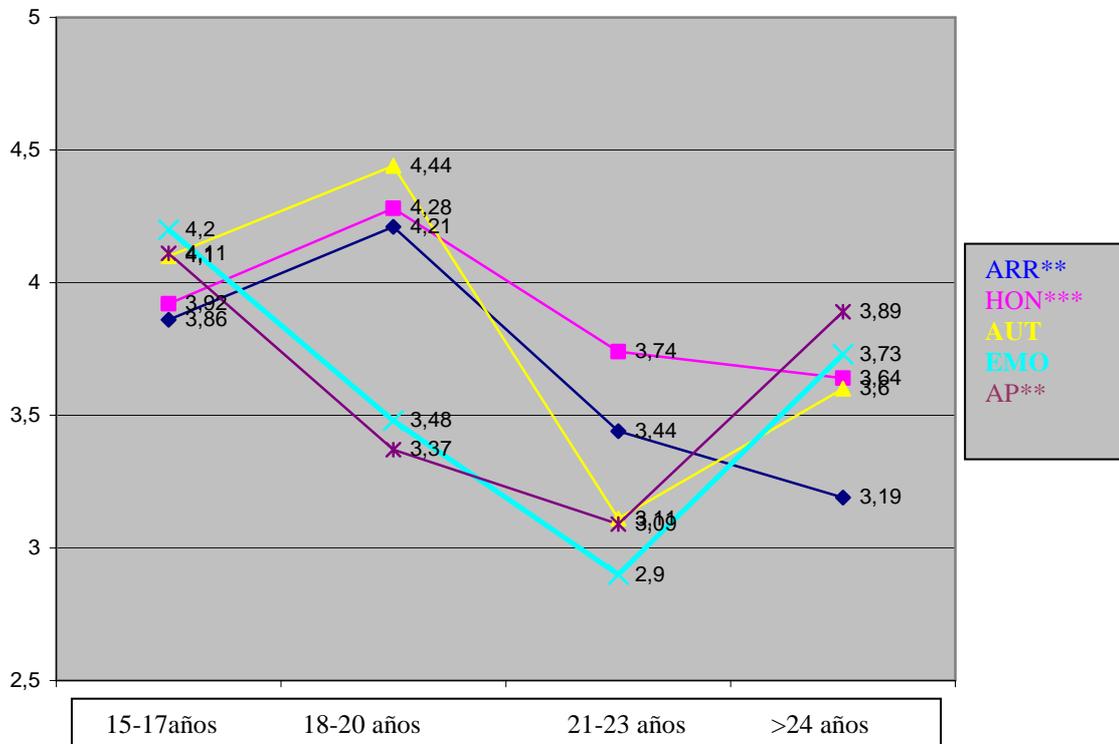
Como puede apreciarse en la figura 11 los hombres puntúan más que las mujeres en todas las escalas, menos en la de *honradez*, resultado que coincide con los obtenidos en trabajos anteriores (Luscombe, 2001), aunque no lo hacen de manera significativa. Tampoco lo hacen significativamente en *autorrealización*. De modo que a la vista de los resultados obtenidos podría afirmarse que los hombres tienen una percepción de sí mismos de mayor autonomía (.001), mayor afectividad (.000) y un autoconcepto personal (.01) que las mujeres.

En lo que respecta a la edad, como ya se ha indicado, la muestra se dividió en cuatro grupos distintos, en rangos de dos años de edad, a excepción del último en el que se incluyeron todos los sujetos mayores de veinticuatro años. La razón de esta distribución es que en un primer momento se pensó en el APE como un instrumento para medir el autoconcepto personal de adolescentes y jóvenes, pero luego se consideró la posibilidad de extenderlo a la edad adulta. Ese fue también el motivo por el que la muestra de adultos no resultó equivalente a la de adolescentes y jóvenes. Los datos

relativos al autoconcepto personal por edades se presentan en la figura 12.

Figura 12

Diferencias de edad en autoconcepto personal



Leyenda: ARR (autorrealización), HON (honradez), AUT (autonomía), EMO (emociones) y AP (autoconcepto personal).

Puede observarse que las diferencias son significativas en las puntuaciones de los sujetos de diferentes edades en todas las escalas, a excepción de las de autonomía y emociones. Según el análisis post-hoc, realizado mediante el estadístico Scheffé, las diferencias significativas en *autorrealización* (.007) y en *honradez* (.001) se dan entre el grupo de 15-17 años y el de 21-23 y mayores de 24, así como entre éste último y el de 18-20 años. En *autoconcepto personal* general (0.01) las diferencias tienen lugar también entre el grupo de mayor edad y el de 15-17 y 18-20 años. Las medias de las puntuaciones en cada grupo de edad indican que la tendencia es creciente, de manera que a mayor edad, mayor puntuación en el autoconcepto de la autorrealización, de la honradez y autoconcepto personal general.

También aparecen diferencias significativas en función de la edad en todas las escalas, menos en las de *autonomía* y *emociones*. De esta forma, en las escalas de *autorrealización* y *honradez* la tendencia es creciente (a mayor edad del grupo, mayor autoconcepto) y las diferencias se dan entre los dos grupos de menor y mayor edad (los

grupos de 15-17 y 18-20 años con respecto al de mayores de 24). En el caso concreto de la escala de *honradez* existe un antecedente según el cual las personas mayores puntúan más en esta escala que las jóvenes (Novo y Silva, 2003), mientras que en la escala global de *autoconcepto personal*, la tendencia es creciente pero no de manera uniforme, dado que las puntuaciones más bajas son las del grupo cuya edad media es de 18.78 años, posiblemente porque en dicha edad las inquietudes, aspiraciones y motivaciones sufren una crisis con el inicio de la carrera universitaria. Pero en ninguna escala se observan diferencias significativas entre el grupo de 21-23 años y el de mayores de 24, algo a tener en cuenta para próximos análisis.

3.2.3. Posibilidades y limitaciones del estudio

Los resultados obtenidos en este estudio permiten avanzar las siguientes consideraciones: por un lado, el cuestionario definitivo ofrece muestras de validez, habiendo mejorado claramente los índices estadísticos con respecto a la versión experimental; por otro lado, se ve la posibilidad de considerar un mayor rango de edad para la validación final del cuestionario y así poder delimitar si es aplicable tanto en la adolescencia, como en la juventud y en la vida adulta; y por último, los primeros datos obtenidos indican la existencia de diferencias intergrupos de puntuaciones, siendo de sumo interés verificar si se confirman los resultados previos en las escalas incluidas en otros cuestionarios (*honradez* y *emociones*) y analizar en qué dirección apuntan los datos de las nuevas escalas (*autonomía* y *autorrealización*).

En todo caso no puede confiarse plenamente en estos resultados ya que, aunque el número total de sujetos es amplio, las categorías establecidas según la edad no están representadas equilibradamente, sobre todo en lo que se refiere al grupo de sujetos mayores de veinticuatro años, ni a la presencia homogénea de hombres y mujeres en la muestra.

En consecuencia, una de las perspectivas de trabajo que se planteó de cara al futuro fue la de subsanar esa limitación muestral y poder contar con una muestra válida y suficientemente amplia de la edad adulta, pudiendo incluso diferenciar varios grupos en esa categoría. También se vio la oportunidad de realizar análisis de diferencias de grupo teniendo en cuenta de manera conjunta la edad y el sexo, lo cual proporcionaría una información más exacta de las características diferenciales de hombres y mujeres según la etapa vital en la que se encuentren.

4. VARIABLES PSICOLÓGICAS RELACIONADAS CON EL AUTOCONCEPTO PERSONAL

La centralidad psicológica del autoconcepto es de sobra conocida (Burns, 1979; Bracken, 1996; García, 1999; Goñi y Fernández, 2008), aunque históricamente haya sido etiquetado de muy diferentes maneras: amor propio, self, autoconfianza, autorrespeto, autoaceptación (o rechazo), autosatisfacción, autoevaluación, autovaloración, autovalía, sentido de eficacia personal, sentimiento de competencia, autocongruencia (Wells y Marwell, 1976). Y no sólo la centralidad del autoconcepto general sino también la de sus dominios más estudiados como el autoconcepto académico (Purkey, 1970; Shavelson et. al., 1976; Schunk, 1985; Harter, 1986; Marsh, 1986 y 1990; González y Touron, 1992;) y el autoconcepto físico (Biddle et al., 1993; Fox, 1997; Marsh, 1997; Asçi, 2002; Rodríguez y Goñi, 2008).

Como consecuencia de esa centralidad los estudios sobre su relación con otras variables se han multiplicado: con la conducta escolar (Lane y Muller, 1977; Ziegler, Scout y Taylor, 1991); con variables demográficas, sociales y de salud (Garg, 1992); con la depresión (Medrano, Medrano y Simarro, 1990; Alfeld y Sigelman, 1998); con la autorrealización (Rubio, 1994); con el sistema de valores, el desarrollo moral y el clima religioso familiar (Gutiérrez *et al.*, 1993; Mestre, Pérez, Semper y Martí, 1998); con el estilo parental, la conducta y el logro y el rendimiento académicos (González y Tourón, 1992; Gardner, 1999; Diaz-Aguado, 2002); con el clima familiar y la adaptación personal (Pichardo y Amezcua, 2001); con los estilos de vida (Pastor *et al.*, 2001); con los eventos vitales y el bienestar subjetivo (McCullough, Huebner y Laughlin, 2000; Yang, 2002); con el bienestar psicológico (Pinquart y Sorensen, 2001), con la estabilidad emocional y los factores afectivos (Hay y Ashman, 2003; Daskalou y Syngollitou, 2003), con la soledad y el aislamiento (Tapia *et al.*, 2003); con las conductas sociales, los problemas de conducta, la empatía, las relaciones intragrupo, las creencias irracionales, la ansiedad y la impulsividad (Garaigordobil *et al.*, 2003); con la inteligencia y la socialización (Pérez y Garaigordobil, 2004); con la inteligencia emocional (Matalinares *et al.*, 2005); o con el bienestar y el logro (Marsh, Trautwein, Ludtke, Koller y Baumert, 2006).

En función de estos estudios cabe presuponer que también el autoconcepto personal mantenga relación estrecha con distintos rasgos o variables psicológicas, pero falta corroboración empírica al respecto. Por lo tanto, la cuestión que se plantea es

decidir de entre las múltiples hipotéticas relaciones que el autoconcepto personal podía mantener con otras variables, cuáles analizar, que hará en base a dos criterios: por su presunta relación teórica con el autoconcepto y en función de si se ha investigado algo acerca de tal relación.

La psicología humanista y personalista, que se presenta en el capítulo segundo de esta tesis, según la cual, el desarrollo adulto adecuado se traduce en madurez psicológica, debido a la existencia de unas tendencias inherentes al ser humano que lo conducen hacia el crecimiento, la salud y el ajuste, equiparando así la madurez psicológica a la autorrealización. En consecuencia, el hecho de que un sujeto alcance dicho estado de madurez y autorrealización va más allá de contar con una buena salud mental, ya que ésta le proporciona obviamente una sensación de bienestar psicológico que proviene del análisis hecho sobre la satisfacción con su vida, además del afecto positivo y negativo. De ahí que el bienestar psicológico, la satisfacción con la vida y la inteligencia emocional aparezcan como variables relacionadas con la salud que probablemente mantengan relación con el autoconcepto personal. Ésta es la razón por la que se revisan a continuación con el fin de conocer su naturaleza, la manera en que se relacionan con el autoconcepto, y su variabilidad en función de las variables sexo y edad.

Estas variables deberían correlacionar con el autoconcepto personal por su sentido teórico en el estudio del desarrollo psicológico; ahora bien, la revisión de la investigación previa deja el siguiente balance:

1. El bienestar personal, entendido como crecimiento personal según la concepción eudaemónica, supone un estado que se alcanza por un proceso de crecimiento personal que se obtiene gracias al desarrollo personal (Ryff, 1989), en el cual el autoconcepto personal tiene un lugar privilegiado. El bienestar subjetivo, desde una concepción hedónica, es indicador de salud mental (Diener, 1994) que no es una mera ausencia de malestar, sino que también es resultado de un desarrollo psicológico adecuado.

2. La satisfacción con la vida es una de las dimensiones del bienestar subjetivo que presumiblemente tiene una relación directa con la autorrealización y la autonomía (Oliva y Parra, 2001).

3. La inteligencia emocional, por tratarse de una variable directamente vinculada

a la estabilidad emocional, contribuye al sentimiento de bienestar y el logro de madurez emocional. Además, es un indicativo de la capacidad del sujeto, ya que al igual que existe una relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico (González y Tourón, 1992; Gargallo, 2006) debería haberla entre el autoconcepto y la inteligencia emocional.

Por ello, en el próximo apartado se ofrece una síntesis de estas variables, al mismo tiempo que se analiza su relación con el autoconcepto, y en algún caso, con las dimensiones del autoconcepto personal.

4.1. El bienestar psicológico

Durante las últimas décadas han resurgido con fuerza cuestiones filosóficas clásicas referentes a la felicidad, debido a que la psicología y las ciencias sociales en general se han preocupado de la vertiente positiva de la conducta humana. Tradicionalmente la psicología se había centrado en los aspectos más vinculados al malestar, pero desde hace un tiempo, además de prestar atención al sufrimiento de las personas y tratar de ponerle remedio, ha entendido que la salud mental no sólo consiste en una ausencia de malestar o sufrimiento en términos clínicos sino que exige la presencia de estados psicológicos positivos, entre los cuales se encuentran la felicidad y el bienestar psicológico, junto con otros como la resiliencia, el flujo, la creatividad o el humor.

La búsqueda y potenciación de estos estados psicológicos positivos se enmarca dentro de la denominada psicología positiva, la cual considera que la psicología no sólo es la ciencia que estudia la patología, la debilidad o el sufrimiento, sino que también se preocupa de la fuerza y de las virtudes humanas, y que el tratamiento psicológico debe estar encaminado no sólo a cerrar o recomponer lo que está roto, sino también a nutrir lo mejor de la persona (Gillham y Seligman, 1999; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). En este ámbito, el concepto principal parece ser el de *bienestar psicológico*, aunque también se utilizan etiquetas como las de felicidad, satisfacción, calidad de vida, balance afectivo, bienestar social, moral, optimismo o afecto positivo (Cuadra y Florenzano, 2003).

Esta relativamente nueva visión teórica entiende, por tanto, que la salud mental y el trastorno psicopatológico son los polos opuestos de un mismo continuo (Fierro,

2007). Como tal se han tenido en cuenta en múltiples estudios, en los que tanto la dimensión positiva como la negativa de dicho continuo han sido medidas en la población considerada normal y en la población que cuenta con diagnóstico clínico. Reflejo de ello son los múltiples estudios comparativos en torno a estas dos dimensiones realizados en ambos tipos de población (Fierro, Jiménez y Ramírez, 1998; Berrocal, Ortiz-Tallo, Fierro y Jiménez, 2001; Fierro y Fierro-Hernández, 2005 y 2006) en los que la correlación entre las variables positivas como el bienestar, la satisfacción con la vida o la inteligencia emocional y las negativas como ansiedad, depresión o determinados tipos de personalidad son moderadas e incluso elevadas.

Resulta ineludible hacer referencia a la definición que la OMS (Organización Mundial de la Salud) hace de salud, como “un estado de completo bienestar físico, mental y social y no meramente la ausencia de enfermedad o debilidad”. Dicho de otra manera, las personas necesitan hacer uso de sus capacidades físicas para mejorar su bienestar físico, mientras que el bienestar psicológico se mueve en un rango de cambiantes experiencias diarias tales como cambios intelectuales, experiencias espirituales, subidas y bajadas emocionales, etc., y el bienestar social es alcanzado cuando los roles de cada individuo le permiten mantener y desarrollar o satisfacer relaciones personales y sociales (Wilcock, 1998).

Desde la psicología positiva se recoge esta definición puesto que se considera que la salud mental exige tanto un buen bienestar personal subjetivo (mental) como una adaptación social percibida (social) por el propio individuo (Fierro, 1996). Sean cuantas sean las dimensiones tenidas en cuenta, la mayoría de los análisis más recientes se han ido desplazando claramente hacia el bienestar personal, más que a la adaptación social, dimensión por la que, a pesar de todo nos vamos a interesar igualmente en este trabajo.

4.1.1. Conceptualizaciones del bienestar

Si bien parece clara la definición de la OMS mencionada, no todas las investigaciones dedicadas a estudiar el bienestar psicológico lo han conceptualizado de igual manera. En este sentido se pueden clasificar los diferentes estudios en dos grandes tradiciones (Ryan y Deci, 2001): una, relacionada fundamentalmente con la felicidad (bienestar hedónico) y otra, ligada al desarrollo del potencial humano (bienestar eudaemónico). Los términos más ampliamente utilizados para denominar al bienestar fácilmente se pueden vincular a cada una de estas tradiciones, siendo *bienestar subjetivo*

(*subjective well-being*–SWB) el principal representante de la tradición hedónica, y *bienestar psicológico* (*psychological well-being*) representante de la tradición eudaemónica.

A su vez, cabe distinguir en la trayectoria investigadora del bienestar dos grandes etapas. Inicialmente el estudio de este constructo se lleva a cabo asociado a diferentes variables socio-demográficas como el sexo, la edad, el nivel de ingresos o la salud, siendo el aspecto central la propia evaluación que la persona hace de su vida (Diener, 2000), la cual dará lugar a la estructura del bienestar según los diferentes dominios de la vida que son evaluados, lo cual variará a su vez en función de los diferentes grupos de edad (Cutler, 1976) y las distintas culturas (Andrews y Whitey, 1974).

En un segundo momento, el interés investigador se ha centrado en el estudio de los procesos que subyacen al bienestar, intentando alcanzar una adecuada definición del mismo mediante la medición, comprensión y explicación de los rasgos positivos del ser humano (Cuadra y Florenzano, 2003). Es entonces cuando cobra fuerza la concepción del bienestar subjetivo, la que seguramente mayor respaldo empírico ha recibido, lo cual ha permitido identificar la estructura interna de dicho constructo, diferenciando claramente tres componentes. Aunque originalmente se tomó como un indicador de la calidad de vida (Campbell, Converse y Rodgers, 1976), la evolución que la propia concepción del bienestar ha sufrido se traduce en cuestionarios destinados a medir los siguientes aspectos concretos como componentes del bienestar: satisfacción con la vida (Diener, 1994; Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita, 2000) y felicidad o balance global entre los afectos positivos y negativos (Bradburn, 1969; Argyle, 1992). Se analiza a continuación más detenidamente esta cuestión de la estructura interna del bienestar.

En lo que se refiere a las diferentes conceptualizaciones existentes, se puede concluir que no se puede acotar de manera unívoca el significado de bienestar, y menos cuando no existen claramente barreras entre los conceptos de bienestar, optimismo, felicidad, satisfacción o experiencias de flujo. Ahora bien, sí pueden clasificarse las diferentes definiciones existentes organizándolas en las siguientes categorías (Diener, 1994; Rodríguez, 2008b):

a) *Definiciones normativas o realizadas a partir de criterios externos.* Son

aquéllas que definen el bienestar como algo deseable. Así, el bienestar ha sido definido por medio de criterios externos tales como la virtud o la santidad. Responden a la concepción eudaemónica.

- b) *Definiciones realizadas a partir de criterios internos del informante.* En este grupo entran los estudios sociológicos, los cuales se han interesado por averiguar qué es lo que lleva a una persona a evaluar su vida como positiva y se corresponden con los trabajos sobre la satisfacción con la vida.
- c) *Preponderancia del afecto positivo.* Este grupo de definiciones es más cercano a lo que habitualmente se entiende por bienestar psicológico subjetivo. Aquí el común denominador de todos los enunciados es la preponderancia del afecto positivo sobre el afecto negativo en el marco de la concepción del bienestar como algo hedónico, relacionado con el placer.

4.1.2. La estructura interna del bienestar

Para aprehender mejor cualquier concepto, y más uno tan abstracto como el de bienestar, resulta ineludible definirlo, acotarlo y reconocer sus partes. Hay consenso en afirmar que el bienestar subjetivo, entendido como experiencia emocional placentera, en su sentido hedónico, tanto de las personas adultas como las adolescentes, está constituido por tres factores que, aunque interrelacionados, se distinguen entre sí (Diener, 1994; Diener, 2000): la *satisfacción con la vida*, entendida como la evaluación positiva de la vida en su totalidad, la frecuencia individual de emociones positivas o *afecto positivo* y la frecuencia individual de emociones negativas a la que se denomina *afecto negativo*. Según este modelo definido por Diener y sus colaboradores, las personas que disfrutan de un bienestar subjetivo positivo experimentan un predominio de emociones positivas, pocas emociones negativas, y evalúan sus vidas de forma positiva.

De las tres dimensiones apuntadas no se va a hacer ahora referencia alguna al afecto, ni positivo ni negativo, ya que serán abordados en otro momento. Nuestra posición no se encuentra dentro de la tradición hedónica, si bien resulta de interés analizar la satisfacción con la vida, ya no como elemento integrante del modelo de bienestar subjetivo de Diener, sino como variable que por sí sola tiene suficiente peso e hipotéticamente un fuerte vínculo con el autoconcepto personal. Por eso mismo, más adelante se hará una revisión de lo que se conoce hasta el momento sobre esta variable y

de qué manera aparece vinculada el autoconcepto personal.

En cuanto a la investigación en torno al bienestar psicológico, o segunda conceptualización del bienestar anteriormente presentada, se han tomado como indicadores de un funcionamiento positivo el desarrollo de las capacidades y el crecimiento personal. Las fuentes originales de las que bebe este enfoque son autores como Maslow (1968), Rogers (1969) y Allport (1963), quienes desarrollaron a nivel teórico conceptos como los de auto-actualización, funcionamiento pleno y madurez, respectivamente.

Ryff (1989), por su parte, trató de aunar las tradiciones hedónica y eudaemónica, la del bienestar subjetivo y la del bienestar psicológico, y elaboró un modelo completo en el que integrar los elementos de afecto y evaluativos más inmediatos, con los elementos vinculados al desarrollo potencial del individuo. Pero en el resultado final apenas se incluyen aspectos hedónicos ni psicosociales del bienestar (Keyes, 2005) llegando a formular un modelo de síntesis del desarrollo personal donde se especifican seis dimensiones o criterios de funcionamiento efectivo (cf. cuadro 9), basándose en teorías evolutivas del ciclo vital como las de Erikson, en teorías clínicas del crecimiento personal como la de Rogers, y en los trabajos de Jahoda sobre salud mental. Ryff encontró similitudes entre todos estos referentes en la línea de las concepciones tradicionales de envejecimiento satisfactorio, cuyo núcleo central es la noción de *satisfacción con la vida* (Zacarés y Serra, 1998).

De entre las dimensiones incluidas en su propuesta destaca la de *crecimiento personal*, que no estaría al mismo nivel que las demás por tratarse de una especie de meta-dimensión. En este sentido, mientras que la auto-aceptación, las relaciones positivas con los otros, la autonomía, el dominio del entorno y el propósito en la vida son cualidades a alcanzar para el completo desarrollo, el crecimiento personal es una característica propia del proceso, un continuo desarrollo del potencial y expansión de la persona.

Este planteamiento es innovador puesto que va más allá del concepto clásico de bienestar subjetivo y felicidad, al considerar el bienestar psicológico como un sentimiento de bienestar que no se asocia únicamente a estados afectivos a corto plazo sino que estaría a expensas de los niveles superiores de desarrollo psicológico como, por ejemplo, el sentido de dirección personal y la autorrealización (Cuesta, 2004).

Cuadro 9

Escalas que componen el modelo de bienestar psicológico de Ryff (1989)

Escalas	Definición
Auto-aceptación	Tener actitudes positivas hacia uno mismo, reconocer diferentes aspectos tanto positivos como negativos.
Relaciones positivas con los otros	Mantener relaciones sociales estables y tener amigos en los que se puede confiar, preocuparse por el bienestar de otros, capacidad de empatizar.
Autonomía	Sostener la propia individualidad en diferentes contextos sociales, asentar las propias convicciones, mantener la independencia y autoridad personal.
Dominio del entorno	Elegir o crear entornos favorables para satisfacer los deseos y necesidades propias, controlar conjuntos de actividades, aprovechar las oportunidades del entorno.
Propósito en la vida	Marcarse metas, definir objetivos que doten a la vida de un cierto sentido, mantener un significado para el pasado y el presente.
Crecimiento personal	Desarrollar las propias potencialidades a lo largo del tiempo, de manera continuada, crecer como persona, llevar al máximo las propias capacidades, tener apertura a nuevas experiencias.

Seligman (2003) redonda en la misma idea de que la aspiración a la felicidad implica tanto la búsqueda del placer en general como el intento de obtener gratificaciones de tipo superior. Según este autor, la investigación ha mostrado que hay al menos tres vías fundamentales por las cuales las personas se pueden acercar a la felicidad: la vida placentera (*pleasant life*), que incluiría aumentar las emociones positivas referentes al pasado, al presente y al futuro; la vida comprometida (*engaged life*), que se refiere a la puesta en práctica cotidiana de las fortalezas personales con el objetivo de desarrollar un mayor número de experiencias óptimas («flow»); y la vida significativa (*meaningful life*), que incluiría el sentido vital y el desarrollo de objetivos que van más allá de uno mismo. En realidad, esta propuesta es más que una teoría, ya que implica un modo de estructurar la investigación realizada hasta el momento y de orientar la futura (Duckworth, Steen y Seligman, 2005).

Una tercera posición teórica junto a las de Ryff y Seligman, la de Ryan y Deci (2001), va también en esta misma línea de preocupación por un funcionamiento psicológico sano; según esta denominada *teoría de la autodeterminación* de marcado carácter motivacional y con conexiones con la psicología humanista (Vázquez, Hervás y Ho, 2006), las necesidades básicas son los nutrientes esenciales del bienestar psicológico (Ryan y Deci, 2000) que deben ser satisfechas de manera adecuada y deben, además, constituir un sistema de metas congruente y coherente. Así, la persona que

muestra una mayor satisfacción percibida acerca de dichas necesidades básicas presenta mayores niveles de bienestar cotidianos (Reis, Sheldon, Gable, Roscoe y Ryan, 2000).

De las tres posiciones mencionadas, la de Ryff es la que ha tenido más impacto y la que ha sido más replicada (Tomás, Meléndez y Navarro, 2008), es la que se ha traducido en una aportación empírica en forma de instrumento destinado a medir el rasgo estudiado, siendo en este caso la Escala de Bienestar Psicológico que plantea una estructura de seis dimensiones, en diferentes versiones de distinta longitud (Ryff, 1989; Ryff y Keyes, 1995; Keyes, Shmotkin y Ryff, 2002). Cada una de estas versiones ha sido posteriormente verificada mediante análisis factoriales confirmatorios (Van Dierendock, 2005; Abbott, Ploubidis, Huppert, Kuh, Wadsworth y Croudac, 2006; Ryff y Singer, 2006) concluyéndose que el mejor modelo sigue siendo el de seis factores con uno de segundo orden, si bien subsiste el problema de la alta interrelación entre las escalas (Tomás et al., 2008).

En las versiones adaptadas al castellano la problemática ha sido siempre exactamente la misma, si bien recientemente se han probado dichos modelos y se han mejorado sus propiedades psicométricas, reduciendo el número de ítems, mejorando la fiabilidad de los factores y replicando los resultados en diferentes poblaciones (Díaz et al., 2006; Tomás et al., 2008).

4.1.3. Factores psicosociales vinculados al bienestar y la felicidad: la autoestima

La tentación de establecer un perfil o prototipo de persona feliz ha sido grande, por lo que el número de estudios destinados a tal fin es amplio. Si bien se puede entender el bienestar de muy diferentes maneras, es obvio el interés de estudiar los aspectos que están presentes en una persona que se siente feliz o admite tener un buen bienestar. Ya Wilson en 1967 resumió los resultados de varios trabajos en la siguiente afirmación: “una persona de cualquier sexo es feliz cuando es joven, saludable, bien educada, bien pagada, extrovertida, optimista, libre, religiosa, casada, con alta autoestima, con una amplia moral de trabajo, aspiraciones modestas y con una gran inteligencia en distintos ámbitos” (Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999).

A raíz de los numerosos trabajos que se han ocupado del tema, los datos sobre las condiciones psicológicas que mantienen el bienestar son ya muy numerosos, sobre todo los hallados en los estudios sobre el bienestar psicológico subjetivo, cuyos resultados ofrecen algunas conclusiones consistentes. Entre ellos, los más relevantes son

los siguientes (Vázquez *et al.*, 2006):

a. La mayor parte de las personas, en la mayor parte del mundo, se encuentra por encima del punto medio de las escalas en medidas de satisfacción vital (Diener y Diener, 1996).

b. El paisaje emocional habitual de los seres humanos es positivo. La frecuencia e intensidad de las emociones positivas es mayor que la de las negativas en cualquier edad (Charles, Reynolds y Gats, 2001).

c. Los factores como sexo, ingresos económicos, inteligencia, salud, etc. tienen un peso muy pequeño en la explicación del bienestar psicológico subjetivo (BPS) (Myers, 2002; Argyle, 1999; Diener y Seligman, 2004) mientras que los procesos psicológicos y las variables motivacionales y de personalidad (p. e., extraversión) juegan un papel más significativo (Avia, 1997; Avia y Vázquez, 1998).

d. Aunque la emocionalidad positiva está ligada a factores genéticos, hay una parte importante que depende de circunstancias vitales y, sobre todo, de factores controlables intencionalmente (Lyubomirsky, King y Diener, 2005).

e. Otras variables psicológicas como el optimismo, la inteligencia emocional o la comparación social, aparecen habitualmente ligadas a un mayor bienestar psicológico (Avia y Vázquez, 1998; Extremera y Fernández-Berrocal, 2005b; Lyubomirsky, 2001).

f. El número y calidad de las relaciones sociales es un factor muy importante en la predicción del bienestar subjetivo (Diener *et al.*, 1999) hasta el punto de que es una característica considerada necesaria aunque no suficiente, de las personas más felices (Diener y Seligman, 2004).

Ahora bien, como ya queda apuntado, el bienestar psicológico subjetivo es una variable que está vinculada al autoconcepto general y al personal, razón por la cual resulta de interés conocer a qué edad se tiene un autoconcepto personal más alto, si los hombres o las mujeres tienen mejores autopercepciones de lo personal, si un nivel educativo superior covaría con puntuaciones más altas en la percepción propia del ámbito privado, o lo que ocurre con estas variables en relación al bienestar psicológico. A tal efecto, a continuación se resumen los resultados de algunas de las variables sociodemográficas (el sexo, la edad y la cultura), cuya presencia en trabajos sobre el bienestar psicológico es bastante común.

a) *Sexo*. En lo referente al sexo, los hombres parecen presentar un nivel de

bienestar subjetivo mayor que las mujeres, aunque la diferencia entre ambos es mínima (Javaloy, 2007). El que apenas exista diferencia inter-sexo puede resultar un dato sorprendente a priori si se atiende a los índices clínicos de mayor prevalencia femenina de trastornos de ansiedad y depresión (Lucas y Gohm, 2000), pero es necesario tener en cuenta también que lo mismo que las investigaciones informan de mayores experiencias de afecto negativo también lo hacen de mayores alegrías (Cameron, 1975; Yang, 2002), puesto que vivencian de manera más intensa tanto las experiencias positivas como las negativas. Además, las mujeres suelen ser socializadas en roles de mayor sintonía emocional, sobre lo cual tienen una mayor responsabilidad, por lo que están dispuestas a experimentar y expresar más sus emociones que los hombres (Diener et al., 1999). También es cierto que existen estudios que contradicen esta constatación (Medley, 1980; Haring, Stock y Okun, 1984; Pinquart y Sorensen, 2001) pero en cualquier caso el sexo sólo explica el 1% de la varianza del bienestar, por lo que no sería un factor muy relevante en la explicación diferencial del mismo (Diener et al., 1999).

b) *Edad*. Tampoco existe homogeneidad en los resultados de los estudios que tienen en cuenta la variable edad. Ahora bien, desde el modelo de bienestar subjetivo de Diener, al analizar por separado sus tres dimensiones (satisfacción con la vida, afecto positivo y afecto negativo), se aprecia un ligero descenso de los niveles generales debido a que declina el afecto positivo y la intensidad emocional. En las investigaciones primeras sí se concluía que los jóvenes eran más felices que las personas de edad avanzada (Bradburn y Caplovitz, 1965; Wilson, 1967), pero los datos obtenidos en estudios posteriores son también favorables a los de menor edad si se comparan los niveles de bienestar de adolescentes y adultos jóvenes, a favor de los primeros (Javaloy, 2007). Pero, como ya se ha apuntado, no todos los estudios llegan a las mismas conclusiones en la misma línea, ya que en algún caso se ha observado que las personas mayores muestran un menor afecto negativo y un mayor afecto positivo que los más jóvenes, al parecer debido a cambios de actitud importantes propias de la edad (Vázquez, Hernangómez y Hervás, 2004). A esta falta de acuerdo debe añadirse que las variaciones en los resultados dependen del tipo de instrumentos utilizados para recoger esta información, ya que si se incluyen aspectos como la satisfacción y la afición, más que la intensidad emocional, no se observa una disminución unida a la edad (Mroczek y Kolarz, 1998), puesto que al incrementarse la edad es la intensidad con la que se experimentan las emociones la que disminuye (Hüg y Brussino, 2003).

c) *Educación*. Otra de las variables que podría estar vinculada a mayores niveles de bienestar es la cultura y, en concreto, la educación. Existen evidencias múltiples de que la relación entre ambos factores, educación y bienestar, es más bien moderada, pero más fuerte en los países y clases sociales más pobres (Witter, Okun, Stock y Haring, 1984; Campbell et al., 1976; Diener, Sandvik, Seidlitz y Diener, 1993). Algunos autores sostienen que esa relación podría deberse a que generalmente tener estudios permite un mayor acceso al mercado laboral, por lo que los ingresos económicos sería un tercer factor que debe tenerse en cuenta en la relación entre ambos, como factor mediador. En un estudio realizado entre la juventud española (Javaloy, 2007), los jóvenes de mayores ingresos, de mayor nivel educativo, independientes económicamente no eran más felices; pero sí lo son en cambio, quienes tienen una percepción positiva de su situación económica y laboral. Es decir, que nuevamente tratar de objetivar un factor como la educación o los ingresos no sirve de predictor del nivel de bienestar y felicidad. De todas las maneras, la influencia sobre el bienestar de las variables demográficas y circunstancias generales de la vida no es mayor del 10-15% de la varianza (Argyle, 1999; Diener et al., 1999; Diener y Seligman, 2004).

Entonces, la pregunta que podemos hacernos es: ¿qué tipo de variables covarían más fuertemente con el bienestar? Desde luego que la vinculación entre elementos de la personalidad y el bienestar psicológico parece obvia, hasta el punto de que hay defensores de la idea de que existe una propensión global a experimentar las cosas de una forma positiva y que esta inclinación influye en las interacciones momentáneas que un sujeto tiene con el mundo (Javaloy, 2007). Diferentes estudios avalan esta tesis ya que la predisposición genética para ser feliz o infeliz alcanza hasta un 40-55% (Lykken y Tellegen, 1996) y las medidas de personalidad predicen la satisfacción con la vida cuatro años después, incluso controlando la influencia de los eventos vitales ocurridos en ese tiempo (Magnus y Diener, 1991) siendo de entre tales factores de personalidad los que se suelen asociar más fuertemente a la felicidad la extraversión, una alta autoestima, un locus de control interno, el optimismo y la estabilidad emocional o bajo neuroticismo (De Neve y Cooper, 1998).

De los cinco factores de personalidad mencionados, posiblemente los que más se relacionan con el autoconcepto personal sean el optimismo y la autoestima: el primero es uno de los constructos de interés para la psicología positiva (Avia y Vazquez, 1999; Peterson, 2000) y, el segundo, es objeto directo de estudio en este trabajo, entendida la

autoestima como el juicio o valoración de uno mismo que es parte del autoconcepto.

Según la *teoría del optimismo disposicional* (Scheier y Carver, 1985a) las perspectivas de futuro de una persona afectan al estado actual de la misma, al propio bienestar, con lo cual una persona optimista vivirá de manera más satisfactoria. Pero ser optimista supone usar sesgos positivos o ilusiones comunes a gran parte de la población (Páez, Fernández, Ubillos y Zubieta, 2003), tales como ilusiones de control, optimismo ilusorio, ilusión de vulnerabilidad, recuerdo autobiográfico muy positivo, explicación de los fracasos por causas externas y los éxitos por variables internas, e ilusión de falsa unicidad que por cierto hace referencia a la autoestima, ya que las personas en general tienen una visión de sí mismas marcadamente positiva, de forma que creen ser mejores que la mayoría en habilidades y características deseables.

Ahora bien, las ilusiones no sólo aparecen asociadas entre sí, sino que también fomentan un alto bienestar subjetivo, como por ejemplo el auto-enaltecimiento que presenta correlaciones positivas con un balance afectivo positivo, y la satisfacción con la vida y el bienestar (Compton, Smith, Cornish y Qualls, 1996), así como con el desarrollo personal (Páez, 2005). Según este planteamiento existe predominancia de felicidad en nuestra sociedad, puesto que la autoestima, la percepción de control y el optimismo tienden a estar sesgados hacia lo positivo (Javaloy, 2007).

La autoestima, medida con el cuestionario de Rosenberg (1965), resulta ser la variable de personalidad que presenta una correlación más alta en población adulta con el bienestar psicológico, medido con el EBP de Ryff (1989), correlación superior a las que el bienestar presenta con *locus de control*, *autoconciencia* y *auto-monitorización* (Fierro y Fierro-Hernández, 2005). El nivel al que se asocia la autoestima con la felicidad corresponde a la correlación media de .60 (Lyburomski, King y Diener, 2005), hasta el punto de ser el predictor más importante (Furnham y Cheng, 2000). Por su parte, Diener halló también que una autoestima alta concuerda con una tendencia a atribuirse los resultados de la conducta a uno mismo (locus de control interno), hecho que aparece vinculado en diferentes poblaciones a altos niveles de felicidad y bienestar subjetivo (Diener, 1994), sin embargo, en cuanto a la dirección de la relación entre ambos factores, autoestima y bienestar, no se puede establecer el sentido de la misma, ya que una elevada autoestima sería un buen predictor de bienestar y, a su vez, la primera declina cuando existen periodos de infelicidad, es decir ambas variables covarían.

A la vista de estos datos, queda claro que la autoestima es claramente un factor básico en el bienestar y la felicidad de las personas y algunos datos apuntan a que algunas de las dimensiones del autoconcepto personal están relacionadas con el bienestar psicológico (Ryff, 1995, Kozma, Stone, y Stones, 2000).

4.2. La satisfacción con la vida

Buena parte de los estudios sobre satisfacción con la vida, al igual que sobre el bienestar psicológico, se han hecho en el campo de investigación de la calidad de vida desde una perspectiva sociológica, con el auge de los Estados del bienestar que buscan satisfacer no ya sólo las necesidades materiales más básicas de sus conciudadanos, sino defender unos valores más allá de lo económico (Veenhoven, 1994).

Pero, frente a esta primera concepción de calidad de vida que trata de buscar indicadores de la presencia de condiciones consideradas necesarias para una buena vida (Andrews y Whitey, 1976; Campbell et al., 1976), surge otra manera de entender la satisfacción con la vida como una valoración más subjetiva de cómo es el vivir bien o la calidad de vida “realizada” (Veenhoven, 1994). Los juicios de satisfacción, más que las condiciones de vida objetivas, suelen presentar correlaciones altas con el bienestar subjetivo, posiblemente porque dichas condiciones están normalmente mediadas por procesos subjetivos, de manera que el dominio que correlaciona más intensamente con la satisfacción con la vida es la satisfacción con uno mismo (.55), frente a correlaciones más moderadas de la satisfacción con el trabajo (.37) o de la satisfacción con la salud (.29) (Campbell, 1981).

Pues bien, el estudio en psicología de la satisfacción con la vida, o el grado en que una persona evalúa la calidad global de su vida en conjunto de forma positiva, se hace fundamentalmente desde la psicología positiva, tendente a estudiar las fortalezas y virtudes humanas y los efectos que éstas tienen en las vidas de las personas y de las sociedades (Cuadra y Florenzano, 2003).

Por otra parte, tal como se ha planteado en el apartado anterior, entre los elementos identificados dentro del bienestar subjetivo se distingue la satisfacción con la vida, de manera que las personas que disfrutan de un bienestar subjetivo positivo experimentan un predominio de emociones positivas, pocas emociones negativas, y evalúan sus vidas de forma positiva (alta satisfacción vital) (Diener, Emmons, Larsen y

Griffin, 1985).

Encuadrada de esta forma, en su sentido más eudaemónico, la satisfacción con la vida no evalúa un dominio específico de la vida, ni un momento concreto, hasta el punto de que las apreciaciones de la vida pueden referirse a diferentes períodos de tiempo: cómo ha sido la vida, cómo es ahora y cómo será probablemente en el futuro (Veenhoven, 1994). Aunque no existe unanimidad al respecto, recordemos también que nuestro posicionamiento se aleja del modelo tridimensional de Diener, asumiendo por tanto la satisfacción con la vida como un elemento del bienestar psicológico, pero también como algo más, como un elemento central en el desarrollo personal general (Cuesta, 2004).

Muchos de los estudios acerca de la variabilidad de la satisfacción con la vida y sobre su relación con otros constructos están llevados a cabo, por tanto, desde un enfoque que toma esta variable como una valoración global de la vida y que hace referencia a distintos momentos vitales. En lo referente a la evaluación de la satisfacción con la vida, de entre los instrumentos existentes validados y adaptados al español, uno de los más utilizados es el *Satisfaction With Life Scale* (SWLS) de Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985).

En cuanto al vínculo entre el autoconcepto y la satisfacción con la vida, los estudios indican una correlación moderada-alta, suponiendo la imagen propia el 22% de varianza explicada de la satisfacción vital (Diener y Diener, 1996; McCollough *et al.*, 2000) y siendo así una variable de mayor peso que otras (Zimmerman, 2000). Ahora bien, estos datos varían en función del tipo de cultura en la que se vive, puesto que en las más colectivistas la pertenencia a un grupo está mucho más valorado que el hecho de sentirse bien con uno mismo (los valores individuales no prevalecen entre las pautas educativas), con lo cual la valoración que una persona de este tipo de sociedad haga de su vida no dependerá tanto de su autoconcepto (Diener y Diener, 1995).

De manera específica se ha analizado esta relación en población adolescente obteniendo que una alta autoestima se asocia a una negativa valoración de la vida (Furr y Fander, 1998; Huebner, 1991; Lewinsohn, Redner y Seeley, 1991) y que hay otras variables de ajuste escolar y social como el acoso escolar que están vinculadas a la insatisfacción con la vida y un bajo autoconcepto (Andreou, 2000; Prinstein, Boergers y Vernberg, 2001; Rodríguez, 2004). De hecho, la relación entre el ajuste social del

alumno, el clima escolar percibido y la satisfacción con la vida es indirecta, a través de la autoestima y la victimización (Martínez-Antón, Buelga y Cava, 2007).

En un estudio en el que se recogieron datos sobre las metas personales individuales se confirmó la importancia en todos los grupos de edad de los vínculos interpersonales, la identidad (autoconcepto, preservación, autonomía y aptitudes) como eje de la personalidad, y la autorrealización (Martínez, 2004). Al parecer, dichas metas, con la edad, son más localizadas en el presente abierto y menos en el futuro distante, y la actitud hacia el pasado se vuelve más positiva, así como se percibe un aumento de la satisfacción con la vida.

Recapitulando, se podría afirmar que, si los estudios acerca de las dimensiones del autoconcepto personal apenas existen, menos aún los que analizan este constructo en relación con el de satisfacción con la vida, o, en general, ni siquiera con el bienestar subjetivo. Un estudio (Rodríguez y Fernández, 2005) sobre la relación del bienestar subjetivo con las dimensiones del *autoconcepto físico* (habilidad, condición, fuerza y atractivo) muestra una alta correlación entre el atractivo físico y la satisfacción con la vida cercana a la presentada con el autoconcepto general, de lo que se deduce que el atractivo físico es casi tan importante para la satisfacción con la vida como el autoconcepto global. En otra publicación, en la que se mide el autoconcepto personal con cuestionario experimental APE, se apunta a que la relación entre el autoconcepto personal y la satisfacción con la vida existe y que es positiva, aunque moderada (Goñi *et al.*, 2007); además, se observa que de entre las cuatro dimensiones propuestas es la autorrealización la que mayor correlación presenta con la satisfacción con la vida, incluso por encima de la escala general de autoconcepto personal, siendo la confirmación de estos resultados un objetivo de este trabajo.

Con todo ello se puede afirmar que existe una relación clara entre la autoestima-autoconcepto y la satisfacción con la vida, pero la pregunta es hasta qué punto una autopercepción positiva es un precursor necesario o es más bien consecuencia de la satisfacción en general. Dado que la autoestima decae durante periodos de infelicidad, la respuesta a la pregunta anterior podría ser que la relación entre el estado de ánimo y la autoestima es bidireccional (Laxer, 1964).

Se encuentra, por tanto, que, junto al bienestar psicológico, la satisfacción con la vida es una importante variable a tener en cuenta por su posible relación con el

autoconcepto personal, y de hecho aunque hasta ahora no se ha analizado expresamente todos los resultados comentados en este apartado apuntan a que así puede ser.

Por último, la satisfacción con la vida se dice que es un componente cognitivo por ser una valoración global que la persona hace de su vida, comparando lo que ha conseguido, sus logros, con lo que esperaba obtener, sus expectativas. Según esto, y en evidente vinculación a posturas humanistas, quien alcanza un estado de autorrealización tiene que ser una persona que se siente satisfecha con su vida, ya que ha ido satisfaciendo sus necesidades (logros) y planteándose la superación de sí mismo (expectativas). ¿Será esto señal de que en distintos momentos y desde distintas aproximaciones teóricas, en psicología se estaba hablando de lo mismo?

4.3. La inteligencia emocional

4.3.1. Conceptualizaciones de la inteligencia emocional

Tal como ya hemos apuntado, en el bienestar psicológico aparte de una valoración cognitiva también influye la frecuencia de afectos positivos y negativos, pero esos afectos o emociones suponen mucho más para la persona que proporcionar una sensación de bienestar. En efecto, las emociones intervienen en todos los procesos evolutivos y pueden considerarse la principal fuente de las decisiones que tomamos a lo largo de la vida (López *et al.*, 1999), hasta el punto de que en la comprensión del desarrollo y del funcionamiento de la personalidad es fundamental detectar y explicar los cambios evolutivos que se producen en la expresión emocional, en la conciencia sobre los estados afectivos, en la comprensión de las emociones, en la regulación emocional o en la empatía. Y es que las emociones no son sólo estados intrapsíquicos, sino patrones de reacción a los acontecimientos significativos y relevantes (Campos *et al.*, 1989).

El interés por el estudio científico de las emociones ha sido muy reciente (Mayer, 1986; Palfai y Salovey, 1993): resultan indispensables y vitales para el organismo, siendo decisivo precisar las diferencias individuales en el uso, abuso y mal uso de la información que proporcionan (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005a). Por lo tanto, si un desarrollo emocional adecuado permite la adaptabilidad o ajuste del sujeto a su contexto socio-cultural, además de un equilibrio intrapsíquico, ¿se puede considerar inteligente a la persona que logra dicho desarrollo?, ¿y esa inteligencia

tendrá alguna relación con sentirse mejor consigo mismo?

En consecuencia, pueden diferenciarse dos aspectos psicológicos íntimamente relacionados entre sí: el ajuste emocional derivado del desarrollo evolutivo adecuado y la inteligencia emocional. Del ajuste emocional se considera que existirá una percepción de sí mismo en cada individuo (autoconcepto emocional), por lo que queda propuesto como componente del autoconcepto personal, mientras que la IE (inteligencia emocional) es, al igual que el bienestar psicológico, un constructo psicológico que hipotéticamente está relacionado con el autoconcepto personal, y de manera especial con el autoconcepto emocional.

Toda esta información proporciona un mapa más completo del perfil socioemocional de la persona que incluye competencias sociales, constructos emocionales tradicionales y variables de personalidad estables (Extremera et al., 2004).

La inteligencia emocional (IE) ha suscitado un gran interés los últimos años, de manera especial tras la publicación del best seller de Goleman (1995) titulado de esa manera, gracias al carácter divulgativo del mismo. De este modo se recupera en la investigación el interés sobre la regulación y el manejo de las emociones y en el ámbito educativo se cuenta con un nuevo elemento para mejorar el desarrollo socio-personal y para prever el funcionamiento individual y el potencial éxito de la persona en el contexto laboral.

Goleman no fue el primero en prestar atención a este constructo, ya que la IE fue formalmente definida a principios de la década de los 90 como “una parte de la inteligencia social que incluye la capacidad de controlar nuestras emociones y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestro pensamiento y nuestros comportamientos” (Salovey y Mayer, 1990). A partir de ese momento el término es entendido de muy diferentes maneras, aunque complementarias, enfatizando la existencia de claros dominios compartidos (Extremera *et al.*, 2004). Se entiende que existen habilidades tanto o más importantes que la inteligencia académica, a la hora de alcanzar un mayor bienestar laboral, personal, académico y social; la aceptación generalizada de este hecho puede ser debido al hastío consecuencia de la sobrevaloración del cociente intelectual característica de todo el siglo pasado y la falta de capacidad predictiva a partir del mismo en cuanto al éxito futuro de los estudiantes. Este campo no está inexplorado, en cualquier caso, ya que en la conceptualización de la

inteligencia como una variable de múltiples facetas y no estrictamente limitada al ámbito académico se encuentran los trabajos sobre las inteligencias múltiples de Gardner (1995) y sobre la inteligencia práctica y creativa de Stenberg (1997).

Uno de los aspectos a los que hace alusión Gardner, aunque con distinta denominación, es la inteligencia emocional. El estudio de la inteligencia emocional no se ha mantenido estable desde sus inicios ya que ha recibido una gran atención y por lo tanto existen diferentes definiciones y modelos sobre el mismo. Destacan las investigaciones de los dos grupos más representativos, el de Bar-On y el de Mayer y Salovey, cada uno de los cuales ha desarrollado una propuesta teórica sobre la estructura interna del mismo, así como instrumentos de medida adecuados, sin olvidar por supuesto, otros grupos reconocidos entre los que se encuentran los de Goleman (1996 y 1999), Cooper y Sawaf (1997), Weisinger (1998) y Petrides y Furnham (2001).

Por su parte, Bar-On (2000) define la inteligencia emocional como una "variedad de aptitudes, competencias y habilidades no cognoscitivas que influye en la capacidad de un individuo para lograr el éxito en el manejo de las exigencias y presiones del entorno. Como tal, es un factor importante para determinar su capacidad de alcanzar el éxito en la vida e incluye directamente su bienestar psicológico". En el mismo sentido Ugarriza (2001) sostiene que la inteligencia emocional es la "capacidad que tiene el individuo para manejar las exigencias del entorno y la habilidad para resolver problemas" y Weisinger (1998), concuerda con los anteriores (cf. figura 10), proponiendo que la inteligencia emocional es el uso inteligente de las emociones y que de forma intencional hacemos que nuestras emociones trabajen para nosotros, utilizándolas con el fin que nos ayuden a guiar nuestro comportamiento mejorando nuestros resultados.

Tal como se puede observar, en este modelo se contemplan una cantidad de factores muy numerosos, con la complejidad que eso conlleva.

Frente a la propuesta de Bar-On, la de Mayer y Salovey (1997) inicialmente se dibuja en cuatro ramas diferentes: percepción, valoración y expresión de la emoción, facilitación emocional del pensamiento, comprensión y análisis de las emociones utilizando el conocimiento emocional, y regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual. Las cuatro corresponden a los diferentes niveles de procesos psicológicos, desde los más básicos a los más elevados e integrados (Mestre y Fernández-Berrocal, 2007), de manera que la propuesta se basa en

una clara vinculación con el desarrollo emocional, según el cual la persona inteligente emocionalmente evolucionará más rápidamente desde las básicas a las superiores, hasta alcanzar una personalidad integrada y madura.

Cuadro 10

Estructura interna y definición de los componentes de la inteligencia emocional

Componentes y sub-componentes de la IE	Definición
Cociente emocional intrapersonal	
Comprensión emocional de sí	Capacidad que muestra el individuo de reconocer sus propios sentimientos, es decir, diferenciarlos y conocer lo que se está sintiendo, y saber qué ocasionó dichos sentimientos.
Asertividad	Habilidad de expresar sentimientos, creencias y pensamientos sin dañar los sentimientos de los demás y defender nuestros derechos de una manera no destructiva.
Autoconcepto	Habilidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, aceptando nuestros aspectos positivos y negativos, como también nuestras limitaciones y posibilidades.
Autorrealización	Capacidad que tiene el individuo para desarrollar sus propias capacidades potenciales.
Independencia	Capacidad que tiene el individuo para guiarse y controlarse así mismo en su forma de ser, pensar actuar, y mostrarse libre de cualquier dependencia emocional.
Cociente emocional interpersonal	
Empatía	Capacidad que muestra el individuo de ser consciente, entender y apreciar los sentimientos de los demás.
Relaciones interpersonales	Capacidad de establecer y mantener relaciones mutuamente satisfactorias que están caracterizadas por la intimidad y el dar y el recibir afecto.
Responsabilidad social	Habilidad para demostrarse a sí mismo como una persona que coopera, contribuye y que es un miembro constructivo del grupo social.
Cociente emocional de adaptabilidad	
Prueba de la realidad	Habilidad para evaluar la correspondencia entre lo que experimentamos (lo subjetivo) y lo que en realidad existe (lo objetivo).
Solución de problemas	Habilidad para identificar y definir los problemas, como también para generar e implementar soluciones efectivas.
Flexibilidad	Habilidad para realizar un ajuste adecuado de nuestras emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes.
Control emocional del manejo del estrés	
Tolerancia al estrés	Habilidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes y fuertes emociones sin "desmoronarse", enfrentando activa y positivamente el estrés.
Control de impulsos	Habilidad para resistir y postergar un impulso o tentaciones para actuar y controlar nuestras emociones.
Cociente emocional del estado de ánimo general	
Felicidad	Habilidad para sentirse satisfecho con nuestra vida, para disfrutar de sí mismo y de otros y para divertirse y expresar sentimientos positivos.
Optimismo	Habilidad para ver el aspecto más brillante de la vida y mantener una actitud positiva a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos.

Fuente: adaptado de Bar-On (Ugarriza, 2001)

Existen evidencias de cada uno de los niveles expuestos por Meyer y Salovey en diferentes estudios, obtenidas mediante instrumentos contruidos a tal fin. Así, existen pruebas de la existencia de una habilidad básica para reconocer emociones (Mayer, DiPaolo y Salovey, 1990), de la existencia de un vínculo entre el tercer nivel de comprensión emocional y la creatividad emocional (Averill y Nunley, 1997; Averill, 1999, Averill, 2000), y estudios donde se evalúan de manera conjunta los cuatro niveles (Mayer y Geher, 1996; Mayer, Caruso y Salovey, 1999; Mayer, Salovey y Caruso, 2002).

Ahora bien, en la construcción de instrumentos que miden la inteligencia emocional deben distinguirse necesariamente dos tendencias, la corriente centrada en la IE como elemento autopercibido o rasgo de la personalidad, y la centrada en la evaluación de la IE como habilidad o *capacidad para razonar sobre las emociones y procesar información emocional con la finalidad de mejorar los procesos cognitivos* (Mestre y Fernández-Berrocal, 2007). El volumen de producción de una y otra es absolutamente descompensado, hallando tan sólo dos cuestionarios relevantes dentro del segundo grupo (MEIS y su sucesor MSCEIT), posiblemente por las limitaciones metodológicas de validación de una herramienta de ejecución como esta, aunque hayan mejorado considerablemente en los últimos años (Matthews, Zeidner y Roberts, 2002).

De entre las medidas de autoinforme cabe destacar dos fundamentalmente, por sus propiedades psicométricas confirmadas y su aplicación extensiva: *Emotional Quotient Inventory* (EQ-i de BarOn, 1997) y *Trait Meta Mood Scale* (TMMS de Salovey *et al.*, 1995), siendo el primero una medida extensiva que incluye aspectos emocionales, cognitivos, sociales y de personalidad (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000).

Cuadro 11

Definición de las escalas del TMMS-24 de Fernández Berrocal, Extremera y Ramos (2004)

Dimensiones del TMMS-24	Definición
Atención a los sentimientos	Grado en que las personas creen prestar atención a sus emociones.
Claridad emocional	Cómo las personas creen percibir sus emociones.
Reparación emocional	Capacidad para interrumpir y regular estados emocionales negativos y prolongar los positivos.

El TMMS-24, que es una versión adaptada al español por Fernández Berrocal, Extremera y Ramos (2004) y, al igual que la original, está compuesta por tres

dimensiones: atención, claridad y reparación (cf. cuadro 11), tiene como objeto de estudio estas tres variables más unidas a la perspectiva intrapersonal que a la relacional, pero cuenta con buenas propiedades en comparación con otras escalas relacionadas (Davies, Stankov y Roberts, 1998).

4.3.2. Factores psicosociales relacionados con la inteligencia emocional

Al igual que en el sub-apartado que hace referencia al bienestar psicológico se tratará de exponer brevemente, primero las variables socio-demográficas en función de su vinculación o no con diferentes niveles de IE y luego se hará con respecto a otras variables personales, especialmente la autoestima.

a) *Sexo*. Abundante información empírica sustenta que las mujeres son más emocionales que los hombres desde muy temprano (Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre, 2008), ya que según parece las áreas cerebrales dedicadas al procesamiento emocional están más desarrolladas en las mujeres (Gur, Gunning-Dixon, Bilker y Gur, 2002; Jausovec y Jauosevic, 2005) y además las pautas de educación tradicionalmente han asignado a las mujeres mayores oportunidades de desarrollo de las competencias emocionales (Candela, Barberá, Ramos y Sarrió, 2001) y de regulación de la expresión emocional (Saarni, 2000), especialmente a la hora de enmascararlas (Saarni, 1984). En definitiva, las mujeres suelen ser más expresivas, reconocen mejor las emociones de los demás y están dotadas de mejores competencias interpersonales (Argyle, 1990; Garaigordobil y Galdeano, 2006; Hargie, Saunders y Dicson, 1995; Lafferty, 2004).

Pero los datos sobre la inteligencia emocional, estudiada como tal, no son ni tan amplios ni tan contundentes. En un estudio llevado a cabo empleando el Emotional Quotient Inventory las diferencias inter-sexo no fueron significativas en el índice global, aunque sí a favor de las mujeres, mostrándose las diferencias en el Cociente Emocional Interpersonal pero no en el Intrapersonal, mientras que los hombres puntúan más en autoconcepto emocional (Matalinares et al., 2005).

Pero en los casos en los que el Trait Meta-Mood Scale es el instrumento utilizado los resultados suelen ser significativos y en una misma dirección, de manera que las adolescentes mujeres sí obtienen puntuaciones más altas en atención y empatía, pero no en claridad, reparación e inhibición emocional (Fernández-Berrocal *et al.*, 1999). Por su parte, los hombres tienen mayor facilidad para reparar sus estados

emocionales negativos y mantener los positivos (Fernández-Berrocal y Extremera, 2003), aunque lo cierto es que en otros casos tan sólo se han encontrado diferencias significativas en la escala atención a favor de las mujeres (Thayer, Rossy, Ruiz-Padial y Johnsen, 2003; Palomera, 2005), siendo la variable sexo la que mayor peso presenta en el factor atencional (Palomera 2004). Y si este análisis se hace mediante test de ejecución, donde lo que se mide ya no es autopercepción, los resultados son contundentes a favor de las mujeres (Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006; Mayer *et al.*, 1999 y 2002; Young, 2006), hecho a tener en cuenta debido a la influencia que pueda tener sobre la salud mental (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Latorre y Montañés, 2004).

b) Edad. Respecto a la edad, parece lógico pensar que entre los sujetos adultos existirá una mayor inteligencia emocional, partiendo del presupuesto de que con la edad se alcanza una madurez emocional, tal como se comprueba en un estudio en el que los docentes de alumnos universitarios cuentan con una madurez mayor que sus alumnos de 21 a 23 años (Adhikari, 1986). Ahora bien, esto podría ponerse en duda si atendemos al hecho de que la intensidad con la que se experimentan las emociones (intensidad afectiva) disminuye con la edad entre los estudiantes universitarios de entre 18 y 30 años (Hüg y Brussino, 2003), lo que parece significar que vivir con demasiada intensidad las emociones supondría no hacer una buena regulación de las mismas, o ajustarlas mal a las situaciones, habilidades básicas de la inteligencia emocional planteamiento que parecen avalar los datos de un trabajo en el que se compara a alumnos de instituto y universitarios que muestran puntuaciones a favor de estos últimos por lo menos en la escala de atención (Palomera, 2004).

c) Autoconcepto. No se dan demasiados trabajos referentes a la relación entre la inteligencia emocional y el autoconcepto, aunque los existentes si parecen haberla encontrado, siendo además de signo positivo (Matalinares et al., 2005), por lo que se puede afirmar que a mayor autoconcepto, mayor autopercepción de competencia emocional, existiendo concretamente una relación entre la dimensión autoconcepto emocional y los cocientes intrapersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general, pero no con respecto al cociente emocional interpersonal. Por su parte, las otras tres dimensiones del autoconcepto (académico, social y familiar) apenas presentan correlaciones significativas. Teniendo en cuenta el sexo los resultados son concordantes: el cociente interpersonal en el que las mujeres puntúan

significativamente por encima de los hombres, es la única dimensión que no correlaciona con autoconcepto emocional y donde los hombres puntúan por encima.

También se ha encontrado relación entre las dos variables en otros estudios, apuntando en una misma dirección: de entre múltiples variables de personalidad, la inteligencia emocional tiene efecto sobre la salud mental, satisfacción con la vida, felicidad subjetiva y autoestima (Extremera, 2003) y además la sensibilidad interpersonal (componente de la inteligencia emocional) se muestra como predictora del autoconcepto global (Garaigordobil et al., 2005).

5. SÍNTESIS

Este capítulo supone la presentación, por vez primera dentro de la psicología, de un modelo sobre la estructura interna del autoconcepto personal que contempla cuatro dimensiones o componentes del mismo: la autopercepción de la autonomía, la percepción de la autorrealización, el autoconcepto ético-moral y la percepción de la afectividad propia.

Cierto es que antes de ahora se habían realizado algunos estudios sobre el autoconcepto moral y sobre el autoconcepto emocional pero faltaba desarrollar lo que se había ya esbozado a mediados de los años setenta en los modelos jerárquico-multidimensionales del autoconcepto e indagar con respecto al autoconcepto personal lo que Fox y Corbin (1989) iniciaron sobre el autoconcepto físico.

La investigación previa llevada a cabo con un cuestionario experimental del Autoconcepto Personal (Fernández y Goñi, 2006) ha permitido depurar un instrumento de medida listo para poder ser aplicado al objeto de someter a comprobación empírica la solidez del modelo presentado en este capítulo.

Por último, y desde una perspectiva teórica también se ha planteado como novedosa la presumible relación que podría existir entre el autoconcepto personal (y sus distintas dimensiones) tanto con el bienestar psicológico como con la satisfacción con la vida y la inteligencia emocional. Los datos, hasta el momento, defienden la vinculación entre estas tres variables, al menos algunas de sus dimensiones, y el autoconcepto.

PARTE SEGUNDA

ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo 4

MÉTODO

- 1. Problemática de investigación**
- 2. Objetivos**
- 3. Hipótesis**
- 4. Relevancia de la investigación**
- 5. Variables e instrumentos de medida**
 - 5.1. Variables sociopersonales
 - 5.2. El autoconcepto personal
 - 5.3. Variables psicológicas relacionadas con el autoconcepto personal
- 6. Participantes**
 - 6.1. Criterios de selección de la muestra
 - 6.2. Muestra total
 - 6.3. Submuestras
- 7. Procedimiento**
 - 7.1. Selección de pruebas utilizadas en la investigación
 - 7.2. Control de variables extrañas
 - 7.3. Establecimiento de la muestra definitiva
- 8. Análisis de datos**
 - 8.1. Comprobación de las propiedades psicométricas del APE
 - 8.2. Análisis del autoconcepto personal en función del nivel educativo, el sexo y la edad
 - 8.3. Análisis correlacionales

Introducción

En este capítulo se presentan los objetivos e hipótesis de esta tesis, planteados tras delimitar la problemática de investigación que se pretende abordar que no es otra que la de clarificar la entidad de un constructo, el autoconcepto personal, al que hasta ahora apenas se le han dedicado estudios sistemáticos. Se comentan también las variables incluidas en el diseño así como los instrumentos empleados para medirlas. Igualmente se dedica un apartado a describir las características de los participantes en la investigación, que no han sido siempre los mismos para todos los objetivos. Finalmente, se describe tanto el procedimiento seguido así como el tipo de análisis estadísticos que se realizan en el tratamiento de los datos.

1. PROBLEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN

Desde la década de los setenta se vienen realizando esfuerzos por desarrollar modelos precisos sobre la estructura interna del autoconcepto, entendido éste desde una concepción multidimensional y jerárquica. Pero la atención prestada a los distintos dominios del autoconcepto resulta muy desigual. Históricamente es el autoconcepto académico quien ha acaparado el interés y luego, a partir de los años noventa, las investigaciones sobre el autoconcepto físico han experimentado un notable incremento. Incluso para el autoconcepto social se han elaborado propuestas que, tal como se ha expuesto en el primer capítulo de esta tesis, han sido sometidas a comprobación empírica. En cambio el autoconcepto personal, al que se dedica esta tesis, había quedado relegado e insuficientemente atendido.

La revisión llevada a cabo en capítulos anteriores ofrece numerosas pistas sobre cómo proceder con respecto al estudio del dominio personal del autoconcepto utilizando como referencia los estudios sobre los dominios académico, físico y social. Se precisa, ante todo, proponer un modelo explícito del autoconcepto personal que pueda ser verificado de forma empírica; esta propuesta ha quedado expuesta en el anterior capítulo y deriva de la revisión realizada acerca del desarrollo psicológico en el capítulo segundo.

El desarrollo personal es el resultado de un proceso de cambio progresivo y

pautado hacia la propia individuación. En el núcleo de la individuación se encuentra el self o identidad, que algunos convienen en equipararlo al autoconcepto; no obstante, aquí radica precisamente la cuestión más radical que estructura esta tesis: ¿qué relación existe entre el desarrollo personal y la autopercepción de dicho desarrollo? Habitualmente se establecen diferencias entre rasgos psicológicos y el autoconcepto: entre inteligencia y autoconcepto académico, entre atractivo y autoconcepto físico, entre inteligencia social y autoconcepto social. Pero es obvio que, aunque diferentes, se trata de conceptos relacionados y que, en esta ocasión, ayudará a delimitar los contornos y componentes del autoconcepto personal el plantearse en qué consiste el desarrollo personal. Se entiende por desarrollo personal, en sentido estricto, aquello que atañe a la esfera más individual y privada de cada persona.

A nuestro modo de ver, el prototipo de persona madura o psicológicamente desarrollada (ajustada) en su dimensión personal o privada lo representa alguien que regula adecuadamente su mundo emocional, que tiene desarrollado un sentido ético de la vida, que funciona con autonomía personal y que se siente autorrealizado. Y son, en consecuencia, estos cuatro ámbitos de la percepción propia los que se han propuesto como las dimensiones básicas del autoconcepto personal.

¿Con qué problemática se enfrenta esta investigación? Con que no existe investigación previa estricta sobre esta temática si bien es cierto que se cuenta con antecedentes muy útiles en el estudio de otros dominios del autoconcepto y, muy en particular, del autoconcepto físico.

Al haberse carecido de una delimitación precisa y compartida sobre la naturaleza del autoconcepto personal, apenas se cuenta con información sobre la variabilidad del mismo, así como sobre las relaciones que mantiene con variables psicológicas como el bienestar psicológico, la satisfacción con la vida y la inteligencia emocional. Y, aun cuando sea razonable suponer, queda por verificar empíricamente que quien se percibe desarrollado como individuo (autoconcepto personal) sienta satisfacción con su vida, sea inteligente emocionalmente y disfrute de bienestar psicológico.

2. OBJETIVOS

El título de la tesis pretende reflejar el objetivo de la misma: persigue esclarecer

la naturaleza, o estructura interna, del autoconcepto personal y esto equivale a comprobar la independencia de determinadas dimensiones que puedan dar cuenta del mismo. Persigue asimismo conocer qué cambios experimenta el autoconcepto personal asociados presuntamente con la edad, con el sexo o con distintas características sociodemográficas de las personas. Es esperable asimismo poder identificar determinadas relaciones que previsiblemente ha de guardar con rasgos psicológicos teóricamente afines. El propósito de esta tesis, por tanto, es de marcado carácter teórico en cuanto que se propone generar conocimiento sobre una temática poco investigada.

Se podría, sin embargo, haberle dado otro título a este trabajo, que también le podría valer, y que reflejase que aquí se presenta la elaboración y validación de un cuestionario sobre el autoconcepto personal analizando si cumple los criterios psicométricos requeridos de fiabilidad, capacidad de discriminación, validez de constructo, validez de criterio o validez predictiva. Y, visto desde esta perspectiva, resulta que entonces esta tesis es de índole psicotécnica.

En realidad, ambos planteamientos son correctos y ambos propósitos, el teórico y el psicotécnico, están completamente entrelazados: la comprobación empírica de un modelo teórico sobre la naturaleza y desarrollo del autoconcepto personal exige la construcción y validación de un nuevo instrumento de medida; verificar que el cuestionario de autoconcepto personal (APE) reviste características psicométricas adecuadas equivale a confirmar la adecuación del modelo teórico propuesto.

Puede decirse, por consiguiente, que esta tesis se propone los tres siguientes objetivos principales en cada uno de los cuales se entremezclan aspectos teóricos y aspectos psicotécnicos:

1. Verificar si las respuestas al Cuestionario de Autoconcepto Personal (APE) confirman la estructura tetradimensional hipotetizada del autoconcepto personal: emociones, honradez, autonomía y autorrealización.
2. Comprobar la capacidad discriminativa del APE, es decir, su sensibilidad a la variabilidad del autoconcepto personal en función de las diferencias de sexo, edad y nivel de estudios.
3. Establecer las relaciones del autoconcepto personal con otros constructos relacionados tales como la inteligencia emocional, el bienestar psicológico y la satisfacción con la vida.

Queda dicho cuáles son los fundamentos en los que se sustenta el modelo propuesto de autoconcepto personal: sus cuatro dimensiones se corresponden con las autopercepción sobre el mundo emocional, la honradez, la autonomía y la autorrealización. Podrá enjuiciarse la solidez teórica de este modelo considerando si da suficiente cuenta de los componentes básicos del desarrollo psicológico personal y si tiene en suficiente consideración los antecedentes de investigación. No se pretende, en todo caso, sostener que esta estructura agote todos los aspectos y matices del desarrollo personal y de la correspondiente autopercepción del mismo; se mantiene, en cambio, que estas cuatro dimensiones ofrecen una descripción básica y suficiente del constructo en estudio. Teniendo esto en cuenta, el primero de los objetivos de la tesis consiste en verificar si el modelo de autoconcepto personal propuesto ajusta bien los datos recogidos mediante el Cuestionario de Autoconcepto Personal (APE) construido a tal efecto, lo que vendrá determinado por los análisis factoriales tanto exploratorios como confirmatorios de las respuestas a este instrumento de medida.

Una vez comprobada la calidad del instrumento, la consecución del segundo objetivo principal implica comprobar si efectivamente el APE permite detectar diferencias en las puntuaciones de sujetos de características socio-personales diferentes o, dicho de otra forma, identificar cuáles son las esperables diferencias en autoconcepto personal asociadas a variables como el sexo, la edad y el nivel de estudios. Esto equivale, desde una perspectiva psicométrica, a analizar la capacidad discriminativa del APE y se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- 2.1. Conocer si en los grupos de edad de la adolescencia tardía, la juventud y la edad madura se observan diferencias de autoconcepto personal.
- 2.2. Establecer las posibles diferencias de puntuaciones en autoconcepto personal entre hombres y mujeres.
- 2.3. Precisar eventuales relaciones entre el autoconcepto personal y el nivel de estudios.

Finalmente, por lo que se refiere al tercer objetivo general (identificar relaciones del autoconcepto personal con otras variables psicológicas), se trata de completar la red nomológica de la que esta variable forma parte junto a otras como el bienestar psicológico, la satisfacción con la vida o la inteligencia emocional. En términos psicométricos, se trata de comprobar la validez de criterio y/o de predicción del APE. Y

se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- 3.1. Verificar si el autoconcepto personal covaría con la satisfacción vital y cuáles de sus dimensiones lo hacen más.
- 3.2. Determinar el signo e intensidad de la relación entre el autoconcepto personal y el bienestar psicológico.
- 3.3. Comprobar si las puntuaciones en autoconcepto personal se corresponden con las puntuaciones en inteligencia emocional.

3. HIPÓTESIS

En relación con cada uno de los objetivos planteados se establecen a continuación las correspondientes hipótesis.

Con respecto al primer objetivo, relativo a la clarificación de la estructura interna del autoconcepto personal, no se formulan hipótesis propiamente dichas; lo que se trata es de verificar si el cuestionario APE cumple los requisitos psicométricos exigibles para medir adecuadamente lo que pretende medir: el autoconcepto personal entendido como una entidad estructurada en las cuatro dimensiones de ajuste emocional, honradez, autorrealización y autonomía. A tal fin es preciso llevar a cabo las siguientes comprobaciones:

- La centralidad y capacidad discriminadora de los ítems
- La consistencia interna, o fiabilidad, del cuestionario
- El ajuste del modelo a los datos obtenidos mediante el APE o, lo que es lo mismo, la validez de constructo.
- El ajuste del modelo tetradimensional frente a modelos alternativos.

Para alcanzar el segundo objetivo, es decir, el de disponer de información sobre las variaciones del autoconcepto personal en función de distintas variables, se proponen las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1: Las puntuaciones en las escalas del APE son superiores en los sujetos de mayor nivel educativo.

Hipótesis 2: Los hombres obtienen puntuaciones superiores a las de las mujeres en todas las dimensiones del autoconcepto personal, menos en la de *honradez*.

Hipótesis 3: Las puntuaciones en todas las dimensiones del autoconcepto personal aumentan significativamente y progresivamente con la edad a partir de la adolescencia.

Hipótesis 4: Las puntuaciones en las escalas del APE son sensibles a la interacción de las variables sexo y edad.

Las hipótesis correspondientes al tercer objetivo, relativo al estudio de las relaciones del autoconcepto personal con otras variables psicológicas son las siguientes:

Hipótesis 5: Las puntuaciones obtenidas en el APE correlacionan significativamente con las del SWLS (satisfacción con la vida), siendo la escala de autorrealización la que obtiene un índice de correlación más elevado.

Hipótesis 6: Las puntuaciones obtenidas en el EBP (bienestar psicológico) covarían con las obtenidas en la escala general de autoconcepto personal y en todas las dimensiones del APE.

Hipótesis 7: La correlación entre la inteligencia emocional medida con el TMMS-24 y el APE es de signo positivo con respecto a claridad y regulación emocional y negativo con respecto a atención emocional, siendo la escala del APE que correlaciona con mayor intensidad con la inteligencia emocional la de emociones.

4. RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN

Los objetivos de esta investigación revisten indudable relevancia teórica a la vez que suponen abordar una temática inédita incluso a nivel internacional, dado que el esclarecimiento de la naturaleza interna del autoconcepto personal, así como sus relaciones con otros rasgos psicológicos, es un asunto que no se ha abordado tampoco en otros contextos o idiomas.

Cabe, de otro lado, destacar la aportación de este trabajo desde una perspectiva psicotécnica, dado que con la elaboración y la validación de un instrumento como el APE se responde a la creciente demanda desde contextos clínicos y educativos de este tipo de productos, por cuanto contribuyen a la detección de dificultades personales y a la intervención psicoeducativa y clínica.

Esta tesis versa sobre el autoconcepto personal, aspecto central de la personalidad y del desarrollo socio-personal. Este dominio del autoconcepto apenas se

había estudiado hasta el momento y, cuando se ha hecho, no se ha atendido a su composición interna y a la vinculación con otros elementos psicológico; poco o nada se sabe sobre cuáles son los factores vinculados al desarrollo de un autoconcepto personal positivo o negativo. En cambio, un amplio número de estudios se han centrado en las relaciones del autoconcepto académico con el rendimiento académico, la inteligencia, la motivación..., y del autoconcepto físico con los trastornos de la conducta alimentaria, la práctica físico-deportiva, los influjos socio-culturales...

Por otro lado, la mayor parte de la investigación que se ha desarrollado en psicología, especialmente en lo referente a la psicología del desarrollo, se ha centrado en la infancia y en la adolescencia, prestando menos atención a la población adulta y la vejez. En esta tesis se aporta conocimiento sobre parte de la población menos estudiada: la juventud y la primera edad adulta.

Tan importante como conocer si un modelo teórico concreto del autoconcepto es común a diferentes edades es saber si en cada una de ellas los niveles de autopercepción son igualmente positivos o no. A priori podría pensarse que la superación de las dificultades propias de la adolescencia supone una mejora del autoconcepto hasta llegar a alcanzar un nivel que se mantendrá más o menos estable durante la vida adulta. Así ocurre en los otros dominios al menos, al igual que el que las mujeres tienden a autoperibirse de manera más negativa. Estas diferencias de edad y sexo son abordadas en esta tesis.

Tal como se ha indicado con anterioridad, otro aspecto relevante de esta investigación, consecuencia directa de la delimitación del constructo estudiado, es la posibilidad de establecer vinculaciones con otras variables relacionadas. Dentro de las amplias posibilidades de investigar de manera empírica dichas vinculaciones, ante la imposibilidad de hacerlo con todas las posibles, se ha optado por abordar tres variables que a priori parecen las más significativas: el bienestar psicológico, la satisfacción con la vida y la inteligencia emocional.

Precisar las relaciones entre el autoconcepto personal y el bienestar psicológico podrá permitir potenciar uno de los aspectos más defendidos por la psicología positiva: la necesidad de atender no sólo a las personas que tienen dificultades y padecen algún tipo de trastorno o sufrimiento, sino también de fomentar el conocimiento de las propias capacidades y virtudes y la potenciación de las mismas. El objetivo último de

mejorar el autoconcepto personal es el de mantener el equilibrio emocional y reforzar el camino del crecimiento y del desarrollo personal hacia la madurez psicológica a la que aspira todo ser humano.

Por otro lado, ahondar en los niveles de satisfacción con la vida de personas de diferentes edades ha de permitir, al igual que en el caso del bienestar psicológico, identificar los momentos en los que las personas pueden encontrarse en un punto más crítico de su vida. Esto podrá abrir las puertas a estudios más exhaustivos sobre cuáles son los factores que influyen en la satisfacción vital en cada una de las etapas de la vida y así planificar intervenciones destinadas a prevenir o mejorar la falta de satisfacción.

Este tipo de análisis que permiten establecer la relación entre bienestar y satisfacción con la vida, y el autoconcepto ya se ha planteado anteriormente, pero lo realmente novedoso es que hasta ahora no se ha abordado desde el marco de este dominio concreto, el autoconcepto personal. Parece bastante lógico suponer que lo que un individuo pueda pensar sobre sí mismo en las dimensiones de lo emocional, de la honradez, de la autonomía y de la autorrealización, estará más estrechamente relacionado con su bienestar y satisfacción vital que lo que otras autopercepciones.

Y, por último, también es novedosa en la búsqueda de posibles relaciones entre el autoconcepto personal y la inteligencia emocional; precisar dicha relación podría inspirar prácticas educativas destinadas a la mejora de un tipo de inteligencia que no se suele trabajar habitualmente en el ámbito académico. Confirmar la relación entre inteligencia emocional y percepción del ámbito personal propio, ayudará a tomar decisiones educativas fundamentales.

Además, las aportaciones anteriormente apuntadas permitirán identificar los grupos de población (hombres o mujeres; adolescencia, juventud o vida adulta; nivel educativo alto o bajo) que presentan un menor autoconcepto personal en sus diversas dimensiones, con la posibilidad de prestar una especial atención a tales objetivos.

5. VARIABLES E INSTRUMENTOS DE MEDIDA

En esta investigación se incluyen variables sociopersonales (sexo, edad y nivel educativo), el autoconcepto personal y distintos rasgos psicológicos relacionados con el dominio personal del autoconcepto. A continuación se ofrece en paralelo la descripción y el modo de medir estas variables.

5.1. Variables sociopersonales

- *Sexo*. Variable dicotómica con dos categorías: hombre y mujer.
- *Edad*. Variable ordinal cuyos valores oscilan entre los 15 y los 65 años. Se pretende identificar si la estructura interna del autoconcepto es común en los distintos tramos de edad durante la adolescencia, la juventud y la edad adulta, o si sufre variaciones según el grupo de edad del que se trate. Se diferencian las siguientes categorías dentro de esta variable: adolescencia media (de los 15 a los 17 años); adolescencia tardía (de los 18 a los 20 años); juventud inicial (de los 21 a los 24 años); juventud tardía (de los 25 a los 34 años); edad adulta inicial (de los 35 a los 49 años) y edad adulta tardía (de los 50 a los 65 años).
- *Nivel de estudios*. Variable categórica en la que se distingue entre: a. los sujetos “sin estudios”; b. los que han alcanzado estudios de primaria; c. los que han llegado a cursar secundaria; d. sujetos que han alcanzado estudios superiores.

5.2. El autoconcepto personal

Como ya se ha explicado con anterioridad, no cuenta con antecedentes una propuesta de estructura interna del autoconcepto personal como la que aquí se maneja debido, ante todo, a que hasta el momento no se ha abordado, que sepamos, el intento de esclarecer de forma sistemática la estructura interna del mismo.

El Cuestionario de *Autoconcepto Personal (APE)* se ha construido con el propósito de ajustarse al modelo tetradimensional del autoconcepto del que se viene hablando en esta tesis y que se espera validar con este estudio. Dicho cuestionario consta de 22 ítems que miden la percepción del sujeto en las siguientes dimensiones del yo personal: la *autorrealización* (6 ítems), la *honradez* (5 ítems), la *autonomía* (5 ítems) y la *afectividad-emociones* (6 ítems). El formato de la prueba es el de una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta: desde *totalmente en desacuerdo* a *totalmente de acuerdo*.

En concreto las descripciones de las distintas escalas del APE son las siguientes:

- *Autorrealización (ARR)*: cómo se percibe cada cual en cuanto a ir alcanzando lo que se había propuesto en la vida, a sentirse realizado, a conseguir las metas propuestas, a superar retos, al logro.

- *Honradez (HON)*: cómo se percibe cada cual en cuanto a ser íntegro en su conducta y confiable. Incluye aspectos como el de ser una persona valiosa, honrada, coherente, que intenta no perjudicar a los demás, de palabra.

- *Autonomía (AU)*: cómo se percibe cada cual en cuanto individuo igual pero distinto de los demás. Incluye aspectos como los siguientes: percepción de sí mismo como alguien independiente y diferente de los demás; la sensación de no sentirse dominado por otros; posibilidad de funcionar sin depender de otros.

- *Autoconcepto Emocional (EMC)*: cómo se percibe cada persona en la dimensión emocional, en lo referente a los aspectos más impulsivos y reactivos de su forma de ser. Incluye la percepción de los siguientes componentes: el equilibrio emocional, la sensibilidad, el reconocimiento y control de las propias emociones.

5.3. Variables psicológicas relacionadas con el autoconcepto personal

- La *satisfacción con la vida* hace referencia a la globalidad de ámbitos y condiciones de vida, a los objetivos planeados y conseguidos, y a los hechos de vida pasados. Para su medida se utiliza el cuestionario de Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985) *Satisfaction With Life Scale (SWLS)* traducido al castellano por Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita (2000). Tanto en la versión original como en la traducción, las propiedades psicométricas del instrumento son muy aceptables. La versión traducida y utilizada en este estudio ofrece una consistencia interna de .82 y el análisis de componentes principales consta de un único factor, que explica el 53.7% de la varianza. Las opciones de respuesta abarcan desde *En total desacuerdo*, valorado con un 1, hasta *Totalmente de acuerdo*, puntuado con un 7.

- En el caso del *bienestar psicológico* se ha empleado la *Escala de Bienestar Psicológico (EBP)*, de Ryff (1989), en su versión traducida al castellano. El instrumento mide seis dimensiones de bienestar psicológico: *autonomía, dominio del ambiente, crecimiento personal, relaciones positivas con otros, propósito en la vida y autoaceptación*. Existen versiones de diferente longitud derivadas de la original (Ryff, 1989; Ryff y Keyes, 1995; Keyes *et al.*, 2002) puestas a prueba en diversas investigaciones (Springer y Hauser, 2002; Van Dierendock, 2005; Abbott *et al.*, 2006; Ryff y Singer, 2006). Aunque su versión extensa está compuesta por 84 ítems, la versión reducida utilizada en esta ocasión consta de 43, siendo el formato de respuesta

de tipo Likert, con seis opciones. Los índices de fiabilidad son superiores a .80 habiéndose constatado su convergencia parcial con otras medidas de bienestar y de satisfacción con la vida (Zacarés y Serra, 1998).

- La *inteligencia emocional* ha sido medida mediante el cuestionario Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24), de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004); se trata de una versión breve del TMMS-48, de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995), que mantiene los tres componentes originales de la escala; la escala final está compuesta por 24 ítems, 8 ítems por factor, y su fiabilidad para cada componente es la siguiente: *atención* ($\alpha = 0,90$); *claridad* ($\alpha = 0,90$) y *reparación* ($\alpha = 0,86$). Asimismo, presenta una fiabilidad test-retest adecuada. Como ocurre con la versión extensa, los tres subfactores correlacionan de forma apropiada y en la dirección esperada con variables criterio clásicas tales como depresión, ansiedad, rumiación y satisfacción vital (Fernández-Berrocal *et al.*, 2004).

- Se aplica también una de las escalas del Tennessee Self-Concept Scale, la de *sí mismo personal*, al objeto de disponer de datos que permitan verificar la validez de convergente del APE. En este caso se utiliza la versión traducida de Garanto (1984) del cuestionario original, de Fitts (1972) que consta de 18 ítems, con una escala de respuesta tipo Likert de cinco opciones. Los índices psicométricos de la versión adaptada son suficientemente satisfactorios, aunque ligeramente inferiores a los de la original; siendo en el caso concreto del sí mismo personal la de .70. La validez de criterio del instrumento se obtiene por las correlaciones halladas con variables criterio tales como los rasgos de personalidad, estabilidad emocional y adaptación personal.

6. PARTICIPANTES

Aparte de comentar las características de quienes participan en esta investigación así como de los criterios empleados para su selección, es importante en este apartado la atención a la explicación de las distintas submuestras del estudio.

6.1. Criterios de selección de la muestra

Participan en esta investigación sujetos de entre 15 y 65 años distribuidos en las categorías o submuestras que a continuación se indican:

- 15 – 17 años: adolescencia (franja correspondiente al fin de la enseñanza obligatoria y al cumplimiento de la mayoría de edad).
- 18 – 20 años: adolescencia tardía o juventud inicial (tramo que termina con el fin de los estudios medios universitarios y/o con los primeros años de vida laboral).
- 21 – 24 años: juventud (etapa en la que suelen culminarse los estudios superiores y/o se inicia la vida laboral).
- 25 – 34 años: juventud plena (momento propio de cierta estabilidad laboral y el inicio de la formación del hogar propio).
- 35 – 49 años: vida adulta (momento vital caracterizado por el asentamiento tanto en lo personal y lo familiar así como en lo laboral).
- 50 – 65 años: vida adulta tardía (es la etapa de transmisión del conocimiento acumulado, un momento caracterizado por la experiencia y reducción del núcleo familiar).

La selección de participantes en este estudio, adecuadamente distribuidos en estas submuestras, responde a los siguientes criterios:

(1). No parece necesario, y ni tan siquiera oportuno, incluir en el estudio personas menores de 15 años. Las consideraciones recogidas en la fundamentación teórica indican que no cabe esperar que la diferenciación intra-dominios del autoconcepto y, más en particular, que la configuración interna del autoconcepto personal se inicie antes de bien entrada la adolescencia.

(2). En las fases previas de validación del APE, la recogida de datos se centró en sujetos de hasta 24 años de edad. En un segundo momento, y una vez comprobado que el modelo de autoconcepto personal propuesto ajustaba los datos en este tramo de edad, se procedió a extender el análisis a sujetos de hasta el final de la edad adulta.

(3). La diferenciación de tres tramos dentro de la edad adulta responde tanto a criterios sociodemográficos como a indicaciones procedentes de las teorías del ciclo vital (Erikson, 1950; Marcia, 1976; Loevinger, 1976 o Levinson, 1978): cabe pensar que el autoconcepto personal experimente cambios asociados al avance de la edad pero también a otros factores que se habrán de tener en cuenta como son la situación laboral, la vida familiar y la estabilidad emocional particular en cada franja de edad adulta.

(4). Inicialmente se pensó en la posibilidad de ampliar el espectro de edad incluyendo una séptima categoría correspondiente a los mayores de 65 años, pero se desestimó finalmente por varias razones: a. suponía no sólo incluir una etapa vital más sino una etapa con peculiaridades diferenciales; b. aun cuando se llegó a conectar con personas de estas edades, iba a resultar complicado completar un número de alrededor de 60 personas comparable al que se disponía en otros tramos y que además tuviese una homogeneidad mínima (los sujetos contaban con una media de edad de 69.13 años, dispersándose desde los 65.01 a los 84.78); c. además, tampoco existía seguridad de que las capacidades cognitivas de todas estas personas permanecieran intactas, por lo que hubiera sido necesario controlar este factor para que no se viesen afectados los resultados, lo cual hubiera complicado excesivamente el desarrollo de este estudio desviándolo de los propósitos principales del mismo.

Han de explicarse, por otro lado, las variaciones del número de sujetos de la muestra en la cumplimentación de unos y otros cuestionarios. Todos los participantes cumplimentaron el APE, cuya validación era el objetivo principal, pero no todos realizaron la totalidad de las pruebas restantes. En efecto, en función de las circunstancias concretas que se dieron en el proceso, fue necesario renunciar a aplicar algunas de las pruebas en determinados casos, particularmente cuando el número de cuestionarios resultaba excesivo para algunos colectivos lo que podía generar el cansancio o la desmotivación de los participantes. Se asumió esta reducción teniendo en cuenta que, al disponer de un número alto de participantes, no resultaba imprescindible que todo el mundo respondiese a todos los cuestionarios. Esta decisión explica las diferencias, que a continuación se describen, entre distintas submuestras de este estudio.

6.2. Muestra total

Tal como ha quedado indicado, la muestra total viene conformada por el conjunto de sujetos que cumplimentaron el APE, que fue la prueba común en todas las fases de la investigación.

Participan originariamente en esta tarea 1288 sujetos, pero de ellos fueron eliminados 94 por diferentes causas: respuestas inadecuadas por deseabilidad social, respuestas al azar y un número elevado de preguntas no respondidas (valores perdidos). Además, la decisión de prescindir de personas mayores de 65 años, por los motivos que

se acaban de comentar más arriba, supuso la supresión de otros 59 sujetos. Tras la depuración de los participantes que pudiesen alterar las condiciones de normalidad y homogeneidad de la muestra, quedaron finalmente 1135 sujetos de los cuales unos o bien estaban cursando o habían cursado ya estudios superiores (52.6%) y otros estaban cursando o habían cursado estudios de Secundaria (40.8%). Ha de decirse por tanto que se trata de una muestra con un nivel académico elevado: sólo 3 de los participantes son personas sin estudios y 70 habían finalizado la educación primaria.

La distribución de los 1135 participantes en función de la edad y del sexo queda recogida en la tabla 1.

Tabla 1

Distribución de los participantes según sexo y edad

	SEXO		PARTICIPANTES					
	Hombre	Mujer	EDAD					
			15-17 años	18-20 años	21-24 años	25-35 años	35-49 años	50-65 años
N	453	682	216	219	183	196	129	192
Porcentaje	39.9%	60.1%	19.0%	19.3%	16.1%	17.3%	11.4%	16.9%
Total	1135		1135					

La edad de los participantes se sitúa entre los 15.03 y los 64.89 años: 453 son hombres (39.9%) y 682 son mujeres (60.1%). Conforman seis grupos de edad: 216 participantes de entre 15.03 y 17.97 años (19%), con una media de edad de 16.67 años ($\sigma = .73$); 219 participantes de entre 18 y 20.99 años (19.03%), con una edad media de 19.06 años ($\sigma = .80$); 183 participantes de entre 21 y 24.98 años de edad (16.1%), cuya media se sitúa en 22.52 ($\sigma = 1.06$); 196 participantes de entre 25.17 y 34.92 años de edad (17.3%), cuya media se sitúa en 29.15 ($\sigma = 2.61$); 129 participantes de entre 35.15 y 39.98 años de edad (11.4%), cuya media se sitúa en 42.35 ($\sigma = 4.55$); y 192 participantes de entre 50.1 y 64.89 años de edad (16.9%), cuya media se sitúa en 58.41 ($\sigma = 4.13$).

Con el fin de confeccionar esta muestra se recurrió a los siguientes ámbitos:

- Institutos: 1 público y 2 concertados en Álava; 3 públicos en Vizcaya.
- Universidad (facultades y escuelas todas de la UPV/EHU): Magisterio y Educación Física en Álava; Magisterio y Educación Social, en Vizcaya; Facultad de Ciencias de la Educación, en Gipuzkoa.

- Otros ámbitos: trabajadores de ONGs y asociaciones, bomberos, grupos de danza, grupos de pintura, grupos de música (Vizcaya), Escuela de Artes y Oficios, gimnasios, Escuela de Educación de Adultos. La mayoría de estos colectivos se ubican en Álava.

Como puede apreciarse, además de a los ámbitos académicos habituales (Institutos y Universidad), se recurrió a diversos grupos de características muy diversas. Estos colectivos estaban compuestos mayoritariamente por mujeres, lo que ha ocasionado un número mayor, y no equilibrado, de mujeres que de hombres en la muestra. Se trata de una dificultad añadida a la habitual complejidad que entraña lograr un número amplio de participantes en las investigaciones que se realizan en esas edades.

Respecto a la clase socio-económica de los participantes no se cuenta con datos fehacientes pero sí se pueden inferir algunos: a) el alumnado de los institutos es posiblemente diferentes entre sí, especialmente entre los centros públicos y los concertados; b) a las facultades mencionadas acuden universitarios de todo el País Vasco (independientemente de su campus de ubicación), si bien el territorio de Gipuzkoa ha contando con una menor representación; c) a pesar de que muchas actividades de tiempo libre en la edad adulta son subvencionadas por las instituciones públicas, es presumible que quienes participan en los grupos donde se han recabado los datos de este estudio se sitúen en un nivel socio-económico más bien alto, propio de personas con inquietudes culturales y/o bien cierta solvencia económica.

6.3. Submuestras

Se ha comentado con anterioridad que el número de pruebas aplicado era elevado, fundamentalmente porque la recogida de datos sobre el APE se llevó a cabo conjuntamente con otros componentes de un equipo de investigación que añadían otros cuestionarios. De ahí que, en un segundo momento, y en orden a comprobar las posibles relaciones entre el autoconcepto personal y el resto de las variables, se hayan ido aplicando el resto de cuestionarios, pero no ha sido posible hacerlo en la totalidad de la muestra por no exceder el tiempo de administración de los cuestionarios.

Las submuestras quedan por tanto constituidas, de acuerdo con los cuestionarios respondidos en cada caso, de la siguiente manera:

- Muestra total: 1135 participantes cumplieron al APE (22 ítems).

- Grupo I: 931 participantes contestaron al APE y al SWLS (27 ítems).
- Grupo II: a 714 participantes se les administró el APE, el SWLS y el TSCS (45 ítems).
- Grupo III: 277 participantes contestaron al APE, al SWLS, al TSCS, al EBP y al TMMS-24 (112 ítems).

Esta distribución del total de participantes en diferentes submuestras, en las que además se diferencia la edad y el sexo, queda reflejada en la tabla 2.

Tabla 2

Participantes, diferenciados según la edad y el sexo, en función del tipo de cuestionarios respondidos

	GRUPO I (APE y SWLS)							
	SEXO		EDAD					
	Hombre	Mujer	15-17 años	18-20 años	21-24 años	25-35 años	35-49 años	50-65 años
N	380	551	164	157	113	178	128	191
Porcentaje	40.7%	59.2%	17.6%	16.9%	12.1%	19.1%	13.7%	20.5%
Total	931		931					
	GRUPO II (APE, SWLS y TSCS)							
	SEXO		EDAD					
	Hombre	Mujer	15-17 años	18-20 años	21-24 años	25-35 años	35-49 años	50-65 años
N	301	413	86	115	60	149	115	189
Porcentaje	42.0%	57.8%	12.0%	16.1%	8.4%	20.9%	16.1%	26.5%
Total	714		714					
	GRUPO III (APE, SWLS, TSCS y TMMS-24)							
	SEXO		EDAD					
	Hombre	Mujer	15-17 años	18-20 años	21-24 años	25-35 años	35-49 años	50-65 años
N	122	155	86	112	38	14	11	16
Porcentaje	44.0%	56.0%	31.0%	40.4%	13.7%	5.1%	4.0%	5.8%
Total	277		277					

A la vista de los datos de cada uno de los grupos de la tabla 2, puede comprobarse que la distribución no siempre es homogénea por las razones anteriormente apuntadas. Especialmente en el grupo III, el número de sujetos a partir del grupo de 21 a 24 años no llega a treinta, aunque estas categorías de edad no se van a utilizar para los análisis de datos por edad, sino de manera conjunta.

7. PROCEDIMIENTO

Se comentan a continuación diversos aspectos con respecto al desarrollo de la investigación.

7.1. Selección de pruebas utilizadas en la investigación

Como paso previo a la aplicación de las pruebas mencionadas en el apartado de instrumentos, se procedió a una selección de dichas pruebas respondiendo a criterios teóricos. En efecto, se buscaron en primer lugar aquellos cuestionarios que mejor podían medir las variables que interesaban de acuerdo con los objetivos. A continuación, se procedió a realizar un análisis de contenido de todos ellos, pero especialmente del TSCS ya que se trata del instrumento con el que se pretendía comprobar la validez convergente del APE. La comparación entre las definiciones contenidas en las diferentes escalas de ambos instrumentos queda recogida de forma sintética el cuadro 12.

Cuadro 12

Comparación entre las escalas del APE y del TSCS

Yo personal (TSCS)	Sentido de autovalía del individuo, sentimiento de adecuación como persona y auto-evaluación de la personalidad separada del cuerpo o de las relaciones con otras personas.
Autoconcepto Personal General (APE)	La idea que cada persona tiene de sí misma en cuanto ser individual.
Emociones (APE)	Cómo se percibe cada persona en la dimensión emocional, en lo referente a los aspectos más impulsivos y reactivos de su forma de ser. Incluye la percepción de los siguientes componentes: el equilibrio emocional, la sensibilidad, el reconocimiento y control de las propias emociones.
Autonomía (APE)	Cómo se percibe cada cual en cuanto individuo igual pero distinto de los demás. Incluye aspectos como los siguientes: percepción de sí mismo como alguien independiente y diferente de los demás; la sensación de no sentirse dominado por otros; posibilidad de funcionar sin depender de otros.
Honradez (APE)	Cómo se percibe cada cual en cuanto a ser íntegro en su conducta y confiable. Incluye aspectos como el de ser una persona valiosa, honrada, coherente, que intenta no perjudicar a los demás, de palabra.
Autorrealización (APE)	Cómo se percibe cada cual en cuanto a ir alcanzando lo que se había propuesto en la vida, a sentirse realizado, a conseguir las metas propuestas, a superar retos, al logro.

Se puede comprobar que la definición del sí mismo personal del TSCS y la del autoconcepto personal hacen referencia a una idea parecida, al aspecto individual de la persona, diferenciándolo de los ámbitos social y físico. Las dimensiones del APE son las que completan la definición del autoconcepto personal, concretándolo en vertientes más específicas de la individualidad personal.

7.2. Control de variables extrañas

La elección del número y tipo de pruebas es determinante a la hora de prevenir el influjo en los resultados de la investigación de variables extrañas tales como el cansancio del sujeto, las respuestas dadas al azar, la falta de sinceridad en las mismas o la deseabilidad social.

Con el fin de reducir al máximo el cansancio de los participantes en la investigación, tanto sobre la validez interna como sobre la externa, se aplicaron las pruebas teniendo en cuenta esencialmente dos criterios: la longitud de cada batería y la alternancia de pruebas en función de dicha longitud. En efecto, tener que responder a un número muy alto de ítems puede generar en el sujeto fatiga y como consecuencia desmotivación y falta de sinceridad en las respuestas. Por esta razón, se optó por aplicar un número de instrumentos que permitiera completar el proceso en un tiempo razonable, que en nuestro caso fue de aproximadamente veinte minutos de promedio (dependiendo del nivel educativo de los sujetos se incrementó hasta media hora). Además la presentación de los cuestionarios se hizo en función del número de ítems alternando los más largos con los más breves.

En cuanto a la sinceridad de las respuestas, una de las premisas para participar en el trabajo era su carácter voluntario, de manera que a todos los sujetos que participaron en el estudio se les hizo saber al comienzo que su participación era voluntaria y que podrían dejar de realizar la tarea en cualquier momento si así lo decidían. Por otra parte, se incluyeron en el APE tres ítems equivalentes entre sí con el fin de realizar la prueba de la verdad al comparar las correspondientes respuestas.

Finalmente, otra variable extraña que hace referencia a la reactividad del sujeto y que tiene efectos perniciosos en los resultados de la investigación es la deseabilidad social. En efecto, ante una situación experimental los sujetos se saben evaluados, lo que acentúa la tendencia a dar respuestas socialmente aceptadas o incluso aquellas que confirmen o desmientan las hipótesis que el investigador está contrastando. Puede darse igualmente un efecto Pigmalión por parte del investigador, que de manera inconsciente induzca en los participantes un tipo de conducta concreta. Con el fin de evitar la aparición de estas tendencias se utilizó el método del ciego único, consistente en no revelar la finalidad de la investigación, y asegurar el anonimato. Eso sí, con el fin de incrementar la motivación de los participantes, se les explicó que su aportación era

sumamente importante y que podía contribuir a mejorar el conocimiento.

Dada la importancia que tenían los mensajes que se transmitieron antes de comenzar la aplicación de los instrumentos, la selección de las personas encargadas de controlarlos fue sumamente rigurosa. En este sentido solo aplicaron los cuestionarios personas conocedoras en detalle de sus instrucciones y con las que previamente se convino en una forma de presentarlas que garantizara la homogeneidad de aplicación. En el único caso en el que no fue posible esto por razones inevitables se entrenó a la persona responsable del grupo donde se aplicó, que además era psicóloga. También se garantizó que los lugares en los que se realizaron las pruebas reuniesen unas condiciones adecuadas de comodidad y silencio necesarias para que la cumplimentación fuera adecuada.

7.3. Establecimiento de la muestra definitiva

Tras la recogida de los cuestionarios, se procedió a la eliminación de los sujetos que, pese a las medidas preventivas adoptadas, se consideró que no habían dado respuestas fiables y válidas, así como a la parte de la muestra correspondiente a los mayores de 65 años, que, como se ha explicado con anterioridad, fueron eliminados por no ser suficientemente representativos del tramo de edad. Para la eliminación de los sujetos con respuestas no fiables/válidas se recurrió a dos criterios: análisis de los ítems de control del azar y de la sinceridad, mencionados anteriormente y el número total de ítems respondidos .

En efecto, en el APE había varios ítems cuya función era controlar el azar y la falta de sinceridad de los que respondían a la prueba. Ante ítems como “*Nunca he visto una bicicleta*” sólo cabían respuestas en desacuerdo, por lo que se podía deducir que, en caso contrario, se trataba de personas que no han contestado de manera seria, no han entendido la forma de respuesta o lo han hecho al azar. Por otra parte los tres ítems prácticamente idénticos que había en la prueba (“Me considero una persona muy nerviosa”, “Pienso que no soy muy nervioso/a” y “Creo que no soy muy nervioso/a”) servían para controlar qué sujetos no son coherentes en sus respuestas, o no son sinceros; puesto que lo esperable era que respondieran a los tres con una puntuación igual o con una diferencia máxima de un solo punto.

El segundo criterio para la eliminación de participantes de la base de datos fue el

no haber contestado a un número apreciable de ítems (al menos un 80-90% del total) o que su respuesta fuera uniforme, independientemente del sentido positivo o negativo de las afirmaciones presentadas, dado que, estos comportamientos suelen entrañar falta de sinceridad o al menos de interés por responder a la prueba.

La aplicación de estas medidas supuso la eliminación de 153 sujetos de la muestra inicial de 1288 sujetos, 59 pertenecientes al grupo de edad de mayores de 65 años y 94 por no ajustarse satisfactoriamente a los criterios descritos.

8. ANÁLISIS DE DATOS

Con la excepción del programa basado en ecuaciones estructurales de medida LISREL 6.5, empleado para llevar a cabo el análisis factorial confirmatorio del modelo teórico a comprobación, se utilizó el paquete estadístico SPSS para Windows, versión 11.5. El nivel de significación estadística establecido constantemente es de $\alpha = .05$.

Antes de comenzar con los análisis propiamente dichos se depuró la base de datos inicial que contaba con valores perdidos (*missing*) o valores a los que el sujeto no había dado respuesta. Aunque en un principio se optó por la sustitución de los mismos mediante el cálculo del valor medio del grupo al que pertenecía el sujeto, posteriormente se revisó este procedimiento y se procedió a la asignación de la imputación múltiple proporcionada por el programa LISREL que permite calcular la probable respuesta que hubiese dado el sujeto a esa variable o ítem a partir del estudio de su patrón de respuestas al total de los cuestionarios (Jöreskog y Sörbom, 1983).

8.1. Comprobación de las propiedades psicométricas del APE

Con el fin de responder al primer objetivo de la investigación, se realizaron los análisis estadísticos destinados a la comprobación de las propiedades psicométricas del APE.

En primer lugar se realizó un análisis descriptivo de los ítems con el fin de conocer su comportamiento en el cuestionario. Dicho análisis comprende *la media, la desviación típica, la asimetría y la curtosis* (Carretero-Dios y Pérez, 2005). El objetivo es saber si el ítem tiene capacidad discriminadora y representa todos los niveles en la autopercepción concreta a la que se refiere tal ítem, tanto altos como bajos, lo cual

implica tener una media centrada, una desviación típica alta (superior a 1), una asimetría no superior ni muy cercana a 2 y una curtosis no superior ni cercana a 6.

A continuación se procedió a estudiar la fiabilidad del instrumento para lo cual se realizaron análisis de consistencia interna, utilizando el índice más extendido que es el *Alpha de Cronbach*. Como criterio habitual se exige que dicho índice alcance al menos un valor de .70 para considerarlo adecuado y un .80 para que sea muy adecuado; superar el .90 puede ser un indicio de que existe redundancia (Nunnally y Bernstein, 1995). Junto a este análisis de cada escala del APE, se realizó el análisis univariado de cada ítem, con el fin de conocer su aportación tanto a su escala como al cuestionario en general.

En tercer lugar, se llevó a cabo un *análisis factorial exploratorio* (AFE), previa comprobación de que los ítems estaban relacionados entre sí, de forma que pudieran detectarse agrupaciones en la matriz de correlaciones. Para ello, y antes de proceder con el AFE, se utilizaron dos estimadores: Bartlett y KMO (Cortina, 1993). En cuanto al método de extracción se optó por la factorización de ejes principales, puesto que se basa en el supuesto de que la comunalidad nunca puede ser igual a uno, ya que siempre existe un porcentaje determinado de error, y por el método de rotación oblimin partiendo del supuesto de que la interrelación de las escalas del APE no es nula. Dado que existe la posibilidad de extraer la matriz de configuración sin las saturaciones menos elevadas, de forma que se aprecien más claramente los pesos factoriales más importantes, en los resultados presentados no figuran más que los valores superiores a .350, y el resto aparecen ordenados de mayor a menor. El análisis factorial exploratorio fue el tipo de análisis más repetido, puesto que se replica en todos los grupos de edad establecidos en esta tesis, así como en las submuestras correspondientes a los dos sexos.

Posteriormente se procedió a la comprobación de la validez convergente del APE, puesta a prueba mediante un *análisis de correlación bivariada* con las respuestas al TSCS. Ambos instrumentos miden aproximadamente lo mismo y puesto que el segundo ya está validado, una correlación significativa supondría un respaldo a la validez de constructo del APE. Previamente se realizó un análisis de contenido donde se contrastó la definición de las escalas de ambos cuestionarios para comprobar la correspondencia de significado entre ambos, tal como queda descrito en el apartado de procedimiento.

Para el *análisis factorial confirmatorio* se utilizó la matriz de covarianzas y el procedimiento MTMM para la imputación de los casos con respuestas incompletas. Se empleó el programa estadístico LISREL 8.7. para Windows (Jöreskog y Sörbom, 1993), mediante el método de máxima verosimilitud y utilizando como input para el análisis de los datos la matriz de covarianza entre los ítems. Para ello se sometieron a comparación distintos modelos: el primero corresponde a la estructura original hipotetizada de cuatro factores del autoconcepto personal; el resto de modelos a una estructura factorial más simple (el modelo unidimensional) y a una más compleja (el modelo tetrafactorial de segundo orden).

El ajuste de cada modelo se evalúa mediante una combinación de índices absolutos, comparativos y ajustados por parsimonia, tomando como valores indicativos de un aceptable o buen ajuste del modelo los siguientes: la ratio entre el valor del chi-cuadrado y los grados de libertad, entre el valor 2 y 3; el índice Standardized Root Mean Residual (SRMR) inferior a .80; el indicador Goodness of Fit Index (GFI) superior a .90; el índice Root Mean Square Error Aproximation (RMSEA) sustancialmente inferior al de los modelos alternativos (mayor a .01); puntuaciones en el Incremental Fit Index (IFI) y en el Comparative Fit Index (CFI) que no alcancen un .95; un valor inferior a los modelos alternativos comparados en el índice de validación cruzada esperada (ECVI), con una diferencia mayor a .01.

8.2. Análisis del autoconcepto personal en función del nivel educativo, el sexo y la edad

Con el fin de responder al segundo objetivo de esta investigación se procedió a comparar las puntuaciones obtenidas en el APE en función del nivel educativo, el sexo y la edad. En los tres casos el procedimiento utilizado fue un contraste de medias independientes, pero el análisis concreto difirió según el número de categorías establecidas en cada una de las variables independientes. Así, cuando fueron dos, el estadístico que se empleó fue la prueba *T para muestras independientes*, mientras que en el caso de diferenciarse más de dos fue el *análisis de varianza factorial* (ANOVA). En este caso, con el fin de conocer entre cuáles de los grupos se daban las diferencias, ya que no tienen por qué existir entre todos ellos, se utilizó como análisis complementario al ANOVA la prueba post-hoc (o de comparaciones múltiple),

considerada como la de mayor potencia estadística, que es la de Tukey.

Estos análisis de comparaciones de medias tienen ciertas limitaciones, en cuanto a que ofrecen una descripción de grandes categorías de sujetos. Resulta de interés, por tanto, tener en cuenta de manera conjunta varias de las variables independientes para poder establecer conclusiones más concretas en cuanto al perfil de personas con mayor o menor autoconcepto personal. La técnica empleada a tal fin es el análisis de varianza factorial mediante el *modelo lineal general univariante*, estableciéndose como factores fijos algunas de las variables independientes de mayor interés y tomando como variables dependientes las diferentes escalas del APE.

Asimismo, estos resultados se acompañan de la estimación del tamaño del efecto de cada factor introducido en el modelo. No se puede hablar de interacción entre dos variables sin aclarar cuál de ellas es la que presenta una mayor capacidad de explicación de la variación que se produce en las puntuaciones de la variable dependiente. A tal fin se ofrecen los coeficientes *Eta* (η^2) *parcial* para cada una de las variables sometidas a prueba en cada modelo lineal general.

8.3. Análisis correlacionales

Para finalizar se procedió a realizar distintos análisis correlacionales. El estudio de la relación lineal existente entre dos variables cuantitativas se realiza mediante el *coeficiente de correlación de Pearson*, que indica en qué medida existe tal correlación, si es significativa y de qué signo es. Lo que no permite este estadístico, y además no es objetivo de este trabajo, es establecer la direccionalidad de dicha relación ya que no existen hipótesis previas sobre los posibles efectos de otras variables psicológicas sobre el autoconcepto personal ni viceversa. En consecuencia, en el procedimiento de cálculo estadístico se seleccionó el nivel crítico bilateral.

Una vez comprobada la covariación significativa de dos variables y con ánimo de conocer más en profundidad tal relación, se establecieron niveles de autoconcepto personal en todas sus dimensiones y se empleó nuevamente el análisis de varianza factorial (ANOVA) para conocer si el hecho de tener un bajo, medio o alto nivel de autoconcepto personal coincide con mayor o menor puntuación en las variables psicológicas estudiadas.

Capítulo 5

RESULTADOS

1. La estructura tetradimensional del autoconcepto personal

- 1.1. Centralidad y capacidad discriminadora de los ítems
- 1.2. Consistencia interna
- 1.3. Análisis factorial exploratorio
- 1.4. La estructura interna en función del sexo
- 1.5. La estructura interna en función de la edad
- 1.6. La validez de constructo
- 1.7. Análisis factorial confirmatorio

2. Variabilidad del autoconcepto personal

- 2.1. Autoconcepto personal y nivel educativo
- 2.2. Autoconcepto personal y sexo
- 2.3. Autoconcepto personal y edad
- 2.4. Autoconcepto personal e interacción de las variables sexo y edad

3. Relación del autoconcepto personal con características psicológicas afines

- 3.1. Autoconcepto personal y satisfacción con la vida
- 3.2. Autoconcepto personal y bienestar psicológico
- 3.3. Autoconcepto personal e inteligencia emocional

Introducción

La revisión bibliográfica realizada en el tercer capítulo referente al dominio personal del autoconcepto pone de relieve una serie de interrogantes, como son la posibilidad de confirmación de una estructura interna concreta del autoconcepto personal con el fin de que, mediante el instrumento de medida denominado APE creado en base a dicha estructura, se pueda analizar posteriormente si existen o no diferencias de sexo y edad o realizar el análisis del signo e intensidad de las correlaciones de las dimensiones del APE con las dimensiones de otros cuestionarios traducidos al castellano: el SWLS de satisfacción con la vida, el EBP de bienestar psicológico y el TMMS-24 de inteligencia emocional.

Los datos que se exponen en este capítulo se organizan sucesivamente en torno a los tres objetivos generales de la tesis.

1. PRIMER OBJETIVO: COMPROBAR LA ESTRUCTURA TETRAFACTORIAL DEL AUTOCONCEPTO PERSONAL

El primero de los objetivos planteados en este trabajo trataba de verificar si las respuestas al Cuestionario de Autoconcepto Personal (APE) confirman la estructura tetradimensional (emociones, honradez, autonomía y autorrealización) hipotetizada del autoconcepto personal. Se trata de verificar si el APE cumple las características psicométricas exigibles en cuanto a la capacidad discriminativa de sus ítems, a la consistencia interna de las escalas, a la factorialidad, a la validez concurrente y al ajuste del modelo teórico a los datos, son adecuadas según criterios tanto estadísticos, como teóricos.

1. 1. Centralidad y capacidad discriminativa de los ítems

Uno de los criterios a tener en cuenta en el proceso de validación de un cuestionario es el de las características individuales o comportamiento de los ítems que lo componen según el tipo de respuestas que los sujetos dan a cada uno de ellos (Carretero-Dios y Pérez, 2005).

Un ítem es adecuado cuando presenta un valor central en la escala de respuestas

posibles; teniendo en cuenta que los valores mínimo y máximo del APE son de 1 y 5 respectivamente, la media aritmética esperable debería ser de alrededor de 3.

Un segundo aspecto a considerar es la desviación típica, indicador de la capacidad discriminativa o sensibilidad para captar diferencias entre los sujetos, entendiéndose que en la población debieran existir personas con niveles de autoconcepto diferentes según una distribución normal.

La asimetría y la curtosis, conceptos estadísticos relacionados con el modo de distribución de los valores con respecto a la puntuación media, indican la concentración de valores en la curva a la izquierda y a la derecha de manera equilibrada, en el primer caso; y el grado de concentración de valores alrededor de la zona central, en el segundo.

En nuestro caso, los datos obtenidos para el análisis descriptivo de los ítems se recogen en la tabla 3.

Los datos del análisis univariado de ítems indican que la media de los mismos es ligeramente elevada ya que tan sólo hay tres valores situados por debajo del 3; en cambio, existen bastantes ítems cuyas respuestas ofrecen una media aritmética superior a 4. En el caso de la desviación típica, en su mayoría superan el valor 1 recomendado (Nunnally y Bernstein, 1995). Los ítems de este instrumento presentan una distribución asimétrica negativa, ya que de sus veintidós ítems, catorce presentan valores inferiores a -.05 y tan sólo cinco muestran valores que representarían una distribución mesocúrtica, cercana a los valores de distribución centrales, si bien hay el mismo número de ellos positivos y negativos.

No obstante, el análisis individual de todos y cada uno de los ítems indica que sólo hay tres que realmente distan de cumplir con los valores recomendados: el número 5 (“Soy una persona en la que se puede confiar”) que cuenta con una media cercana al valor máximo, una desviación típica baja, y una asimetría y curtosis cercanas al valor 2 y 6 respectivamente; por su parte, los ítems números 13 (“Soy una persona honrada”) y 16 (“Procuro no hacer cosas que perjudiquen a otros/as”) presentan valores parecidos, aunque no tan extremos.

Aunque no todos los ítems cumplen con las condiciones de normalidad y capacidad discriminatoria exigidas, por tanto, pero la mayoría se pueden considerar ítems adecuados; en todo caso, procede seguir explicando otras características del cuestionario antes de decidir sobre la exclusión o no de un ítem determinado.

Tabla 3

Análisis descriptivo de los ítems del cuestionario de Autoconcepto Personal (APE)

Nº ítem	Enunciado	Media	Desv. típica	Asimetría	Curtosis
1 (ARR)	Estoy satisfecho/a con las cosas que voy consiguiendo en la vida.	4.14	.817	-1.003	1.359
2 (AUT)	Dependo de otras personas más que la mayoría de la gente que conozco.	3.87	1.098	-.610	-.431
3 (EMC)	Me cuesta superar un momento de bajón.	3.28	1.236	-.112	-.910
4 (ARR)	Hasta ahora las cosas importantes que me he propuesto en la vida las he logrado.	3.80	.965	-.597	.326
5 (HON)	Soy una persona en la que se puede confiar.	4.68	.579	-1.779	5.248
6 (AUT)	Para hacer cualquier cosa necesito contar con la aprobación de los demás.	3.43	1.171	-.225	-.897
7 (EMC)	Me considero una persona muy nerviosa.	2.91	1.383	.135	-1.188
8 (ARR)	Aún no he conseguido nada que yo considere importante en mi vida.	4.30	1.031	-1.524	1.644
9 (HON)	Soy persona de palabra.	4.54	.693	-1.726	3.931
10 (AUT)	Me cuesta empezar a hacer algo sin el respaldo de los demás.	3.53	1.218	-.357	-.915
11 (EMC)	Soy más sensible que la mayoría de la gente.	2.85	1.139	.215	-.503
12 (ARR)	Voy superando las dificultades que me van surgiendo.	4.18	.771	-1.075	2.207
13 (HON)	Soy una persona honrada.	4.49	.724	-1.842	4.934
14 (AUT)	A la hora de tomar una decisión, dependo demasiado de la opinión de los demás.	3.48	1.230	-.369	-.896
15 (ARR)	Si pudiese empezar de nuevo mi vida no la cambiaría demasiado.	3.48	1.258	-.511	-.768
16 (HON)	Procuro no hacer cosas que perjudiquen a otros/as.	4.50	.798	-2.021	4.861
17 (AUT)	Me cuesta tomar decisiones por mí mismo/a.	3.69	1.233	-.624	-.678
18 (EMC)	Soy una persona fuerte emocionalmente.	3.36	1.148	-.311	-.633
19 (ARR)	Estoy orgulloso/a de cómo voy dirigiendo mi vida.	3.85	.930	-.729	.498
20 (EMC)	Sufro demasiado cuando algo me sale mal.	2.63	1.162	.315	-.731
21 (HON)	Mis promesas son sagradas.	4.06	.894	-.920	.900
22 (EMC)	Sé cuidar de mí mismo/a para no sufrir.	3.65	1.028	-.568	-.102

Leyenda: AUT= autorrealización; HON= honradez; ARR= autorrealización; EMC = emociones

1.2. Consistencia interna

Un requisito de cualquier instrumento de medida es que sea capaz de medir de forma consistente, precisa y sin error el constructo que pretende; en otras palabras, que

sea fiable. La cuestión es cómo contrastar dicha fiabilidad, que implica la consistencia interna y la estabilidad en el tiempo de dicho instrumento. Especialmente la estabilidad es difícil de medir ya que exige tomar medida de la variable deseada a los mismos sujetos en diferentes momentos en el tiempo y ese aspecto no se puede recoger en los diseños de las investigaciones que no sean longitudinales, que es nuestro caso. Con respecto al APE para medir la consistencia interna, o grado de coincidencia existente entre los elementos que componen la medida, se ha calculado el alpha de Cronbach, tanto el de cada una de las escalas que lo componen, como el del cuestionario global.

Además, para contar con una información más precisa, existen procedimientos que indican en qué medida los ítems pensados para medir un mismo aspecto realmente lo están midiendo y así saber de manera individualizada de qué forma contribuye cada ítem a que el instrumento sea consistente, sin que se dé el fenómeno de la redundancia que va en contra del principio de parsimonia. Por eso mismo en la tabla 5, además de quedar reflejado el alpha de Cronbach general y el de cada escala, se añaden los índices indicativos de cómo variaría el alpha si un ítem concreto fuese eliminado y la correlación de cada ítem con el resto de los que componen el cuestionario y la escala concreta analizada.

Los criterios habituales indican que los índices de correlación aceptables son los que se encuentran entre .300 y .700 y ligeramente superiores en el caso de la escala específica.

Como puede apreciarse en la tabla 4, no se cumplen estos requisitos en todos los casos dado que los ítems de la escala de *honradez* no alcanzan el mínimo, los de *emociones* comparten variabilidad con todos los ítems más que con los de su escala y el ítem número 14 (“A la hora de tomar una decisión dependo demasiado de la opinión de los demás”) de *autonomía* manifiesta una correlación ligeramente superior a lo deseable.

El índice alpha de Cronbach general del cuestionario es realmente aceptable ya que supera con creces el .700 (Nunnally y Bernstein, 1995). La escala de *honradez* se sitúa ligeramente por debajo de dicho valor (.676), lo que puede calificarse de aceptable. Además, tampoco existen demasiados ítems cuya eliminación supondría un aumento de esos valores; eliminar el 7 (“Me considero una persona muy nerviosa”) y el 21 (“Mis promesas son sagradas”) conllevaría un ligero ascenso de la consistencia interna

general, pero no demasiado apreciable.

Tabla 4

Estadísticos de los ítems con respecto al instrumento en general y a su escala en particular

Escala	Ítem	Alpha total si el ítem es eliminado	Correlación ítem-total	Correlación ítem-escala	Alpha de la escala si el ítem es eliminado	Alpha de la escala
Autorrealiz.	1	.828	.410	.570	.691	.748
	4	.831	.341	.470	.715	
	8	.828	.362	.427	.728	
	12	.826	.442	.455	.726	
	15	.830	.336	.450	.732	
Autonomía	19	.823	.474	.597	.671	.842
	2	.826	.411	.424	.869	
	6	.821	.502	.682	.797	
	10	.821	.515	.673	.797	
	14	.815	.610	.778	.770	
Honradez	17	.818	.563	.645	.802	.701
	5	.834	.239	.461	.643	
	9	.831	.297	.574	.590	
	13	.830	.281	.496	.621	
	16	.834	.241	.373	.675	
Emociones	21	.835	.203	.385	.679	.676
	3	.824	.479	.486	.599	
	7	.835	.316	.353	.657	
	11	.832	.316	.382	.638	
	18	.826	.429	.386	.632	
	20	.831	.312	.430	.624	
	22	.826	.395	.338	.654	
Alpha de Cronbach del cuestionario APE						.834

A la vista de estos datos tan sólo es reseñable lo que sucede con la escala *emociones*, que presenta una consistencia interna un poco baja y con la escala *honradez*, que no tiene demasiada relación con los ítems del resto de escalas, por lo que habrá que observar el comportamiento de sus ítems en el análisis factorial. La escala que consta de una mayor consistencia interna es la de *autonomía*, cuyos ítems a nivel univariado cumplen con todos los requisitos, seguida por la de *autorrealización*.

Se ha calculado también el coeficiente de correlación intraclase (CCI) que añade información al grado de consistencia entre los elementos de una escala, cálculo apoyado con el estadístico F, una prueba de significación estadística que permite rechazar la hipótesis de que el valor poblacional del CCI, tanto individual ($F_{(1207, 25347)}=5.79$; $p<.000$) como promedio ($F_{(1207, 25347)}=5.79$; $p<.000$) sea cero (Martínez-Arias, 1995),

con lo cual el grado de acuerdo intraclase es significativo.

Los datos obtenidos permiten afirmar, en su conjunto, que el instrumento se caracteriza por una aceptable consistencia interna.

1. 3. Análisis factorial exploratorio

Lo fundamental en un cuestionario es que sirva para tomar medida del constructo en cuestión, el autoconcepto personal, según la estructura cuatridimensional interna hipotetizada; *autonomía*, *honradez*, *autorrealización* y *emociones* son las cuatro escalas que comprende, en este caso, dicha estructura.

Antes de llevar a cabo el análisis factorial exploratorio es preciso comprobar la relación existente entre las puntuaciones de las cuatro escalas, para así poder determinar el método de rotación factorial más adecuado. Los datos al respecto se presentan en la tabla 5.

Tabla 5

Correlación entre las escalas del APE

Escalas	Autorrealización	Honradez	Autonomía	Emociones
Autorrealización	1	.351***	.310***	.323***
Honradez		1	.192***	.063*
Autonomía			1	.491***
Emociones				1

Leyenda: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Se observan relaciones positivas significativas entre todos los elementos, aunque cabe destacar de manera muy especial el índice de correlación entre *autonomía* y *emociones* (.491), que indica un cierto solapamiento entre las dos escalas. Por otra parte, la correlación existente entre las escalas de *honradez* y de *emociones* es la más baja de todas (.063), aunque también es significativa.

Estos resultados apoyan que el método de rotación factorial a emplear más adecuado es de tipo oblicuo, ya que la rotación varimax, que es la más usada habitualmente, presupone una independencia entre los factores (Pardo y Ruiz, 2002) que en este caso no se da.

El proceso de validación de un instrumento de medida también debe cumplir con criterios de validez. Se trata de un concepto complejo que incluye diferentes aspectos a tener en cuenta; los que en este trabajo se ponen a prueba son la validez de constructo y

la validez de criterio.

Para verificar la primera de ellas se utiliza el procedimiento habitual que consiste en comprobar que la estructura factorial refleje el modelo teórico defendido; es decir, que los datos se agrupen según lo previsto, que cada grupo de ítems represente cada una de las dimensiones de la manera más clara posible. Para ello se recurre en un primer momento al análisis factorial exploratorio con el objeto de identificar los posibles factores latentes existentes; y, en una segunda fase, al análisis factorial confirmatorio para tratar de respaldar el modelo frente a otros alternativos.

Teniendo en cuenta, por otro lado, que la presunción teórica establece que el autoconcepto varía con la edad y que el número de sujetos en el estudio es amplio, se procede a realizar varios análisis factoriales: primero con la muestra total y los siguientes dividiendo la muestra por grupos de edad.

Se inicia el proceso comprobando si la comunalidad de los ítems supera el .300, como primer requisito para poder realizar un análisis factorial, cálculo que se recoge en la tabla 6.

Tabla 6

Comunalidades de los ítems del APE

Nº ÍTEM	EXTRACCIÓN
APE 1	.590
APE 2	.290
APE 3	.515
APE 4	.488
APE 5	.534
APE 6	.669
APE 7	.322
APE 8	.348
APE 9	.664
APE 10	.655
APE 11	.435
APE 12	.472
APE 13	.597
APE 14	.743
APE 15	.437
APE 16	.376
APE 17	.633
APE 18	.363
APE 19	.611
APE 20	.402
APE 21	.475
APE 22	.287

Puede comprobarse que, menos los ítems números 2 (“Dependo de otras personas más que la mayoría de la gente que conozco”) y 22 (“Sé cuidar de mí mismo/a

para no sufrir”), todos cumplen con el criterio establecido. En los posteriores análisis factoriales se confirma este hecho, variando el ítem o ítems (en ningún caso son demasiados) que no alcanzan dicho resultado. Ahora bien, teniendo en cuenta que el análisis factorial está basado en la matriz de correlaciones obtenida de las respuestas de los sujetos al cuestionario, también es preciso verificar que se dan las condiciones necesarias para llevar a cabo dicho análisis. A tal efecto, el índice KMO es de .860, considerado aceptable por no estar alejado del 1, en tanto que la prueba de esfericidad de Bartlett (χ^2 (231, N=1208)= 7234,691; p=.000) indica que es significativa la relación existente entre las puntuaciones, todo lo cual permite afirmar que es pertinente realizar el análisis factorial correspondiente.

Finalmente, teniendo en cuenta que uno de los objetivos en la elaboración y validación de un cuestionario es que explique el mayor porcentaje de varianza posible del constructo en cuestión, es decir, que haya el menor número de variables ajenas a las tenidas en cuenta que intervengan en su medida antes de realizar el análisis factorial, se procede a su comprobación para el cuestionario APE, tal como queda recogido en la tabla 7.

Tabla 7

Porcentaje de varianza explicada de los componentes del APE

Componente	Total	% de varianza explicada	% acumulado de varianza
1 (Autonomía)	5.199	23.630	23.630
2 (Honradez)	2.643	12.015	35.645
3 (Autorrealización)	1.739	7.905	43.550
4 (Emociones)	1.324	6.018	49.568

Cuatro factores del modelo teórico del autoconcepto personal que aquí se defiende explican un 49.57% de la varianza, siendo *autonomía* el que comprende un mayor porcentaje (23.63%).

Se procede a continuación a la realización del análisis factorial (tabla 8) cuyo objeto fundamental es comprobar si los ítems quedan agrupados tal como se había pensado que lo harían, lo cual se puede analizar a partir de la matriz de configuración.

Los ítems quedan agrupados de manera conjunta en los factores en los que se había previsto que lo hiciesen: en el primer factor los ítems de la escala *autonomía*; en el segundo, los de *honradez*; en el tercero, los ítems que componen *autorrealización*; y en el cuarto factor, los de *emociones*. Casi todos los ítems llegan a una saturación

adecuada, menos el número 22 (“Sé cuidar de mí mismo para no sufrir”); además, algunos ítems como el 13 (“Soy una persona honrada”) y el 16 (“Procuro no hacer cosas que perjudiquen a otros/as”) saturan de forma similar en más de un factor.

Tabla 8
Análisis factorial con rotación oblimin con Kaiser

	Escalas	Componentes			
		1	2	3	4
APE 14	AUT	.821			
APE 06	AUT	.815			
APE 10	AUT	.797			
APE 17	AUT	.757			
APE 02	AUT				
APE 09	HON		.825		
APE 05	HON		.759		
APE 21	HON		.708		
APE 13	HON	.384	.464		
APE 01	ARR			.781	
APE 19	ARR			.745	
APE 15	ARR			.682	
APE 04	ARR			.681	
APE 08	ARR			.564	
APE 12	ARR			.502	
APE 11	EMO				.629
APE 03	EMO				.623
APE 07	EMO				.552
APE 18	EMO				.466
APE 20	EMO				.463
APE 16	HON		.359		-.365
APE 22	EMO				

Legenda: AUT= autorrealización; HON= honradez; ARR= autorrealización; EMO = emociones

En general, se dibuja bastante nítidamente la estructura factorial esperada, con lo que se confirma la multidimensionalidad del autoconcepto personal.

A continuación se procede a replicar estos análisis con los datos comparativos a los distintos grupos de edad, división explicada con anterioridad, aunque los primeros resultados que se presentan corresponden a la diferenciación de la muestra según el sexo.

1. 4. La estructura interna según el sexo

Los estadísticos que determinan la adecuación del análisis factorial tanto en el caso de los hombres, como en el de las mujeres, avalan su pertinencia: el índice KMO es igual a .823 y .868 respectivamente, y la prueba de esfericidad de Bartlett en hombres ($\chi^2_{(231, N=1208)} = 2944.209$; $p=.000$) y en mujeres ($\chi^2_{(231, N=1208)} = 4642.709$; $p=.000$) es

significativa.

Para dar respuesta a esta diferenciación en la estructura interna de las autopercepciones personales de hombres y mujeres, primeramente se presentan los datos referentes al porcentaje de varianza explicada: en la tabla 9, el correspondiente a la muestra de hombres, y en la 10 de las mujeres. A continuación se presentan las matrices de configuración, en la tabla 11, para la muestra de hombres, y en la 12, para la de mujeres.

Tabla 9

Porcentaje de varianza explicada (muestra de hombres)

Componente	Total	% de varianza explicada	% acumulado de varianza
1 (Autonomía)	5.074	23.063	23.063
2 (Honradez)	2.546	11.571	34.634
3 (Autorrealización)	1.969	8.952	43.586
4 (Emociones)	1.329	6.042	49.628

Tabla 10

Porcentaje de varianza explicada (muestra de mujeres)

Componente	Total	% de varianza explicada	% acumulado de varianza
1 (Autonomía)	5.407	24.577	24.577
2 (Honradez)	2.676	12.162	36.739
3 (Autorrealización)	1.838	8.352	45.091
4 (Emociones)	1.349	6.132	51.223

Como puede apreciarse, en cuanto a la varianza explicada el porcentaje acumulado por los cuatro factores difiere en ambos casos: en el de los hombres supone un 49.63% (tabla 9) y en el de las mujeres alcanza un 51.22% (tabla 10).

En las tablas 11 y 12 se dibuja la estructura factorial de los ítems correspondientes a cada submuestras diferenciada según el sexo. La estructura factorial se identifica mucho más fácilmente en la muestra de mujeres, ya que todos los ítems saturan junto con los que estaban previstos, alcanzando todos índices aceptables, cosa que no sucede en el caso de los hombres.

Atendiendo a estos índices se confirma una diferente estructura interna del autoconcepto personal en varones y mujeres, ya que los datos en ambos grupos no respaldan de igual manera el modelo teórico hipotetizado.

Tabla 11

Análisis factorial con rotación oblimin con Kaiser (hombres)

	Escalas	Componentes			
		1	2	3	4
APE 14	AUT	.835			
APE 06	AUT	.798			
APE 10	AUT	.773			
APE 17	AUT	.740			
APE 20	EMO	.547			
APE 09	HON		.838		
APE 05	HON		.825		
APE 21	HON		.680		
APE 03	EMO			.612	
APE 13	HON	.401	.373	-.532	
APE 11	EMO			.520	
APE 04	ARR			.467	-.406
APE 07	EMO			.460	
APE 02	AUT			.399	
APE 16	HON			-.381	
APE 18	EMO			.365	
APE 15	ARR				-.753
APE 19	ARR				-.680
APE 01	ARR				-.678
APE 12	ARR				-.483
APE 08	ARR				-.473
APE 22	EMO				-.369

Tabla 12

Análisis factorial con rotación oblimin con Kaiser (mujeres)

	Escalas	Componentes			
		1	2	3	4
APE 14	AUT	.878			
APE 10	AUT	.848			
APE 06	AUT	.837			
APE 17	AUT	.792			
APE 02	AUT	.521			
APE 09	HON		.767		
APE 13	HON		.715		
APE 05	HON		.659		
APE 21	HON		.635		
APE 16	HON		.622		
APE 01	ARR			-.805	
APE 04	ARR			-.786	
APE 19	ARR			-.781	
APE 15	ARR			-.636	
APE 08	ARR			-.584	
APE 12	ARR			-.527	
APE 20	EMO				.689
APE 07	EMO				.629
APE 11	EMO				.600
APE 03	EMO				.575
APE 22	EMO				.548
APE 18	EMO				.536

1.5. La estructura interna según la edad

Ante los resultados obtenidos acerca de la factorialidad en cada uno de los sexos en la hipótesis anterior, la duda que se plantea es si las diferencias encontradas se mantienen en cada grupo de edad. Por otra parte, también nos interesamos por comprobar cuál de los dos factores, sexo o edad, es el que realmente representa con mayor claridad la estructura factorial. En todo caso, es necesario tener en cuenta que en esta ocasión, lo esperable es que no haya equivalencia entre todos los grupos, ya que el autoconcepto personal es una variable que evoluciona con la edad (Shavelson *et al.*, 1976).

A continuación se procede a describir la estructura factorial del APE en las diferentes franjas de edad de la muestra.

1.5.1. Estructura factorial del APE en sujetos de entre 15 y 17 años

Los estadísticos que determinan la adecuación del análisis factorial en este caso avalan la pertinencia de realizar tal análisis, tanto en el caso del KMO (.809) como en el de la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2_{(231, N=1208)} = 1405.188$; $p = .000$). Por otro lado, se expone en la tabla 13 el porcentaje de varianza explicado por los cuatro principales factores.

Tabla 13

Porcentaje de varianza explicada (muestra de 15 a 17 años)

Componente	Total	% de varianza explicada	% acumulado de varianza
1 (Autonomía)	5.164	23.474	23.474
2 (Honradez)	2.725	12.384	35.858
3 (Autorrealización)	1.671	7.595	43.453
4 (Emociones)	1.297	5.894	49.347

Los cuatro factores correspondientes a las dimensiones de autonomía, honradez, autorrealización y emociones, explican un 49.35 % de la varianza, siendo nuevamente *autonomía* el factor que explica una mayor proporción con un 23.47%.

En la tabla 14 se presenta la matriz de configuración donde puede observarse que ningún ítem está relacionado con ítems de escalas que no sean la suya, por lo menos no de manera significativa; excepto los ítems 16 de *honradez* y el 7 de *emociones* todos saturan por encima de .490 en el factor esperado.

Tabla 14

Análisis factorial con rotación oblín con Kaiser (muestra de 15 a 17 años)

	Escala	Componentes			
		1	2	3	4
APE 14	AUT	.812			
APE 06	AUT	.811			
APE 17	AUT	.783			
APE 10	AUT	.721			
APE 02	AUT	.378			
APE 09	HON		.828		
APE 05	HON		.742		
APE 21	HON		.625		
APE 13	HON		.600		
APE 16	HON				
APE 19	ARR			-.700	
APE 15	ARR			-.696	
APE 04	ARR			-.661	
APE 08	ARR			-.654	
APE 01	ARR			-.644	
APE 12	ARR			-.597	
APE 22	EMO				.679
APE 03	EMO				.674
APE 20	EMO				.530
APE 11	EMO				.526
APE 18	EMO				.490
APE 07	EMO				

Estos resultados tienen algo de inesperado ya que, teniendo en cuenta la edad temprana que corresponde a estos 216 sujetos, no cabe esperar que la estructura factorial esté claramente identificada.

1.5.2. Estructura factorial del APE en sujetos de entre 18 y 20 años

En este caso, nuevamente, los supuestos previos al análisis factorial permiten seguir adelante con el mismo, tanto por lo que respecta al KMO (.821), como a la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2_{(231, N=1208)}=1744.228; p=.000$).

También se presenta en la tabla 15 el porcentaje de varianza explicado por cada una de las cuatro dimensiones del autoconcepto personal.

Tabla 15

Porcentaje de varianza explicada (muestra de 18 a 20 años)

Componente	Total	% de varianza explicada	% acumulado de varianza
1 (Autonomía)	5.595	25.430	25.430
2 (Honradez)	2.898	13.173	38.603
3 (Autorrealización)	1.769	8.040	46.643
4 (Emociones)	1.485	6.751	53.394

El porcentaje acumulado por los cuatro factores supone un 53.39%, superior al del análisis con la muestra de adolescentes y con la muestra total. También en este caso *autonomía* sigue apareciendo como el factor que más varianza explica.

Los resultados de la matriz de configuración resultante del análisis factorial de componentes principales se muestra en la tabla 16.

Tabla 16

Análisis factorial con rotación oblimin con Kaiser (muestra de 18 a 20 años)

	Escala	Componentes			
		1	2	3	4
APE 14	AUT	.864			
APE 17	AUT	.826			
APE 06	AUT	.789			
APE 10	AUT	.742			
APE 02	AUT	.552			
APE 09	HON		.818		
APE 05	HON		.715		
APE 13	HON		.625		
APE 21	HON		.608		
APE 16	HON		.570		
APE 04	ARR			-.812	
APE 01	ARR			-.802	
APE 19	ARR			-.764	
APE 08	ARR			-.714	
APE 15	ARR			-.582	
APE 12	ARR			-.437	
APE 18	EMO				.748
APE 22	EMO				.730
APE 11	EMO				.664
APE 20	EMO				.557
APE 03	EMO				.549
APE 07	EMO				.511

Se trata de una buena estructuración interna. Incluso, aun cuando la saturación un poco baja de algún ítem, que en ningún caso es menor de .400. Por otra parte, todos y cada uno de los ítems saturan conjuntamente con los que inicialmente se habían diseñado para tal fin.

En la muestra de 18 a 20 años los datos confirman la hipótesis de que a esta edad ya existe una diferenciación interna del autoconcepto y, de manera particular, del autoconcepto personal.

En la tabla 17, se presentan los datos correspondientes al análisis factorial de los hombres de este tramo de edad.

Tabla 17

Análisis factorial con rotación oblimin con Kaiser (hombres de 18 a 20 años)

	Escalas	Componentes			
		1	2	3	4
APE 14	AUT	.873			
APE 17	AUT	.854			
APE 20	EMO	.716			
APE 06	AUT	.635			
APE 11	EMO	.607			
APE 10	AUT	.587			-.375
APE 02	AUT	.583		-.407	
APE 07	EMO	.420			
APE 09	HON		.820		
APE 05	HON		.760		
APE 13	HON		.684		
APE 16	HON		.638		.376
APE 21	HON		.537		
APE 01	ARR			-.830	
APE 15	ARR			-.708	
APE 08	ARR			-.624	
APE 04	ARR			-.603	
APE 19	ARR			-.536	
APE 18	EMO				-.775
APE 12	ARR				-.696
APE 03	EMO				-.609
APE 22	EMO				-.412

Al igual que ocurre en el anterior grupo de edad, los datos por sexo muestran que en el grupo de mujeres la estructura está bien definida a diferencia de lo que ocurre en los hombres. En este caso, en efecto, se distinguen con nitidez tres dimensiones (*autonomía, autorrealización y honradez*). No obstante, algunos ítems de *emociones* saturan junto a los de *autonomía*.

1.5.3. Estructura factorial del APE en sujetos de entre 21 y 24 años

Los análisis previos realizados con la muestra de 21 a 24 años indican que el índice KMO se encuentra en unos límites aceptables (.819) y nuevamente la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2_{(231, N=1208)}=1385.691$; $p=.000$) apoya el análisis de factores.

Se expone en la tabla 18 el porcentaje de varianza explicado por los cuatro factores recogidos en el modelo.

Tabla 18

Porcentaje de varianza explicada (muestra de 21 a 24 años)

Componente	Total	% de varianza explicada	% acumulado de varianza
1 (Autonomía)	5.591	25.415	25.415
2 (Honradez)	2.281	10.369	35.784
3 (Autorrealización)	1.872	8.510	44.294
4 (Emociones)	1.614	7.336	51.630

Un ligero descenso apenas apreciable se comprueba en el porcentaje de varianza acumulado explicado por *autonomía, honradez, autorrealización y emociones* en comparación con el anterior grupo de edad; la suma es de 51.63 %.

A continuación en la tabla 19 se expone si, al igual que con la muestra anterior, entre los jóvenes de 21 a 24 años, se perfila la estructura del autoconcepto personal prevista.

Tabla 19

Análisis factorial con rotación oblimin con Kaiser (muestra de 21 a 24 años)

	Escalas	Componentes			
		1	2	3	4
APE 14	AUT	.874			
APE 10	AUT	.867			
APE 06	AUT	.836			
APE 17	AUT	.706			
APE 11	EMO	.540			
APE 02	AUT	.538			
APE 20	EMO	.418			
APE 18	EMO				
APE 05	HON		.782		
APE 09	HON		.749		
APE 13	HON		.667		
APE 21	HON		.629		
APE 15	ARR			-.701	
APE 01	ARR			-.693	
APE 04	ARR			-.651	
APE 22	EMO			-.586	
APE 19	ARR			-.544	.467
APE 12	ARR			-.534	
APE 03	EMO			-.480	
APE 08	ARR				.729
APE 16	HON				.694
APE 07	EMO				

Tal como se puede apreciar en la tabla 19, los ítems en la muestra de edad de jóvenes de entre 21 y 24 años se agrupan ordenadamente en tres de los factores: los cinco ítems de *autonomía*, cuatro ítems de *honradez* y cinco de *autorrealización* lo hacen en un mismo factor; en cambio, los ítems de la escala *emociones* no se puede decir que configuren nada concreto, dado que se entremezclan con los de otras escalas.

Nuevamente se encuentra que en el análisis factorial de las mujeres los ítems quedan agrupados según lo hipotetizado, pero no así en el caso de los hombres donde los ítems de la escala *emociones* se dispersan.

1.5.4. Estructura factorial del APE en sujetos de entre 25 y 34 años

Atendiendo una vez más a los supuestos que permiten llevar a cabo el análisis

factorial, el índice KMO de este grupo alcanza un .827 y nuevamente la prueba de esfericidad de Bartlett (χ^2 (231, N=1208)=1750.896; p=.000) apoya el análisis factorial exploratorio.

La tabla 20 recoge los datos correspondientes al peso de cada factor en la explicación de la varianza total.

Tabla 20

Porcentaje de varianza explicada (muestra de 25 a 34 años)

Componente	Total	% de varianza explicada	% acumulado de varianza
1 (Autonomía)	5.789	26.313	26.313
2 (Emociones)	2.614	11.884	38.196
3 (Autorrealización)	2.492	11.329	49.525
4 (Honradez)	1.433	6.513	56.038

El porcentaje de varianza acumulado explicado por *autonomía, emociones, autorrealización y honradez*, en ese orden concreto, es más elevado que en los tres grupos de edad anteriormente estudiados, puesto que la suma es de 56.04 %.

A continuación, en la tabla 21 se presentan los datos de la matriz de configuración que revela la estructura de los ítems con respecto a cuatro factores, en el caso de la muestra de edad de jóvenes de 25 a 34 años.

Tabla 21

Análisis factorial con rotación oblimin con Kaiser (muestra de 25 a 34 años)

	Escalas	Componentes			
		1	2	3	4
APE 14	AUT	.857			
APE 06	AUT	.798			
APE 10	AUT	.768			
APE 17	AUT	.740			
APE 20	EMO	.697			
APE 22	EMO	.456			
APE 13	HON		-.786		
APE 16	HON		-.741		
APE 12	ARR		-.565		
APE 11	EMO	.450	.554		
APE 07	EMO		.429		
APE 03	EMO		.416		
APE 01	ARR			.812	
APE 04	ARR			.774	
APE 15	ARR			.632	
APE 19	ARR		-.452	.585	
APE 18	EMO				
APE 08	ARR				
APE 09	HON				.822
APE 21	HON				.753
APE 05	HON				.707
APE 02	AUT	.391			.405

Varios ítems de cada escala se agrupan bajo un mismo factor (4 de *autonomía*, 3 de *emociones*, 4 de *autorrealización* y 3 de *honradez*), pero el resto de ellos saturan junto con ítems de otras escalas, con lo cual no se identifica de manera clara la estructura prevista.

1.5.5. Estructura factorial del APE en sujetos de entre 35 y 49 años

Atendiendo una vez más a los supuestos que permiten llevar a cabo el análisis factorial el índice KMO de este grupo alcanza un .794 y nuevamente la prueba de esfericidad de Bartlett (χ^2 (231, N=1208)=1301.356; p=.000) apoya el análisis factorial exploratorio.

En la tabla 22 se recogen los datos referentes al porcentaje de varianza explicado por los cuatro factores del modelo:

Tabla 22

Porcentaje de varianza explicada (muestra de 35 a 49 años)

Componente	Total	% de varianza explicada	% acumulado de varianza
1 (Autonomía)	5.947	27.031	27.031
2 (Emociones)	2.625	11.932	38.963
3 (Autorrealización)	2.407	10.939	49.903
4 (Honradez)	1.576	7.164	57.067

El porcentaje de varianza acumulado explicado por *autonomía*, *emociones*, *autorrealización* y *honradez* supera el explicado en los anteriores grupos de edad, dado que la suma es de dichos porcentajes es del 57.07 %. Y además, el orden en porcentaje de varianza explicada cambia en la misma dirección que el anterior grupo de edad, resultando *emociones* el segundo con un 11.93%.

En la tabla 23 se presentan los datos de la matriz de configuración que revelan la estructura de los ítems con respecto a cuatro factores, en el caso de la muestra de adultos.

Aunque existe algún ítem que no figura junto a los ítems esperados (2, 8, 12, 13 y 22), o lo hace en más de un grupo a la vez, los cuatro factores se perfilan bastante nítidamente y con saturaciones que prácticamente no bajan de .500. En este tramo de edad, sin embargo, es en el primero en el que el factorial realizado con la muestra de mujeres no es más ajustado al modelo teórico que el de los hombres.

Tabla 23

Análisis factorial con rotación oblín con Kaiser (muestra de 35 a 49 años)

	Escala	Componentes			
		1	2	3	4
APE 14	AUT	.848			
APE 06	AUT	.842			
APE 10	AUT	.816			
APE 17	AUT	.776			
APE 13	HON	.639	-.442		
APE 22	EMO	.582			
APE 12	ARR	.433			
APE 03	EMO		.639		
APE 07	EMO		.608		
APE 18	EMO		.594		
APE 11	EMO		.561		
APE 20	EMO	.385	.557		
APE 02	AUT				
APE 15	ARR			.820	
APE 01	ARR			.748	
APE 19	ARR			.710	
APE 04	ARR		.432	.499	
APE 21	HON				.804
APE 05	HON				.780
APE 09	HON				.737
APE 16	HON				.502
APE 08	ARR				

1.5.6. Estructura factorial del APE en sujetos de entre 50 y 65 años

Atendiendo una vez más a los supuestos que permiten llevar a cabo el análisis factorial el índice KMO de este grupo alcanza un .731 y la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2_{(231, N=1208)}=1062.004$; $p=.000$) lo cual apoya el análisis factorial exploratorio.

El porcentaje de varianza acumulado explicado por los cuatro factores es de 45.37 % tal como se refleja en la tabla 24.

Tabla 24

Porcentaje de varianza explicada (muestra de 50 a 65 años)

Componente	Total	% de varianza explicada	% acumulado de varianza
1 (Autorrealización)	4.169	18.948	18.948
2 (Autonomía)	2.468	11.217	30.165
3 (Honradez)	1.899	8.633	38.798
4 (Emociones)	1.446	6.572	45.370

A continuación en la tabla 25 se presenta la saturación de los ítems en cada una de las dimensiones del autoconcepto personal.

Tabla 25

Análisis factorial con rotación oblín con Kaiser (muestra de 50 a 65 años)

	Escalas	Componentes			
		1	2	3	4
APE 04	ARR	.801			
APE 01	ARR	.760			
APE 19	ARR	.665			
APE 21	HON	.463			-.359
APE 15	ARR	.438			
APE 12	ARR	.393			
APE 22	EMO	.372			
APE 06	AUT		.765		
APE 14	AUT		.686		
APE 10	AUT		.554		
APE 17	AUT		.467		
APE 16	HON			-.837	
APE 13	HON			-.831	
APE 09	HON			-.792	
APE 05	HON			-.744	
APE 11	EMO			-.417	
APE 20	EMO				.635
APE 07	EMO				.631
APE 03	EMO				.503
APE 08	ARR				.496
APE 18	EMO				
APE 02	AUT				

Nuevamente aparecen ítems que no saturan junto a los ítems esperados (2, 8, 21 y 22), o lo hace en más de un grupo a la vez, pero los cuatro factores cuentan con al menos cuatro elementos propios de una escala: *autorrealización* con cinco, *autonomía* con cuatro, *honradez* con cuatro y *emociones* con tres.

Si el análisis se hace de manera transversal, teniendo en cuenta el comportamiento de cada una de las escalas a través de los grupos de edad, algunos ítems de *emociones* aparecen mezclados con los de *autonomía*, básicamente por influencia de la muestra de hombres, hasta los cincuenta años; la escala de *honradez* se entremezcla con la de *autorrealización* parcialmente, si bien en los tramos de edad de entre 18 y 21 y 21 y 25 años se presentan de manera bien diferenciada; algunos ítems tanto de *honradez* como de *emociones* saturan conjuntamente con los de *autorrealización*, aunque, junto con *autonomía* es la escala que mejor se ajusta a lo esperado. Pero realmente la única que presenta dudas sobre los elementos que la componen es *emociones*, ya que, especialmente en el caso de los hombres, el peso de sus ítems se diluye repartido entre más de un factor.

A modo de resumen, puede concluirse que la estructura factorial del modelo

planteado se confirma en unas edades pero no en otras. Funciona en el grupo de adolescentes (15-18 años) y de la primera juventud (18-20 años). En cambio, a partir de la juventud dudas, vislumbrándose una estructura tridimensional. En la submuestra de personas adultas la estructura no es del todo clara, resultando común encontrar ítems que no se ajustan del todo a lo planteado.

Ante la duda de hasta qué edad sería aplicable el cuestionario se procede a hacer un último análisis factorial (cf. tabla 26), donde se excluyen los datos de los participantes correspondientes a los dos últimos tramos de edad: el grupo de entre 35 y 49 años y el de entre 50 y 65 años.

Tabla 26

Análisis factorial con rotación oblimin con Kaiser (muestra de 15 a 34 años)

	Escalas	Componentes			
		1	2	3	4
APE 14	AUT	.861			
APE 06	AUT	.810			
APE 10	AUT	.793			
APE 17	AUT	.776			
APE 02	AUT	.412			
APE 09	HON		.838		
APE 05	HON		.736		
APE 21	HON		.676		
APE 13	HON		.551		
APE 16	HON		.369		
APE 01	ARR			-.769	
APE 19	ARR			-.749	
APE 04	ARR			-.698	
APE 15	ARR			-.666	
APE 08	ARR			-.613	
APE 12	ARR			-.529	
APE 03	EMO				.676
APE 11	EMO				.622
APE 18	EMO				.565
APE 22	EMO				.503
APE 20	EMO				.488
APE 07	EMO				.486

El análisis factorial exploratorio realizado con los cuatro grupos de edad de entre 15 y 34 años, respalda la composición tetradimensional del autoconcepto personal.

Por tanto, se puede afirmar que el modelo tetradimensional es común a los tramos de edad de la adolescencia y la juventud.

1. 6. La validez convergente

Para poner a prueba el primero de los objetivos de este trabajo es necesario

obtener más muestras de su validez, en este caso de constructo, y una de las maneras de hacerlo es correlacionando las puntuaciones del mismo con las dadas a un instrumento ya validado que mide la misma variables (cf. tabla 27). En este caso el referente será la escala de *sí-mismo personal* que se incluye en el Tennessee Self-Concept Scale, en la versión traducida al castellano (Garanto, 1984) (anexo 5).

Para la elección de esta prueba ya se realizó un análisis de contenido de las escalas. De las definiciones de todas ellas se dedujo que la del autoconcepto personal en el TSCS es bastante genérica, al igual que lo es la ofrecida en el APE, y que son las dimensiones específicas las que le dan un sentido más exacto. No obstante, en términos generales, se observa una coincidencia ya que ambas hacen referencia al aspecto personal identitario del autoconcepto. Ahora en la tabla 27 se ofrecen análisis estadísticos.

Tabla 27

Correlaciones entre el autoconcepto personal medido por el TSCS y por el APE

		Autonomía	Honradez	Autorrealización	Emociones	APE_pers
TSCS_pers	R Pearson	.093**	.082*	.181***	.156***	.182***
	p	.010	.022	.000	.000	.000

Leyenda: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

El análisis de las respuesta de 714 sujetos a ambos cuestionarios muestra correlaciones significativas entre todas las escalas del APE y el *sí-mismo personal* del TSCS, con índices comprendidos entre un .082 y un .181, siendo la escala de *autoconcepto personal* del APE la que mayor correlación presenta. Ahora bien, no todas lo hacen con el mismo nivel de probabilidad y es la escala de *honradez* la que ofrece un índice inferior al resto.

Los datos confirman, por tanto, la validez convergente del APE.

1. 7. Análisis factorial confirmatorio del modelo tetradimensional

Como procedimiento complementario a los realizados hasta el momento para la validación del APE, se pueden recoger pruebas estadísticas que muestren un ajuste aceptable de un determinado modelo y un mejor ajuste que otros modelos alternativos. En este sentido, una vez realizado el análisis factorial exploratorio en las fases previas

de la investigación, se procede a complementar éste con el análisis factorial confirmatorio que permite contrastar el ajuste del modelo teórico defendido frente a otros posibles.

A tal fin, se decide comparar el ajuste del modelo tetradimensional del autoconcepto personal frente a los alternativos: el modelo unidimensional, en el cual no se realiza una diferenciación interna del autoconcepto personal; y el factorial de segundo orden, según el cual habría un factor general de autoconcepto personal, además de las dimensiones más concretas ya especificadas: la autonomía, la honradez, la autorrealización y las emociones.

En la tabla 28 se presentan los datos referentes a la prueba de bondad de ajuste chi cuadrado (χ^2) y los grados de libertad (gl) para cada modelo, así como el diferencial de tales índices entre el modelo tetradimensional con respecto a los otros dos:

Tabla 28

Estimación del ajuste de los modelos tetradimensional, factorial de segundo orden y unidimensional

Modelos		gl	Chi-cuadrado	χ^2 / gl
M1	Tetradimensional	203	1286.94	6.34
M2	Factorial de segundo orden	208	2902.90	14.3
M3	Unidimensional	209	5141.87	24.6
Incremento diferencial (M2-M1)		5	1615.96	---
Incremento diferencial (M3-M1)		6	3854.93	---

Calculada la ratio entre el valor del chi-cuadrado, índice sensible al tamaño de la muestra, y los grados de libertad (χ^2/gl), la puntuación del modelo tetradimensional no se corresponde (Marsh y Hau, 1996) con la indicativa de un buen ajuste (entre 2.00 y 3.00). Ahora bien, teniendo en cuenta que la prueba de ajuste χ^2 no indica la significatividad estadística del resultado, es necesario comparar los valores de los tres modelos. Realizados los correspondientes cálculos puede comprobarse que el cociente entre el chi-cuadrado y los grados de libertad en los otros dos modelos alternativos es superior al del tetradimensional, por lo que se trata de índices más alejados del margen superior de 3 puntos y, en consecuencia, ofrecer peores índices.

En cualquier caso el chi-cuadrado no es el único indicador de bondad de ajuste de modelos; de hecho, para poder realizar una buena valoración del ajuste de un modelo

es necesario realizar un enfoque holístico global de los múltiples índices existentes.

En la tabla 29 figuran los índices más habituales para los modelos anidados, como los presentes, ya que cada uno es extensión del anterior.

Tabla 29

Indicadores de ajuste de modelos anidados

	Indicadores de ajuste					p	CFI
	SRMR	GFI	RMSEA	ECVI	Intervalo ECVI		
M1 Tetradsimensional	.062	.91	.069	1.22	1.13-1.33	.000	.93
M2 Factorial de segundo orden	.130	.84	.110	2.64	2.49 - 2.80	.000	.88
M3 Unidimensional	.110	.71	.140	4.61	4.15 - 4.56	.000	.77

Como puede apreciarse el modelo tetradsimensional ofrece un mejor ajuste que el resto a tenor de los siguientes índices:

- teniendo en cuenta que se consideran aceptables las puntuaciones en el índice Standardized Root Mean Residual (SRMR) inferiores a .80, en este caso el único modelo que cumple con esa condición es el tetradsimensional ya que el factorial de segundo orden y el unidimensional muestran valores superiores (.13 y .11 respectivamente).

- el modelo tetradsimensional supera (.91) al requisito de igualar la puntuación .90 en el Goodness of Fit Index (GFI), índice de ajuste absoluto que indica la cantidad relativa de varianza y covarianza reproducida por el modelo específico comparado con el modelo saturado. Ninguno de los otros dos cumple con ese requisito.

- la puntuación del modelo de cuatro dimensiones en el índice Root Mean Square Error Aproximation (RMSEA), de .069, es sustancialmente inferior a la de los otros dos. Se trata de una medida de discrepancia por grado de libertad (Browne y Cudeck, 1993) que proporciona un indicador ponderado por parsimonia que hace comparables modelos de diferente nivel de complejidad.

- sus puntuaciones en el Incremental Fit Index (IFI) y en el Comparative Fit Index (CFI) no llegan a alcanzar el .95 considerado aceptable, pero se queda próximo, bastante más que el índice de los otros casos.

- alcanza un valor inferior (1.22) a los modelos alternativos comparados en el

índice de validación cruzada esperada (ECVI), que ofrece aproximación a la bondad del ajuste que conseguiría el modelo estimado en otra muestra del mismo tamaño, siendo aquéllos que presentan un valor inferior los considerados mejor ajustados (Batista y Coenders, 2000).

En definitiva, dado que los mejores índices de ajuste los ofrece el modelo tetradimensional, falta por comprobar si el resto de modelos sometidos a estudio difieren entre sí lo suficiente como para ser considerados significativamente distintos. Para ello se recurre a dos tipos de procedimientos.

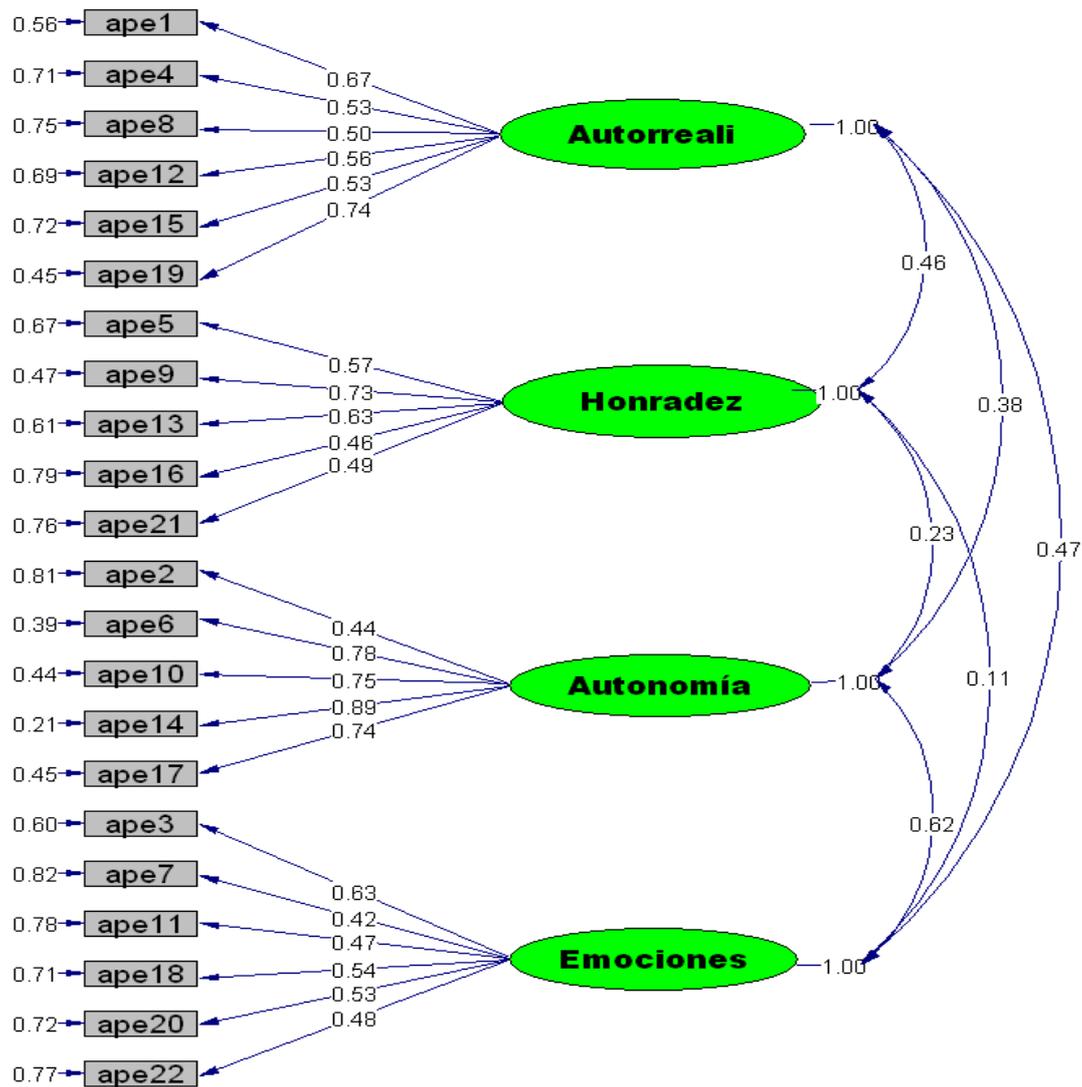
Un procedimiento para comprobar si los modelos sometidos a estudio son distintos consiste en calcular el índice comparativo CFI de Bentler (Cheung y Rensvold, 2002). Esta comparación permite observar que el incremento del índice CFI del modelo de cuatro dimensiones con respecto al modelo factorial de segundo orden es de .11, y con respecto al unidimensional es de .16; el diferencial entre el modelo unidimensional y el de segundo orden es de .05; en las tres comparaciones se supera claramente el incremento de 0.01 requerido para sostener que los modelos son sustancialmente diferentes en su ajuste (Elosua, 2005). Pues bien, en tal caso se confirma como el más recomendable de todos aquél que mejores índices de ajuste ha ofrecido previamente, no siendo otro que el modelo tetradimensional.

Un segundo procedimiento para la comparación de modelos anidados consiste en la comprobación de los intervalos ECVI inter-modelos: cuando el índice ECVI de un modelo se encuentra fuera del intervalo de confianza del modelo a comparar, se puede afirmar que ambos modelos son significativamente distintos. Los resultados expuestos en la tabla 29 indican que, en efecto, el modelo tetradimensional, con un índice ECVI de 1.22, difiere de forma significativa de los otros dos, puesto que este índice se halla fuera del intervalo ECVI de 2.49 - 2.80 del modelo de segundo orden, y del modelo unidimensional que es de 4.15 - 4.56.

En definitiva, prácticamente todos los índices del modelo tetradimensional son aceptables y en todo caso mejores que los de los otros dos modelos analizados. El modelo está, además, adecuadamente representado por la muestra, tal como indica el CN (muestra crítica) con un valor superior a 200 (251.89). Todo ello significa que, si bien se podrían optimizar los valores del modelo realizando ciertos ajustes, en esencia se puede dar por confirmada la séptima hipótesis que defiende el modelo

cuatridimensional del autoconcepto personal, frente al unidimensional y al factorial de segundo orden. En la figura 13 se muestra el modelo sometido al análisis factorial confirmatorio, en donde se indican los pesos factoriales, los errores de los ítems y la relación entre los factores.

Figura 13

Modelo LISREL del autoconcepto personal

Chi-Square=1286.94, df=203, P-value=0.00000, RMSEA=0.069

2. SEGUNDO OBJETIVO: CONTRASTAR LA VARIABILIDAD DEL AUTOCONCEPTO PERSONAL

Una vez conocidas las posibilidades del APE como instrumento de medida del autoconcepto personal, y tras quedar respaldado el modelo teórico tetradimensional, el siguiente paso de la investigación consiste en identificar las características de las personas que tienen un peor y mejor autoconcepto personal.

Este segundo objetivo se concreta en cuatro hipótesis, de las cuales las tres primeras se refieren a las tres variables socio-personales (sexo, edad y nivel educativo) en función de las cuales se mide el autoconcepto personal, y una cuarta en la que se tienen en cuenta el sexo y la edad de manera conjunta.

2.1. Autoconcepto personal y nivel educativo

Se establece como hipótesis que las personas que tienen un nivel educativo superior obtienen puntuaciones superiores en las escalas del APE. Los datos correspondientes se recogen en la tabla 30.

Tabla 30

Diferencias de puntuación en el APE en función del nivel educativo

		n	M	SD	F	p
AUT	E. Primaria	70	3.49	.99	2.463	.061
	E. Secundaria	463	3.61	.96		
	E. Superior	597	3.51	.92		
HON	E. Primaria	70	4.54	.60	7.051	.000***
	E. Secundaria	463	4.37	.54		
	E. Superior	597	4.49	.45		
ARR	E. Primaria	70	3.87	.70	10.942	.000***
	E. Secundaria	463	3.86	.67		
	E. Superior	597	4.05	.60		
EMC	E. Primaria	70	2.89	.68	4.392	.004**
	E. Secundaria	463	3.19	.75		
	E. Superior	597	3.07	.71		
APG	E. Primaria	70	3.70	.48	1.854	.136
	E. Secundaria	463	3.76	.51		
	E. Superior	597	3.78	.48		

Leyenda: *p<.05; **p<.01; *** p<.001

Como puede apreciarse, en la tabla de puntuaciones las diferencias de medias son significativas estadísticamente en varias, aunque no en todas, las escalas. En aquellas que lo son, no coinciden en un mismo sentido; en efecto, en la escala de *honradez*, el grupo que cuenta con una autopercepción más positiva es el de Primaria, existiendo diferencias entre los grupos contiguos (Primaria y Secundaria, Secundaria y

Estudios superiores, pero no entre Primaria y Estudios superiores). En *autorrealización*, el de mayor puntuación es el grupo de estudios superiores, no habiendo diferencias significativas con respecto al grupo de estudios primarios, aunque sí respecto al de secundaria. Y en *emociones*, las puntuaciones más elevadas corresponden al grupo de estudios de secundaria, existiendo nuevamente diferencias entre los grupos contiguos.

Resumiendo, no se puede concluir que el nivel educativo de los sujetos esté relacionado con un mayor o menor autoconcepto personal, ni siquiera teniendo en cuenta la tendencia de las puntuaciones de las escalas donde no ha habido diferencias significativas. Por lo tanto, no se puede rechazar la hipótesis nula de que no existen diferencias entre las muestras.

2.2. Autoconcepto personal y sexo

La segunda variable en función de la cual se compara la puntuación en el APE es el sexo, tal como se presenta en la tabla 31. Estos datos pretenden poner a prueba la hipótesis que establece que los hombres tienen mejores autopercepciones de lo personal menos en la dimensión de honradez.

Tabla 31

Diferencias de puntuación en el APE en función del sexo

		n	M	SD	F	p
AUT	Hombre	452	3.62	.91	2.078	.016*
	Mujer	682	3.51	.96		
HON	Hombre	452	4.37	.54	6.525	.003**
	Mujer	682	4.49	.47		
ARR	Hombre	452	3.94	.60	1.603	.374
	Mujer	682	3.98	.67		
EMC	Hombre	452	3.33	.65	7.680	.000***
	Mujer	682	2.95	.74		
APG	Hombre	452	3.82	.49	.554	.002**
	Mujer	682	3.73	.50		

Leyenda: *p<.05; **p<.01; *** p<.001

De los resultados obtenidos cabe destacar dos cosas. Por un lado, aunque las diferencias en la escala de autorrealización no son significativas, sí lo son en las restantes. Y, por otro lado, en todas las escalas los hombres obtienen puntuaciones superiores a las mujeres, menos en la de *honradez*, tal como estaba previsto. Por tanto, y aunque *autorrealización* no presente datos estadísticamente significativos, el resto sí lo hace y en el sentido en el que se apunta en la hipótesis, lo cual permite confirmarla.

2.3. Autoconcepto personal y edad

En esta hipótesis se analizan las posibles diferencias existentes en las escalas del APE en función de la edad; lo esperable es que las puntuaciones en las diferentes escalas aumenten progresivamente con la edad. Para su contraste se presentan los datos correspondientes en la tabla 32.

Tabla 32

Diferencias de puntuación en el APE en función de la edad

		n	M	SD	F	p
AUT	15 – 17	216	3.65	.89	2.897	.013*
	18 – 20	219	3.43	.99		
	21 – 24	183	3.45	.93		
	25 – 34	196	3.50	.95		
	35 – 49	129	3.63	1.00		
	50 – 65	192	3.70	.86		
HON	15 – 17	216	4.26	.56	12.943	.000***
	18 – 20	219	4.39	.47		
	21 – 24	183	4.52	.41		
	25 – 34	196	4.47	.48		
	35 – 49	129	4.42	.54		
	50 – 65	192	4.63	.45		
ARR	15 – 17	216	3.82	.72	4.096	.001***
	18 – 20	219	3.94	.70		
	21 – 24	183	4.05	.57		
	25 – 34	196	4.07	.59		
	35 – 49	129	3.96	.63		
	50 – 65	192	3.97	.59		
EMC	15 – 17	216	3.18	.73	1.778	.114
	18 – 20	219	2.99	.79		
	21 – 24	183	3.11	.71		
	25 – 34	196	3.13	.76		
	35 – 49	129	3.15	.73		
	50 – 65	192	3.09	.64		
APG	15 – 17	216	3.73	.50	2.637	.022*
	18 – 20	219	3.69	.52		
	21 – 24	183	3.78	.47		
	25 – 34	196	3.79	.51		
	35 – 49	129	3.79	.52		
	50 – 65	192	3.85	.42		

Leyenda: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Los resultados muestran que en *autonomía* existen diferencias significativas entre los sujetos de 18-20 años y los de 50-65. Las puntuaciones tienen una tendencia creciente entre ambos grupos, aunque el grupo de inferior edad, el de adolescentes de 15 a 17 años, tiene puntuaciones casi tan elevadas como los grupos de la etapa adulta.

En la escala de honradez es en donde se observan diferencias más amplias entre

los grupos, resultando significativas la mayoría de ellas. De los 15 a los 24 años las puntuaciones aumentan, entre los 25 y los 49 sufren un pequeño receso, para posteriormente recuperarse en el grupo de mayor edad.

Similares son los datos de *autorrealización*, con la única diferencia de que no hay una recuperación de las puntuaciones en el grupo de más edad estudiado, de manera que las puntuaciones se incrementan hasta los 35 años, para descender de nuevo posteriormente. Las diferencias se hallan entre el primer grupo de adolescentes (15-17) y los dos de la juventud (21-24 y 25-34).

Emociones es la única escala donde no existen diferencias estadísticamente significativas; los datos no permiten establecer ninguna variación prolongada y estable en función de la edad.

Por último, la escala general de *autoconcepto personal* responde a un patrón parecido al de *autonomía*, ya que las diferencias se vuelven a dar entre el segundo y último grupo, aunque en este caso los adolescentes no cuentan con puntuaciones tan elevadas.

De todo ello se puede concluir que no existe un mismo patrón en las puntuaciones de los diferentes grupos de edad para todas las escalas, si bien la puntuación global sí representa un aumento de las puntuaciones a medida que avanza la edad. Si a ello se añade el hecho de que los adolescentes en algún caso (percepción de la propia autonomía y emociones) obtienen de las puntuaciones más altas, queda rechazada la hipótesis 3, dado que las puntuaciones más elevadas en autoconcepto personal no son en todos los casos las de los grupos de mayor edad.

2.4. Autoconcepto personal e interacción de las variables sexo y edad

Los análisis de medias simples realizados anteriormente no son suficientemente rigurosos en el análisis del perfil de los sujetos con mayor o menor puntuación en autoconcepto personal, puesto que se obvia la posible relación entre las variables independientes que se han analizado; es decir, se sabe que el sexo y la edad son rasgos en función de los cuales el autoconcepto personal varía, pero no si lo hace tomados en conjunto.

Pues bien, para conocer si un sujeto de uno de los sexos que se encuentra en un determinado grupo de edad cuenta con un autoconcepto superior o inferior a los sujetos

del otro sexo en los diferentes grupos de edad, es necesario hacer un análisis de varianza univariante para cada dimensión del APE, tal como se expone en la tabla 33.

Tabla 33

Medias por sexo y edad en las escalas del APE

		Escala de autonomía							
		15 - 18	18 - 21	21 - 25	25 - 35	35 - 50	50 - 65	F (p)	
		años	años	años	años	años	años		
Hombre	M	3.81	3.62	3.49	3.57	3.57	3.62	1.181 (.317)	
	SD	.78	.88	.87	.98	1.15	.84		
Mujer	M	3.55	3.33	3.42	3.45	3.66	3.75	3.146 (.008**)	
	SD	.95	1.04	.98	.94	.89	.88		
t (p)		2.214 (.028*)	2.152 (.033*)	.482 (.630)	.896 (.371)	-.463 (.644)	-1.027 (.306)		
Edad (F= 2.221) .050*									
Sexo (F= 2.288) .131									
Sexo * Edad (F= 1.527) .007**									
		Escala de honradez							
		15 - 18	18 - 21	21 - 25	25 - 35	35 - 50	50 - 65	F (p)	
		años	años	años	años	años	años		
Hombre	M	4.19	4.31	4.51	4.47	4.20	4.52	6.315 (.000***)	
	SD	.58	.53	.38	.47	.64	.55		
Mujer	M	4.31	4.43	4.52	4.46	4.59	4.70	10.339 (.000***)	
	SD	.54	.43	.45	.49	.39	.37		
t (p)		-1.591 (.113)	-1.722 (.086)	-.259 (.796)	.170 (.865)	-3.986 (.000***)	-2.454 (.016*)		
Edad (F= 12.787) .000***									
Sexo (F= 20.160) .000***									
Sexo * Edad (F= 3.108) .009**									
		Escala de autorrealización							
		15 - 18	18 - 21	21 - 25	25 - 35	35 - 50	50 - 65	F (p)	
		años	años	años	años	años	años		
Hombre	M	3.89	3.93	3.98	3.99	3.90	3.93	.335 (.952)	
	SD	.63	.61	.60	.60	.63	.56		
Mujer	M	3.77	3.94	4.11	4.13	4.01	3.99	4.705 (.000***)	
	SD	.77	.74	.53	.57	.63	.61		
t (p)		1.189 (.236)	-.034 (.973)	-1.574 (.122)	-1.647 (.101)	-.987 (.326)	-646 (.519)		
Edad (F= 3.283) .006**									
Sexo (F= 1.877) .171									
Sexo * Edad (F= 1.160) .327									
		Escala de emociones							
		15 - 18	18 - 21	21 - 25	25 - 35	35 - 50	50 - 65	F (p)	
		años	años	años	años	años	años		
Hombre	M	3.49	3.39	3.18	3.32	3.40	3.25	2.579 (.026*)	
	SD	.57	.71	.65	.72	.74	.52		
Mujer	M	2.98	2.79	3.07	3.01	2.96	2.99	2.042 (.071)	
	SD	.76	.76	.76	.77	.66	.69		
t (p)		5.726 (.000***)	5.583 (.000***)	1.054 (.293)	2.820 (.005**)	3.539 (.001***)	2.933 (.004**)		
Edad (F= 1.088) .365									
Sexo (F= 72.968) .000***									
Sexo * Edad (F= 3.048) .010**									

Medias por sexo y edad en las escalas del APE (continuación)

		Escala de Autoconcepto Personal General												F (p)
		15 - 18 años		18 - 21 años		21 - 25 años		25 - 35 años		35 - 50 años		50 - 65 años		
Hombre	M	3.85	N=	3.81	N=	3.79	N=	3.84	N=	3.77	N=	3.83	N=	.259 (.935)
	SD	.43	87	.46	73	.46	87	.52	76	.65	55	.43	74	
Mujer	M	3.65	N=	3.62	N=	3.78	N=	3.76	N=	3.80	N=	3.86	N=	4.249 (.001***)
	SD	.54	129	.53	146	.49	96	.50	120	.41	73	.42	118	
t (p)		2.289 (.005**)		2.608 (.010**)		.107 (.915)		1.021 (.308)		-.345 (.731)		-.437 (.662)		
		Edad (F= 1.468) .197												
		Sexo (F= 5.007) .025*												
		Sexo * Edad (F= 2.032) .072												

Leyenda: *p<.05; **p<.01; *** p<.001

La confluencia de las variables sexo y edad resulta determinante en las dimensiones de *autonomía*, *honradez* y *emociones*. De esto se deduce que tanto en el caso de los hombres como en el de las mujeres, tener mayor edad conlleva un autoconcepto de la autonomía, la honradez y las emociones más positivo.

Dicho de otra manera, deben tenerse en cuenta ambas dimensiones de manera conjunta de la siguiente forma: a) en *autonomía*, los hombres adolescentes y jóvenes superan las puntuaciones medias de las mujeres, pero a partir de los 35 son ellas las que tienen mejor autopercepción; b) en *honradez*, las puntuaciones son en casi todas las edades favorables a las mujeres, menos entre los 21 y 34 años donde son prácticamente iguales en ambos sexos, aunque ligeramente superiores para los hombres; y c) en la dimensión emocional, las diferencias entre sexos son nuevamente favorables a los hombres, pero teniendo en cuenta la edad en el tramo de adultos (35-65 años) las mujeres superan a los hombres.

Por lo tanto, las puntuaciones en autoconcepto cuando se manejan la edad y el sexo de manera conjunta indican que los hombres superan a las mujeres en casi todos los casos hasta 35 años, edad a partir de la cual se invierten los resultados. Incluso en el caso de *autorrealización* y en la medida global del autoconcepto personal se repite el hecho de que las mujeres adultas superan a los hombres en la percepción propia, aunque en este caso las diferencias no sean estadísticamente significativas.

Completan los datos referentes al análisis de la interacción entre el sexo y la edad el tamaño del efecto sobre el autoconcepto personal, presentado en la tabla 34.

Tabla 34

Tamaño del efecto del género y la edad sobre el autoconcepto personal

	η^2				
	AUT	HON	ARR	EMO	APG
Modelo corregido	.022	.081	.024	.082	.026
Intersección	.931	.987	.973	.949	.982
Edad	.010	.054	.014	.005	.007
Sexo	.002	.018	.002	.061	.004
Edad * Sexo	.007	.014	.005	.013	.009

La capacidad explicativa de las variables independientes y de su interacción no es exactamente equivalente en todas las escalas del APE, ni lo hacen de manera muy elevada. La medida general de autoconcepto personal sí resulta mejor explicada por la interacción de ambas variables, mientras que la edad es la variable de mayor peso en la escala de honradez, y el sexo, en la de emociones.

3. TERCER OBJETIVO: IDENTIFICAR LAS RELACIONES DEL AUTOCONCEPTO PERSONAL CON OTRAS VARIABLES

El tercer objetivo de la tesis era analizar posibles relaciones entre el autoconcepto personal y diversas variables psicológicas tales como la satisfacción con la vida, el bienestar psicológico y la inteligencia emocional. A continuación se presentan los datos recabados a tal fin.

3.1. Autoconcepto personal y satisfacción con la vida

La primera hipótesis de este tercer objetivo defiende la relación de signo positivo entre las dimensiones del autoconcepto personal y la satisfacción con la vida, medida con el Sastifaction With Life Scale; para ponerla a prueba se lleva a cabo un análisis de tipo correlacional (bivariado) entre estas dos variables cuantitativas que queda recogido en la tabla 35.

Tabla 35

Correlaciones entre el autoconcepto personal y satisfacción con la vida

		Autonomía	Honradez	Autorrealización	Emociones	APE_pers
Satisfacción con la vida	R Pearson	.161***	.211***	.677***	.267***	.443***
	p	.000	.000	.000	.000	.000

Leyenda: *** p<.001

De las escalas del APE es la de autorrealización la que obtiene un índice de correlación más elevado con la satisfacción vital. Los resultados obtenidos apoyan la hipótesis ya que todas las escalas del APE correlacionan positivamente y de manera significativa con la medida de satisfacción con la vida. De entre todas ellas no es de extrañar que sea *autorrealización* la que presente la correlación más intensa, puesto que esta escala incluye ítems cuyo contenido hace referencia a la valoración de los éxitos logrados en la vida, en términos muy similares a los de la escala *satisfacción con la vida*.

Para precisar más esta relación se van a diferenciar niveles en cada una de las dimensiones del autoconcepto personal y así poder establecer si diferentes niveles en las puntuaciones de las mismas covarían igualmente con la escala de satisfacción con la vida. En la tabla 36 se muestran los datos descriptivos referentes a las escalas del APE (N=931) que sirven de referencia para determinar los puntos de corte para tres niveles de autoconcepto personal: bajo, medio y alto.

Tabla 36

Datos descriptivos de las escalas del APE

	AUT	HON	ARR	EMC	APG
N	931	931	930	931	930
Media	3.57	4.46	3.94	3.13	3.78
Error típico	.029	.016	.018	.017	.015
D. T.	.925	.497	.624	.722	.488
Varianza	.856	.247	.390	.521	.239
Mínimo	1	2	1	1	1
Máximo	5	5	5	5	5

Leyenda: AUT= autonomía; HON= honradez; ARR= autorrealización; EMC= emociones; APG= autoconcepto personal global

Teniendo en cuenta la puntuación media de cada escala, a ésta se le suma y resta el valor de su desviación típica, de lo cual resulta el valor superior e inferior del rango medio. De esta manera, el rango bajo lo conformarán quienes obtengan una puntuación inferior a la resta de la desviación típica al valor medio, y el rango alto lo harán quienes puntúen más alto que la suma de la desviación típica al valor medio. Estos cálculos se presentan en la tabla 37.

Tabla 37

Rangos de autoconcepto (bajo, medio y alto) para cada dimensión

		AUT	HON	ARR	EMC	APG
AP bajo	Límite inferior	1	2	1	1	1
	Límite superior	2.64	3.95	3.31	2.40	3.28
AP medio	Límite inferior	2.65	3.96	3.32	2.41	3.29
	Límite superior	3.44	4.95	4.55	3.86	4.28
AP alto	Límite inferior	3.45	4.96	4.56	3.87	4.29
	Límite superior	5	5	5	5	5

Leyenda: AUT= autonomía; HON= honradez; ARR= autorrealización; EMC= emociones; APG= autoconcepto personal global; AP= autoconcepto personal

Una vez establecidos los límites de las escalas del APE para poder establecer los niveles, en la tabla 38 figuran los datos que indican si las diferencias en las puntuaciones de *satisfacción con la vida* entre las tres categorías de diferente nivel de autoconcepto personal son significativas y a favor de quién.

Tabla 38

Satisfacción con la vida en función del autoconcepto personal

		n	M	SD	F	P
AUT	Baja	28	2.7500	.98676	151.302	.000***
	Media	791	4.7990	1.00151		
	Alta	148	5.8639	.62495		
HON	Baja	437	4.3222	1.05873	179.846	.000***
	Media	480	5.3585	.79558		
	Alta	45	6.0044	.51432		
ARR	Baja	117	3.4222	1.02681	251.371	.000***
	Media	702	4.9467	.90713		
	Alta	148	5.8639	.62495		
EMC	Baja	12	2.4333	.83485	188.170	.000***
	Media	539	4.4850	1.02365		
	Alta	416	5.5151	.78615		
APG	Baja	117	3.4222	1.02681	299.834	.000***
	Media	542	4.7901	.89532		
	Alta	308	5.6632	.70755		

Leyenda: *** p<.001

Según la comparación de medias entre los distintos niveles de autoconcepto, se puede afirmar que en todas las escalas del APE contar con un autoconcepto bajo, medio o alto conlleva tener puntuaciones significativamente diferentes en la escala de satisfacción con la vida en el sentido de que a mayor autoconcepto personal, mayor satisfacción con la vida y viceversa.

De esta forma, queda confirmado (quinta hipótesis) para todas las escalas del APE que a mayor nivel de autonomía, honradez, autorrealización, emociones y

autoconcepto personal, mayor satisfacción con la vida.

3.2. Autoconcepto personal y bienestar psicológico

Al igual que se ha llevado a cabo un análisis de tipo correlacional entre el autoconcepto personal y la satisfacción con la vida se realiza también con respecto al bienestar psicológico.

Se había hipotetizado que que existe una relación de signo positivo entre el autoconcepto personal y el bienestar psicológico, siendo los resultados correspondientes a dichas correlaciones los que se presentan en la tabla 39.

Tabla 39

Correlaciones entre el autoconcepto personal y bienestar psicológico

		Autonomía	Honradez	Autorrealización	Emociones	APE_pers
Autoaceptación	R de Pearson	.546***	.189***	.633***	.435***	.635***
	p	.000	.000	.000	.000	.000
Dominio del ambiente	R de Pearson	.310***	.386***	.738***	.289***	.592***
	p	.000	.000	.000	.000	.000
Crecimiento personal	R de Pearson	.238***	.192***	.201***	.159**	.287***
	p	.000	.000	.000	.007	.000
Relaciones con otros	R de Pearson	.222***	.336***	.451***	.135**	.386***
	p	.000	.000	.000	.021	.000
Autonomía	R de Pearson	.467***	.237***	.230***	.328***	.482***
	p	.000	.000	.000	.000	.000
Bienestar psicológico	R de Pearson	.509***	.381***	.659***	.409***	.706***
	p	.000	.000	.000	.000	.000

Leyenda: **p<.01; *** p<.001

En este caso, las escalas del APE resultan covariar con las puntuaciones obtenidas en las escalas de la Escala de Bienestar Psicológico, todas de manera significativa a un nivel de $p = .000$, si se exceptúan las de *emociones* y *relaciones con otros*, que lo hacen a un nivel inferior pero también significativo ($p = .01$). Es decir, que a mayor puntuación en cualquiera de las dimensiones del autoconcepto personal, mayor puntuación también en bienestar psicológico, ya que la correlación es de signo positivo en todos los casos.

Destacan en la tabla 38 las correlaciones de mayor intensidad que se producen entre las escalas de bienestar con respecto a *autorrealización* y *autoconcepto personal*,

de autoaceptación con respecto a *autorrealización* y *autoconcepto personal*; y entre *dominio del ambiente* y *autorrealización*.

Con el fin de precisar estos datos, se calculan las puntuaciones en bienestar psicológico en función del nivel de autopercepción personal en una muestra de 277 sujetos. Los datos para realizar el cálculo de los niveles bajo, medio y alto de autoconcepto personal para esta muestra (tabla 41) se hacen en base a los datos descriptivos de cada escala presentados en la tabla 40.

Tabla 40

Datos descriptivos de las escalas del APE

	AUT	HON	ARR	EMC	APG
N	277	277	277	277	277
Media	3.60	4.41	3.92	3.12	3.76
Error media	.055	.029	.037	.045	.029
D. T.	.94	.49	.63	.76	.49
Varianza	.889	.242	.402	.582	.244
Mínimo	1	2	1	1	2.33
Máximo	5	5	5	5	4.87

Leyenda: AUT= autonomía; HON= honradez; ARR= autorrealización; EMC= emociones; APG= autoconcepto personal global

Tabla 41

Rangos de autoconcepto bajo, medio y alto para cada dimensión del APE

		AUT	HON	ARR	EMC	APG
AP bajo	Límite inferior	1	2	1	1	2.33
	Límite superior	2.65	3.91	3.28	2.37	3.28
AP medio	Límite inferior	2.66	3.92	3.29	2.36	3.27
	Límite superior	4.53	4.89	4.54	3.89	4.24
AP alto	Límite inferior	4.54	4.90	4.55	3.88	4.25
	Límite superior	5	5	5	5	4.87

Leyenda: AUT= autonomía; HON= honradez; ARR= autorrealización; EMC= emociones; APG= autoconcepto personal global; AP= autoconcepto personal

Establecidos los límites de los tres niveles de autoconcepto personal en cada una de sus escalas, se realiza el análisis de medias para variables como ésta con tres categorías o más, cuyos resultados se exponen en la tabla 42. Puesto que el bienestar psicológico medido por la Escala de Bienestar Psicológico lo constituyen varias escalas, se realiza el ANOVA repetidamente tomando cada una de ellas como variable dependiente.

Estos datos permiten extraer una conclusión clara: un nivel alto en todas las escalas del APE concuerda con una mayor puntuación de bienestar psicológico en todas las escalas de la Escala de Bienestar Psicológico. La mayoría de los datos ofrecen diferencias significativas a un nivel de significatividad de $p < .001$, a excepción de algún caso, como la puntuación en crecimiento personal según el nivel de autoconcepto emocional y la puntuación en relaciones con otros en función del nivel de la autopercepción de la autonomía y de las emociones.

Tabla 42

Bienestar psicológico en función del autoconcepto personal

			n	M	SD	F	p
AUTOACEPTACIÓN	AUT	Baja	54	3.68	1.08	20.437	.000***
		Media	167	4.23	.77		
		Alta	56	4.80	.89		
	HON	Baja	36	3.96	.89	3.334	.037*
		Media	202	4.29	.94		
		Alta	39	4.51	.84		
	ARR	Baja	40	3.22	.93	62.211	.000***
		Media	196	4.31	.78		
		Alta	41	5.15	.52		
	EMC	Baja	50	3.50	1.07	28.134	.000***
		Media	181	4.38	.79		
		Alta	46	4.76	.78		
	APG	Baja	44	3.31	1.02	59.426	.000***
		Media	185	4.31	.76		
		Alta	48	5.05	.62		
DOMINIO DEL AMBIENTE + PRÓSITO EN LA VIDA	AUT	Baja	54	4.01	.84	11.234	.000***
		Media	167	4.34	.63		
		Alta	56	4.70	.81		
	HON	Baja	36	3.81	.88	14.878	.000***
		Media	202	4.39	.69		
		Alta	39	4.63	.63		
	ARR	Baja	40	3.28	.70	110.897	.000***
		Media	196	4.41	.55		
		Alta	41	5.08	.43		
	EMC	Baja	50	4.00	.86	7.282	.001***
		Media	181	4.40	.63		
		Alta	46	4.54	.91		
	APG	Baja	44	3.74	.91	46.245	.000***
		Media	185	4.32	.61		
		Alta	48	5.01	.50		

Bienestar psicológico en función del autoconcepto personal (continuación)

		n	M	SD	F	p	
CRECIMIENTO PERSONAL	AUT	Baja	54	4.19	.72	7.857	.001***
		Media	167	4.49	.77		
		Alta	56	4.75	.74		
	HON	Baja	36	4.24	.79	3.989	.020*
		Media	202	4.48	.77		
		Alta	39	4.74	.70		
	ARR	Baja	40	4.07	.84	6.829	.001***
		Media	196	4.54	.75		
		Alta	41	4.60	.70		
	EMC	Baja	50	4.32	.80	2.219	.111
		Media	181	4.48	.78		
		Alta	46	4.65	.70		
	APG	Baja	44	4.13	.77	9.491	.000***
		Media	185	4.48	.76		
		Alta	48	4.80	.70		
RELACIÓN CON OTROS	AUT	Baja	54	4.84	.69	1.526	.219
		Media	167	5.00	.66		
		Alta	56	5.06	.72		
	HON	Baja	36	4.47	.63	12.807	.000***
		Media	202	5.05	.63		
		Alta	39	5.11	.77		
	ARR	Baja	40	4.46	.86	17.234	.000***
		Media	196	5.03	.61		
		Alta	41	5.25	.54		
	EMC	Baja	50	4.89	.78	.600	.549
		Media	181	5.00	.67		
		Alta	46	5.02	.62		
	APG	Baja	44	4.72	.82	7.118	.001***
		Media	185	4.98	.66		
		Alta	48	5.23	.51		
AUTONOMÍA	AUT	Baja	54	3.90	.89	36.423	.000***
		Media	167	4.35	.68		
		Alta	56	5.07	.78		
	HON	Baja	36	4.09	.79	9.417	.000***
		Media	202	4.38	.82		
		Alta	39	4.88	.78		
	ARR	Baja	40	4.12	.93	7.300	.001***
		Media	196	4.39	.79		
		Alta	41	4.79	.82		
	EMC	Baja	50	4.03	.89	14.110	.000***
		Media	181	4.39	.78		
		Alta	46	4.88	.77		
	APG	Baja	44	3.72	.83	26.058	.000***
		Media	185	4.46	.75		
		Alta	48	4.83	.81		

Bienestar psicológico en función del autoconcepto personal (continuación)

		n	M	SD	F	p	
BIENESTAR PSICOLÓGICO	AUT	Baja	54	4.12	.53	32.153	.000***
		Media	167	4.50	.46		
		Alta	56	4.88	.45		
	HON	Baja	36	4.11	.52	15.962	.000***
		Media	202	4.52	.50		
		Alta	39	4.77	.49		
	ARR	Baja	40	3.83	.51	75.119	.000***
		Media	196	4.54	.42		
		Alta	41	4.98	.36		
	EMC	Baja	50	4.15	.60	18.476	.000***
		Media	181	4.53	.47		
		Alta	46	4.77	.48		
	APG	Baja	44	3.92	.52	71.833	.000***
		Media	185	4.51	.42		
		Alta	48	4.98	.38		

Leyenda: * $p < .05$; *** $p < .001$

Ahora bien, las diferencias no se producen entre todas las categorías, tal como indican los análisis post-hoc (cf. tabla 43), realizados mediante la prueba de Tukey, considerada la de mayor potencia estadística.

Tabla 43

Diferencias significativas en las puntuaciones de bienestar psicológico entre los niveles bajo, medio y alto de autoconcepto personal

	Autonomía	Honradez	Autorrealización	Emociones	APE_pers
Autoaceptación	B-M		B-M	B-M	B-M
	M-A	B-A	M-A	M-A	M-A
	B-A		B-A	B-A	B-A
Dominio del ambiente	B-M	B-M	B-M	B-M	B-M
	M-A	M-A	M-A	B-A	M-A
	B-A	B-A	B-A		B-A
Crecimiento personal	B-A	B-A	B-M	B-M	B-M
	M-A		B-A	M-A	M-A
				B-A	B-A
Relaciones con otros	B-M	B-M	B-M	B-M	B-M
	M-A	B-A	B-A	M-A	M-A
	B-A			B-A	B-A
Autonomía	B-M	B-A	B-A	B-M	B-M
	M-A	M-A	M-A	M-A	M-A
	B-A			B-A	B-A
Bienestar psicológico	B-M	B-M	B-M	B-M	B-M
	M-A	M-A	M-A	M-A	M-A
	B-A	B-A	B-A	B-A	B-A

Leyenda: B= bajo; M= medio; A= alto

Las diferencias de puntuaciones entre los tres grupos resultan estadísticamente significativas en la mayoría de las ocasiones, en concreto en todos los casos en los niveles de autoconcepto personal y prácticamente en todas las diferencias en *autonomía*

y emociones. Las diferentes puntuaciones en *crecimiento personal*, *relaciones con otros* y *autonomía* no resultan significativas entre dos de los grupos de *autorrealización* (bajo-alto o medio-alto según el caso) y algún grupo más de los de *honradez*. En cualquier caso, las diferencias entre el nivel bajo y alto de todas las escalas de autoconcepto personal son significativas para todas las dimensiones de bienestar psicológico.

Con todo ello se puede dar por confirmada la sexta hipótesis que establecía que a mayor nivel de autoconcepto, en sus diversas dimensiones, mayor nivel de bienestar psicológico.

3.3. Autoconcepto personal e inteligencia emocional

Como tercera variable sometida a prueba en el análisis de correlaciones del autoconcepto personal se encuentra la inteligencia emocional. Se plantea que una correlación positiva entre ambas variables se produjese en todas las dimensiones y de manera positiva, excepto en *atención emocional*. Además, se esperaba que, de las dimensiones del APE, *emociones* correlacionase con mayor intensidad con *inteligencia emocional*.

Los datos al respecto se presentan en la tabla 44.

Tabla 44

Correlaciones entre el autoconcepto personal e inteligencia emocional

		Autonomía	Honradez	Autorrealización	Emociones	APE_pers
Atención emocional	R de Pearson	-.261***	.068	-.049	-.402***	-.274***
	p	.000	.154	.418	.000	.000
Claridad emocional	R de Pearson	.196***	.294***	.316***	.122*	.315***
	p	.001	.000	.000	.043	.000
Reparación emocional	R de Pearson	.110	.184**	.210***	.255***	.264***
	p	.068	.002	.000	.000	.000
Inteligencia Emocional	R de Pearson	.011	.263***	.219***	-.023	.132*
	p	.851	.000	.000	.703	.028

Leyenda: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

En este caso los datos no respaldan más que parcialmente la hipótesis, ya que no todas las dimensiones correlacionan en el sentido esperado. Ahora bien, la medida global de autoconcepto personal sí correlaciona con todas las escalas del Trait Meta-Mood Scale, es decir, que a mayor *autoconcepto personal*, mayor *inteligencia*

emocional, mayor *reparación*, mayor *claridad* y menor *atención emocional*.

Otra de las reafirmaciones es que el signo de las correlaciones es diferente en unas y otras las escalas de inteligencia emocional: mientras que *claridad* y *reparación emocional* tienen una relación positiva con las escalas del APE, *atención emocional* la tiene en el sentido contrario menos con *honradez*. Es decir, a mayor atención a las emociones propias, menor autoconcepto y viceversa.

Estos resultados permiten confirmar en lo substancial la última hipótesis de este trabajo que establecía relaciones significativas entre el autoconcepto personal y la inteligencia emocional.

A continuación se presentan los datos necesarios para conocer si dicha relación entre ambas variables se mantiene cuando se diferencian los sujetos con un bajo, medio y alto nivel de autoconcepto personal (tabla 45). Esta clasificación es la que se ha establecido para el análisis de correlación entre el autoconcepto personal y el bienestar psicológico.

Tabla 45

Inteligencia emocional en función del autoconcepto personal

			N	M	SD	F	p
IE	AUT	Baja	54	3.2801	.59822	.246	.782
		Media	167	3.2206	.54814		
		Alta	56	3.2552	.62775		
	HON	Baja	36	2.9387	.62293	6.437	.002**
		Media	202	3.2677	.54662		
		Alta	39	3.3686	.58424		
	ARR	Baja	40	3.0875	.65234	6.221	.002**
		Media	196	3.2145	.55584		
		Alta	41	3.5051	.49741		
	EMC	Baja	50	3.2208	.53494	1.357	.259
		Media	181	3.2744	.56294		
		Alta	46	3.1205	.64509		
	APG	Baja	44	3.2538	.68423	3.295	.039*
		Media	185	3.1878	.52878		
		Alta	48	3.4236	.60088		

Leyenda: *p<.05; **p<.01; *** p<.001

Puede comprobarse que en *honradez* son los sujetos con un bajo nivel de autopercepción personal los que mayor inteligencia emocional se atribuyen, estadísticamente diferente a las puntuaciones de los sujetos con un nivel medio y alto. Por otra parte, los sujetos con un nivel alto de percepción en cuanto a su autorrealización son los de mayores puntuaciones en inteligencia emocional, respecto a

los de nivel medio y bajo. Por último, también se constata que en la escala de autoconcepto personal general, aunque vuelven a ser los de mayor nivel quienes cuentan con una mayor puntuación en inteligencia emocional, no se observa una diferencia significativa con respecto a los de nivel bajo, tan sólo la tienen respecto a los de nivel medio (quienes logran puntuaciones inferiores a los de nivel bajo).

Por lo tanto, atendiendo a las puntuaciones medias que sujetos con diferente nivel de autoconcepto personal obtienen en las escalas del TMMS no se puede extraer una tendencia uniforme en todas las escalas.

Para completar esta información en las tablas 46, 47 y 48 se ofrecen los mismos datos, referenciados a cada una de las siguientes dimensiones de la inteligencia emocional: atención emocional, claridad emocional y reparación emocional.

Tabla 46

Atención emocional en función del autoconcepto personal

			N	M	SD	F	p
Atención emocional	AUT	Baja	54	1.9815	.65849	6.537	.002**
		Media	167	1.6766	.55177		
		Alta	56	1.6071	.67900		
	HON	Baja	36	1.5833	.64918	2.539	.081
		Media	202	1.7723	.60481		
		Alta	39	1.5897	.59462		
	ARR	Baja	40	1.7750	.57679	.295	.744
		Media	196	1.7041	.64385		
		Alta	41	1.7561	.48890		
	EMC	Baja	50	2.0200	.68482	9.116	.000***
		Media	181	1.6906	.58058		
		Alta	46	1.5217	.54728		
	APG	Baja	44	2.0227	.62835	6.587	.002**
		Media	185	1.6703	.61187		
		Alta	48	1.6458	.52550		

Leyenda: *p<.05; **p<.01; *** p<.001

En este caso, las puntuaciones más elevadas de atención emocional corresponden a los sujetos con nivel de autoconcepto de la autonomía, emocional y personal general más bajo. Las diferencias de puntuaciones son significativas entre los sujetos de nivel bajo y alto de autoconcepto, mientras que entre los de estos nivel medio y alto no lo son.

Tabla 47

Claridad emocional en función del autoconcepto personal

			n	M	SD	F	p
Claridad emocional	AUT	Baja	54	1.4259	.63251	3.541	.030*
		Media	167	1.6108	.56877		
		Alta	56	1.7321	.70042		
	HON	Baja	36	1.3611	.59295	6.824	.001***
		Media	202	1.5891	.60222		
		Alta	39	1.8718	.61471		
	ARR	Baja	40	1.4250	.59431	11.748	.000***
		Media	196	1.5510	.58393		
		Alta	41	2.0000	.63246		
	EMC	Baja	50	1.4600	.61312	1.712	.182
		Media	181	1.6409	.61309		
		Alta	46	1.5870	.61738		
	APG	Baja	44	1.4773	.69846	4.705	.010**
		Media	185	1.5676	.57769		
		Alta	48	1.8333	.63021		

Leyenda: *p<.05; **p<.01; *** p<.001

Por lo que se refiere a las puntuaciones en *claridad emocional* con la única escala con cuyos niveles no correlacionan es con la de autoconcepto emocional. En el resto de las escalas, a mayor nivel de autoconcepto mayores puntuaciones de *claridad emocional*. En este caso, es la categoría de nivel alto la que se diferencia significativamente con respecto a las de nivel medio y bajo, pero entre los sujetos de nivel bajo y medio no se hallan diferencias de puntuación significativas.

Tabla 48

Reparación emocional en función del autoconcepto personal

			n	M	SD	F	p
Reparación emocional	AUT	Baja	54	1.7593	.61230	.994	.371
		Media	167	1.7964	.58638		
		Alta	56	1.9107	.66815		
	HON	Baja	36	1.6667	.58554	1.195	.304
		Media	202	1.8317	.58283		
		Alta	39	1.8462	.74475		
	ARR	Baja	40	1.6500	.66216	4.032	.019*
		Media	196	1.8010	.57841		
		Alta	41	2.0244	.65145		
	EMC	Baja	50	1.5800	.60911	4.761	.009**
		Media	181	1.8508	.58201		
		Alta	46	1.9130	.66084		
	APG	Baja	44	1.7045	.66750	5.291	.006**
		Media	185	1.7730	.58265		
		Alta	48	2.0625	.59809		

Por último, la tendencia creciente en las puntuaciones en *reparación emocional*

desde el nivel bajo de autoconcepto personal hasta el nivel alto es común a todas las escalas del APE, si bien autonomía y honradez no ofrecen resultados significativos estadísticamente. Al igual que en claridad emocional, los sujetos de nivel alto en autoconcepto de la autorrealización, de las emociones y personal general son los que distan en sus puntuaciones con respecto a los de nivel medio y bajo.

En resumen, la persona que cuenta con un nivel alto de autoconcepto personal, cuenta con una mayor claridad emocional, o capacidad para identificar con precisión las emociones, con una mejor capacidad de reparación emocional, o de regular la influencia que las emociones puedan ejercer sobre sí mismo, mientras que presentan niveles bajos de atención emocional, lo que significa que no dedican demasiado tiempo a la observación de las emociones.

Capítulo 6

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

1. Síntesis de resultados y aportación al conocimiento

1.1. Estructura interna del autoconcepto personal

1.1.1. Características psicométricas de los ítems

1.1.2. Dimensionalidad y factorialidad del APE

1.2. Variabilidad del autoconcepto personal

1.2.1 El autoconcepto personal en hombres y mujeres

1.2.2 El autoconcepto personal en hombres y mujeres

1.2.3 El autoconcepto personal en función de la edad

1.3. Relación entre el autoconcepto personal y otras variables

2. Perspectivas de futuro

Introducción

El objetivo de esta tesis era esclarecer la naturaleza interna del autoconcepto personal y, al mismo tiempo, validar un instrumento de medida del mismo. Se aspiraba asimismo a precisar las relaciones que el autoconcepto personal mantiene con el desarrollo personal, con el bienestar psicológico, con la satisfacción con la vida o con la inteligencia emocional. Se trata ahora de sopesar qué es lo que aportan al conocimiento los datos presentados en el anterior capítulo acerca de tales cuestiones.

En este capítulo se presta también obligada atención a las limitaciones de la investigación realizada. Para poder comprender el alcance de las conclusiones a las que se llega en cualquier trabajo empírico, y la capacidad de generalizar los resultados, es decisivo reconocer las limitaciones de la investigación, que precisamente son las que marcan las perspectivas de futuro.

1. SÍNTESIS DE RESULTADOS Y APORTACIÓN AL CONOCIMIENTO

Servirá de pauta para sintetizar y calibrar la calidad de los resultados el esquema reiteradamente empleado en este trabajo, en el que se diferencian los tres objetivos del mismo: la naturaleza del autoconcepto personal, su variabilidad, y las relaciones que mantiene con otras variables psicológicas.

1.1. La estructura interna del autoconcepto personal

Preguntarse por la naturaleza del autoconcepto equivale a revisar el instrumento con el que se ha medido tal constructo, de ahí la continua interacción entre consideraciones conceptuales y psicométricas de los párrafos siguientes.

1.1.1. Características psicométricas de los ítems

Los análisis descriptivos han puesto de relieve que los ítems del APE revisten una alta capacidad discriminativa. En cambio, cumplen peor la exigencia de centralidad, ofreciendo una excesiva asimetría negativa, si bien es cierto que este problema resulta bastante común en la medida del autoconcepto (Tomás y Oliver, 2004), dado que la mayoría de las personas tienden a reflejar un autoconcepto alto (García y Musitu, 1999). Hasta el momento no se ha acertado con la estrategia más eficaz para garantizar que las

distribuciones sean normales: ni aumentando el número de preguntas (García, Musitu y Veiga, 2006), ni formulando varios ítems de manera negativa para evitar el sesgo de aquiescencia, ya que los participantes suelen responder de manera diferente a los ítems negativos y a los positivos. Pero quizá deba admitirse que existe una tendencia psicológica a manifestar un alto autoconcepto y no sea un problema metodológico a resolver; como ya se ha dicho, los ítems del APE parecen comportarse como los de otros cuestionarios de autoconcepto.

Los resultados también ofrecen información acerca de lo que cada ítem contribuye a la consistencia interna de su escala. Si bien nuevamente alguno de ellos queda ligeramente alejado del referente, la contribución funciona según lo previsto en la mayor parte de los ítems, lo cual respalda el principio de multidimensionalidad del autoconcepto, puesto que se entendería que existe un dominio general (autoconcepto personal) que se subdivide en dimensiones más concretas, de forma que un ítem debe ser capaz de medir ambas cosas de la misma manera que lo hacen los ítems de su misma escala, pero no como los de otras (Carretero-Dios y Pérez, 2005). En cualquier caso, estos índices relativos al comportamiento de cada ítem no ofrecen, cada uno por sí solo, información suficiente para decidir si alguno de ellos es o no adecuado (Meliá, 2000). No obstante, tampoco sucede en ningún caso que un mismo ítem ofrezca índices poco aceptables en más de un aspecto.

Por otro lado, los ítems que componen cada una de las escalas están midiendo un mismo constructo. En relación a este tema, parece que los ítems de la escala *honradez* no ofrecen una correlación tan intensa como los de otras para con el *autoconcepto personal*, la medida global, lo que hace pensar que quizá esta escala mantenga una mayor independencia, que sea menos nuclear en la constitución del autoconcepto personal, lo cual se corrobora también en el hecho de ofrecer las menores correlaciones con el resto de escalas.

El índice de menor consistencia interna lo ofrece, en cambio, la escala de *emociones*, algunos de cuyos ítems como el 18 (“Soy una persona fuerte emocionalmente”) o el 22 (“Sé cuidar de mí mismo/a para no sufrir”), correlacionan más con la medida general que con su escala específica. Este dato puede hacer pensar que esta dimensión no se identifique de manera clara en la estructura interna del autoconcepto personal, que se ha puesto a prueba mediante el análisis factorial exploratorio, en primer lugar, y confirmatorio, posteriormente. En los análisis

factoriales, que en el próximo apartado se comentan, se da mayor información sobre el funcionamiento de cada escala, y se puede comprobar cómo la escala de emociones sí se identifica en algunos tramos de edad, por lo que no se debe cuestionar de manera global su inclusión en el modelo.

Como ya queda apuntado, para valorar la consistencia interna de una escala el índice más frecuentemente utilizado es el alpha de Cronbach, a pesar de que tiene la limitación de verse afectado por el número de ítems que componen la escala. Dicho índice exige como aceptable alcanzar puntuaciones entre .65 y .70 (Pardo y Ruiz, 2002), criterio que cumplen todas las escalas del APE, llegando incluso a .834 el conjunto de todos sus ítems.

1.1.2. Dimensionalidad y factorialidad del APE

Los resultados obtenidos confirman que el modelo tetradimensional ajusta bien las respuestas dadas al APE, tanto por la fiabilidad de las escalas como por la estructura factorial reflejada en el análisis factorial exploratorio. En consecuencia, cabe concluir que *autonomía, honradez, autorrealización y emociones* conforman cuatro dimensiones independientes y que esa estructuración tetrafactorial, por las razones teóricas que se han aportado como sustento del modelo, da cuenta suficiente y cabal del autoconcepto personal.

Los factores correspondientes a esas cuatro dimensiones explican un 49.57% de la varianza y quedan nítidamente diferenciados según el análisis factorial exploratorio realizado, a pesar de alguna saturación no muy elevada y de la saturación dispersa de un ítem concreto, el número 13 de la escala (“Soy una persona honrada”).

Por otra parte, ha de recordarse que, una de las presunciones teóricas de la concepción jerárquica y multidimensional del autoconcepto, y en consecuencia del autoconcepto personal, sostiene que, tal como se ha explicado con anterioridad, el autoconcepto experimenta cambios asociados con la edad. Tales cambios suelen apreciarse por lo general como diferencias con respecto a una misma estructura interna aceptada como válida para todas las edades, lo cual requiere establecer previamente la permanencia configuracional de una única estructura en distintas edades; en caso de no confirmarse, las posibles variaciones de la estructura aportarían información sobre los cambios asociados a la edad. De ahí que se hayan llevado a cabo análisis factoriales con las respuestas dadas al APE por personas de distintos grupos de edad, los cuales ha

puesto de manifiesto que no se mantiene una permanencia configuracional del modelo y que, por tanto, el modelo tetradimensional no explica bien el autoconcepto personal en todas las edades.

En efecto, la independencia de las cuatro dimensiones del modelo aparece con nitidez en el grupo de adolescentes (15-17 años) y en el de la juventud inicial (18-20 años), pero en el resto de los grupos de la juventud no se distinguen con suficiente nitidez. En concreto, en el grupo de entre 21 y 24 años se perfila una estructura tridimensional, (*honradez, autonomía y autorrealización*) en tanto que los ítems de *emociones* distribuyen su saturación en las dos últimas. Por su parte, en el grupo de entre los 25 y 34 años no aparece una estructura clara, al menos en la muestra de hombres, mientras que en los dos grupos siguientes, de 35 a 49 y de 50 a 65 años, la estructura se desdibuja bastante, tanto en la submuestra de hombres como en la de mujeres.

No es fácil encontrar una explicación convincente para estos resultados. Cabría alegar que los análisis factoriales realizados en diferentes grupos de edad en el estudio del autoconcepto manifiestan inconsistencias con mucha frecuencia (Marsh, 1997; Goñi, 2008) y que, por lo general, un mismo modelo no ajusta bien las autopercepciones en todas las edades, posiblemente porque las propias claves explicativas del autoconcepto varían con la edad. En todo caso, queda patente la necesidad de proseguir en la clarificación de estos datos incluyendo, tal vez, la utilización de alguna técnica más cualitativa.

Es destacable, por otro lado, que la estructura interna del autoconcepto personal propuesta en este modelo se identifica con mucha mayor nitidez en la submuestra de las mujeres que en la de los hombres. Pudiera aducirse como explicación el hecho de que las mujeres maduran antes que los hombres (Pitcher y Schultz, 1983), lo que podría explicar en todo caso que en las primeras edades de análisis de este trabajo, en la adolescencia y en la primera juventud, todavía en los hombres no se observe una estructuración interna que ya se está dando en las mujeres (Elexpuru *et al.*, 1992); ahora bien, no puede darse por sentada una equivalencia total entre el proceso de maduración y la autopercepción de dicho proceso, por lo que nos encontramos con una nueva temática de investigación.

En todo caso, interpretar adecuadamente estos datos exige no obviar algún sesgo

de representación en la selección de la muestra. En efecto, mientras que entre los participantes, hasta la edad de 24 años, se ha recurrido mayoritariamente a grupos de estudiantes de diferentes centros escolares y universitarios, donde concurren personas de muy diverso origen y características, para la selección de población adulta se ha recurrido a determinados grupos de personas que hacían un tipo u otro de actividad lúdica o profesional muy concreta. Pudiera suceder que las experiencias o situaciones vitales de estas personas, hagan ser diferentes a otras personas que se dedican a otra profesión o emplean su tiempo libre de otra manera.

De manera más específica, en el análisis factorial realizado en el grupo de hombres de 18 a 20 años de edad, se observa cómo algunos de los ítems de *emociones* saturan junto a ítems de *autonomía*, lo que podría interpretarse como que la medición realizada por ese conjunto de ítems corresponde a una escala intermedia entre ambas variables: la *autonomía emocional* o percepción de la independencia a través de la confianza en sí mismo o individualidad (Noom, 1999). Pero lo cierto es que en el análisis de los ítems de *emociones* vinculados a la escala de *autonomía* (por ejemplo, “Soy más sensible que la mayoría de la gente”) y de los que saturan de manera independiente (por ejemplo, “Me cuesta superar un momento de bajón”), no se hallan diferencias de contenido como para atribuirlos a dos categorías diferentes. Además, en el grupo de 21 a 24 años, los ítems de esta escala de emociones no sólo saturan con los de *autonomía*, sino también con los de otras dimensiones, como *autorrealización*.

En definitiva, puede considerarse que el cuestionario APE mide adecuadamente cuatro dimensiones (*autonomía, honradez, autorrealización y emociones*) del autoconcepto personal, aun cuando esta estructura no ajusta los datos de determinadas edades y ajusta peor los de la muestra de hombres. Con todo ello, queda avalada la aplicabilidad del APE para la población de entre 15 y 34 años, particularmente de las mujeres. En cualquier caso debe tenerse presente que el análisis factorial exploratorio realizado con la totalidad de la muestra no refleja plenamente la estructura tetradimensional planteada, siendo más ajustado el análisis factorial realizado con la muestra correspondiente a la adolescencia y a la juventud.

En cualquier caso, podría revisarse el criterio de establecimiento de las categorías de edad decidido en función de aspectos sociales de tipo académico-laboral, puesto que no está avalado por ningún modelo del desarrollo psicológico concreto, y el rango en los primeros grupos es bastante menor que en los posteriores, dado que en esas

primeras edades estamos sometidos a un mayor número de cambios.

En lo referente al modelo teórico propuesto, los resultados obtenidos avalan la superioridad del modelo tetradimensional sobre otros modelos para explicar las auto percepciones personales, dado que los índices del análisis factorial confirmatorio avalan el ajuste básico del modelo tetrafactorial, frente al modelo unidimensional y al factorial de segundo orden. Este dato necesitará de un análisis más profundo que permita concluir si respalda la multidimensionalidad del autoconcepto personal, y si es una señal de la necesidad de modelos parsimoniosos y de la no confirmación de la estructura jerárquica, aunque no debe olvidarse que en el APE no existe una medida directa del autoconcepto personal global.

Aún no tratándose de índices todo lo óptimos que podrían ser, alcanzan cuotas que permiten considerar el modelo tetradimensional aceptable.

A favor de la validez del instrumento puede aducirse la correlación significativa entre la medida del autoconcepto personal del APE (diversas escalas) y la escala de autoconcepto personal del Tennessee Self-Concept Scale (TSCS). Los índices se sitúan entre un .082 a un .181. La correlación más alta corresponde precisamente a la escala general del APE, que, sin ser una correlación muy elevada da cuenta de una relación de intensidad media entre ambas medidas. Así se ha corroborado también en anteriores estudios al analizar la correlación entre medidas del autoconcepto y de la autoestima (Lance, Noble y Scullen, 2002; Esteve, 2005; Martín-Albo, Núñez, Navarro y Grijalvo, 2007).

En cuanto al hecho de que sea la escala de *honradez* la que correlacione con menor intensidad y a un menor nivel de significatividad, se puede explicar si se tiene en cuenta que en el mismo TSCS se incluye una dimensión del autoconcepto denominada *sí-mismo ético-moral* (Garanto, 1994), lo cual proporciona prácticamente evidencias de la validez divergente entre la escala de *honradez* del APE y el *sí-mismo personal* del TSCS, como si se tratara de dos constructos diferenciados, aunque mantengan cierta relación. En cualquier caso tampoco parece previsible que la medida de la honradez o la moralidad realizada con uno y otro instrumento pudieran converger muy intensamente, y es que hay un aspecto evidente que provoca tal divergencia y es el sentido religioso de la moralidad que incluye la escala del TSCS y que no recoge la del APE.

Tampoco parece casual que la segunda correlación más elevada sea la

correspondiente a la escala de *autorrealización*, puesto que la definición que Fitts, autor del TSCS, hace del autoconcepto lo sitúa claramente en la vertiente humanista de la psicología: “el autoconcepto es el instrumento que le permite al sujeto planificarse en el camino a la autorrealización” (Fitts, 1972).

1.2. Variabilidad del autoconcepto personal

La edad y el sexo son dos variables que se convierten habitualmente en elementos con los que contrastar una característica básica y generalizada de los rasgos psicológicos: su variabilidad. Pero la variabilidad puede desde luego verificarse con respecto a muchos otros rasgos tanto psicológicos como sociodemográficos; en este caso, entre otros por motivos de accesibilidad a la información, se ha controlado la variable nivel de estudios académicos de quienes participan en esta investigación.

1.2.1. Autoconcepto personal y nivel de estudios

El autoconcepto varía en función de determinadas características del sujeto, tal como se ha comprobado en otras investigaciones (Pinquart y Sorensen, 2001; Ruiz de Azúa *et al.*, 2008; Rodríguez, 2008b). Por esta razón, y aun cuando no existen precedentes directos para el autoconcepto personal en los que basarse, en esta tesis se ha hipotetizado que el autoconcepto personal variaría en función de tres características: el nivel de estudios, la edad y el sexo. Según estas hipótesis tendrían un autoconcepto personal más elevado los grupos de mayor nivel educativo, los hombres, y las personas jóvenes/adultas frente a las adolescentes. Sin embargo, los datos no han corroborado plenamente estas previsiones.

Poco se sabe acerca de cómo la formación académica, el nivel cultural o el nivel educativo, de una persona pueden estar relacionados con un mejor o peor autoconcepto. Se tienen pruebas, en cambio, de que el nivel de estudios se asocia con la felicidad o bienestar de las personas, aunque de una manera indirecta, dado que se presupone que la formación superior proporciona posibilidades de acceso a un mejor puesto laboral que conlleva un sueldo mayor y, consecuentemente, un estatus social superior, lo que se tiende a vincular con el bienestar (Diener *et al.*, 1993). De todos modos, ha quedado demostrado que esta asociación sólo se mantiene de manera directa hasta alcanzar un nivel determinado de ingresos que permite cubrir las que cada persona considera necesidades básicas para vivir bien (Diener, 1994) pero que, una vez logrado dicho

nivel, otras variables influyen más en el bienestar (Diener *et al.*, 1999).

Pero los datos no confirman en este caso una relación del autoconcepto personal con el bienestar y la felicidad, dado que tampoco apoyan la existencia de una relación entre el nivel educativo y el autoconcepto. Debería tenerse en cuenta, de todos modos, que la muestra de este estudio no está exclusivamente compuesta por personas adultas y que, al parecer, los jóvenes no asocian la formación, la ocupación laboral, los ingresos y el estatus con el autoconcepto personal o con el bienestar (Javaloy, 2007). Además, no se han controlado suficientemente estos datos de los participantes y posiblemente la mayoría de ellos pertenecen a estratos sociales de similar nivel, por lo que difícilmente han podido aparecer diferencias. En esta misma dirección, ha de señalarse que la muestra no está equilibrada en función del nivel de estudios, siendo mucho menor el número de quienes cuentan con educación primaria que quienes han cursado Secundaria y Estudios superiores. Ni tampoco se tienen datos directos sobre la ocupación laboral, ingresos o estatus socio-económico, lo cual puede estar más directamente vinculado al bienestar o al autoconcepto personal.

1.2.2. El autoconcepto personal de hombres y mujeres

Se han tratado de identificar las diferencias de puntuaciones de los sujetos en función del sexo, hipotetizando que los hombres obtendrían mejores puntuaciones que las mujeres, salvo en la escala *honradez* por los antecedentes de investigación existentes. Y los datos han corroborado las hipótesis resultando así consistentes con la investigación previa realizada sobre otros dominios del autoconcepto (Garanto, 1994; Marsh *et al.*, 1994; Balaguer y Pastor, 2001; Esnaola, 2005a; Ruiz de Azúa, 2007).

La única dimensión en la que no se observan diferencias significativas entre hombres y mujeres es la de *autorrealización*, sobre la que por cierto no había previsión alguna por falta de antecedentes. Con ese único resultado no cabe interpretar las diferencias no-significativas a favor de las mujeres como una tendencia relevante, ni parece correcto en este momento elaborar una interpretación de los datos; parece preferible limitarse a constatarlos y proponer ulteriores investigaciones que permitan avanzar en el conocimiento sobre el tema.

En cambio sí existen importantes antecedentes con respecto a la superioridad de las mujeres en *autoconcepto moral* (Wilgenbusch y Merrell, 1999; Sotelo y Sangrador, 1999; Luscombe, 2001), siendo prácticamente la única dimensión en la que ellas

puntúan más que los varones. Este dato concuerda con otros que apuntan también a una superioridad de las mujeres en el desarrollo del razonamiento moral (Thoma, 1986), si bien existe cierta polémica al respecto ya que hay quien achaca tales diferencias al tipo de instrumento empleado, más sensible a la mayor habilidad verbal de las mujeres (Hyde y Linn, 1988). En nuestro caso es la adolescencia el periodo en el que se observan unas diferencias inter-sexo más acentuadas, lo cual se podría vincular a un desarrollo más temprano de las chicas (Hoffman, 1977; Hyde, 1984; Cohn, 1991) o al papel que las mujeres históricamente han desempeñado en nuestra sociedad (Gilligan, 1977), en el sentido de que han sido las que han vivido por y para la familia, por y para el cuidado de los demás, todo ello bajo una gran influencia de los principios morales de la religión católico-cristiana. Esa gran presión a la que se han visto sometidas ha podido desarrollar en las mujeres un mayor sentido del deber con respecto a lo que los demás esperan de ellas, teniendo hoy en día todavía una gran repercusión por pautas culturales heredadas. En todo caso, no habría por qué equiparar el nivel de razonamiento moral con el nivel de autoconcepto moral dado que, como se ha venido sosteniendo con anterioridad, desarrollo humano y autopercepción del desarrollo previsiblemente mantienen correspondencias pero son dos procesos psicológicos diferentes.

En el caso de la *autonomía* y de las *emociones*, así como en la medida general de *autoconcepto personal*, los hombres puntúan más que las mujeres.

Con respecto a la escala de *autonomía*, los estudios previos, realizados todos ellos con participantes adolescentes, no ofrecen resultados coincidentes, dado que algunos no consideran la variable sexo de manera independiente, supeditando así las diferencias en autonomía a la interacción entre el sexo y la edad de los adolescentes (Lamborn y Steinberg, 1993; Oliva y Parra, 2001), mientras que otros recogen diferencias en las puntuaciones en las diferentes escalas de autonomía específicas (autonomía conductual, actitudinal y funcional; o individuación, independencia y desidealización), en los casos en los que éstas se explicitan (Coulbaut, 1979; Behar y Forns, 1984b; García y Peralbo, 1997).

Más consistentes son los datos respecto al *autoconcepto emocional* (Wilgenbusch y Merrell, 1999; Amezcua y Pichardo, 2000; Garaigordobil *et al.*, 2005) resultando siempre favorables a los hombres. Este dato podría tener que ver con una mayor propensión femenina a padecer síntomas psicopatológicos vinculados al bienestar psicológico y al equilibrio emocional (Rothenberg, 1997; Pichardo, 2000), lo

cual podría llevarles a percibirse más negativamente en el ámbito emocional. Pero estos datos no parecen avenirse bien con la afirmación tan generalizada de que la educación tradicional ha permitido una mayor expresividad emocional a las mujeres reprimiendo en cambio la de los hombres. Sin embargo, precisamente esa represión emocional de los hombres puede hacer que tengan una visión del control emocional y su correspondiente autoconcepto emocional distorsionado, haciéndoles creer que un buen equilibrio emocional es precisamente la represión de las emociones y, por tanto, como eso es lo que habitualmente practican, se autovaloran de manera más positiva.

Desde otra perspectiva, estas diferencias de sexo en autoconcepto emocional podrían guardar relación con las presiones culturales respecto a lo que se puede y no se puede contar de nuestro pasado, a lo que se puede o no manifestar de nuestra intimidad, de manera que tendría sentido la propuesta de un *gendered emotional self-concept* (o autoconcepto emocional ‘generizado’) ya que, al parecer, las mujeres formarían autoconceptos emocionales más elaborados que los varones (Gilligan, 1982). Esto puede no ser un obstáculo, para alcanzar un buen autoconcepto emocional, a pesar de la mayor motivación de las mujeres para regular sus emociones (Davies, 1995), por una mayor sensibilidad hacia el contexto social (Cole, 1986) e incluso a pesar de la posibilidad de que haya una base neurológica sólida para las diferencias cognitivas a favor de las mujeres cuando el elemento del procesamiento de la información es la emoción (Kimura, 2002).

1.2.3. El autoconcepto personal en función de la edad

Desde una perspectiva evolutiva cabe esperar que el autoconcepto personal mejore con la edad, dado que éste es un factor que covaría con el desarrollo personal. Pero también es cierto que, desde la perspectiva del ciclo vital, la edad no tendría por qué ser algo determinante, ya que no tiene por qué entenderse que el desarrollo consiste en la integración de las capacidades hacia una meta final a través de una secuencia determinada (Perinat, 2003) siendo preciso considerar también la influencia de otros múltiples factores contextuales (Baltes et al., 1999). De esta forma es indudable que el desarrollo es un reto del ser humano en el que debe adquirir ciertas capacidades que le lleven, en la medida de lo posible, a convertirse en un ser autónomo y maduro, que sólo es posible alcanzar con el paso del tiempo, tal como lo defienden la mayoría de los psicólogos (Erikson, Levinson, Loevinger, Vaillant, Maslow, Rogers, Piaget, Kohlberg...) que han estudiado el desarrollo. Habrá de repetirse, de todos modos, que

las autopercepciones del desarrollo personal no tienen por qué coincidir con el desarrollo personal real.

Los resultados de esta tesis muestran que la tendencia general en todas las dimensiones del autoconcepto personal es creciente en función de la edad, a pesar de que en alguna de ellas el grupo adolescente no es el que presenta puntuaciones más bajas.

En el caso de la *autonomía*, se encuentran diferencias significativas entre el grupo de 18 a 20 años y el de 50 a 65 a favor de los mayores, mostrando una tendencia creciente, aunque curiosamente el grupo de menor edad, el de 15 a 17 años ofrece una puntuación media casi tan alta como la de los mayores. Este resultado no contradice los obtenidos en otras investigaciones previas, ya que éstas se han centrado en el análisis de la autonomía en muestras de adolescentes en las que se ha contrastado un aumento progresivo de esta variable durante esos años (Behar y Forns, 1984b; Greenberger, 1984; Lamborn y Steinberg, 1993; García y Peralbo, 2001), pero lo esperable hubiera sido que el aumento fuese progresivo, desde el primer grupo de adolescentes hasta el de adultos mayores de cincuenta años. Estos resultados podrían explicarse porque con quince años la percepción de la autonomía es casi tan positiva como a los cincuenta debido a que el adolescente no tiene una perspectiva realista percibiendo que las responsabilidades propias de su edad no son muy exigentes en comparación con las edades superiores y que sin tener todavía que cargar con ellas, puede hacer más cosas por sí mismo bajo su propio criterio, de las que hacía unos años antes.

En la medida general de autoconcepto personal ocurre algo similar, aunque de forma menos acusada, ya que el grupo de 18 a 20 ofrece un autoconcepto personal algo inferior al de 15 a 17. Puede suceder que ese bajón en el grupo de 18 a 20 años se deba a que es una edad de muchas decisiones relacionadas con la ubicación social y laboral y eso puede afectar al autoconcepto personal. A partir de los 25 años se da una tendencia creciente y continua, de manera que los sujetos de más edad logran percibirse en el ámbito personal de manera más positiva que los más jóvenes. Teniendo en cuenta que esta medida es un conglomerado de los cuatro dominios, puede resultar bastante representativo de la forma en la que las puntuaciones en el resto de dimensiones cambian según la edad.

Algo parecido pudiera ocurrir en la escala de *autorrealización*, puesto que en la

adolescencia y primeros años de la juventud, la autodeterminación de metas se produce de modo provisional y experimental (Bühler, 1961), siendo en etapas posteriores donde dichas metas se definen de manera más clara. Los datos muestran, en cambio, que la percepción de la autorrealización va en aumento con la edad y es significativamente superior en los grupos de 21 a 24 y de 25 a 34 años, frente al grupo de adolescentes. En cambio, en los grupos de edad adulta (de 35 a 65 años) la percepción de la autorrealización vuelve a descender, lo cual quizás podría explicarse recurriendo a por cuanto con la edad las posibilidades que el sujeto se atribuye o atribuye a su futuro decaen, teniendo un efecto sobre la valoración global de la vida y los retos a afrontar (Ryff, 1989 y 1991). No obstante, esta falta de motivación respecto a las posibilidades de futuro parece más propia de edades más avanzadas que la treintena, más aún cuando cada vez se alarga más la vida y con una mayor calidad proporcionando posibilidades muy variadas para el desarrollo personal. Es posible también que la razón sea que el sujeto que entra en la edad adulta toma conciencia de la realidad de una manera clara, de cuáles son sus responsabilidades, en ocasiones ligadas al cuidado de otras personas. En cualquier caso, esta visión estará supeditada a las circunstancias vitales del sujeto más que a la propia edad.

La percepción de la honradez propia presenta el aumento progresivo más claro de las puntuaciones de los sujetos de diferentes grupos de edad, dado que, aunque en las categorías de 25 a 34 y de 35 a 49 años disminuyen ligeramente, vuelven a aumentar en los sujetos de mayor edad. En el único estudio encontrado en el que se realizó una comparación similar (Novo y Silva, 2003), los datos son favorables a los adultos frente a los jóvenes, en consonancia con los nuestros.

Por último, en el autoconcepto emocional, por el contrario, es donde no se han evidenciado de manera significativa las diferencias entre los grupos de edad, aunque vuelve a observarse un aumento desde los 18 a los 50 años. La investigación previa aportaba evidencias acerca del aumento en esta dimensión pero tan sólo en grupos de adolescentes (García y Musitu, 2001; Esnaola, 2005).

En resumen, se observa en los hombres un autoconcepto personal superior, a excepción de la escala de honradez, que es favorable a las mujeres. Por otro lado, el autoconcepto personal va en aumento progresivo con la edad, aún cuando se dan inconsistencias entre los diferentes patrones.

De cualquier forma, el análisis más adecuado se produce al tener en cuenta de manera conjunta tanto la variable sexo, como la variable edad. Los resultados de esta tesis indican que los hombres superan a las mujeres en casi todos los tramos de edad hasta los 35 años, edad a partir de la cual se invierten los resultados. Incluso en el caso de *autorrealización* y *autoconcepto personal* general, escalas en las que las diferencias no son significativas, se puede apreciar una tendencia parecida, puesto que las mujeres adultas tienen mejores auto percepciones que los hombres.

Estos datos dan una nueva perspectiva al estudio de la variabilidad del autoconcepto personal, y de cara a futuros trabajos clarifican la necesidad de tener en cuenta de manera conjunta la presencia de diferentes variables para evitar caer en reduccionismos. De hecho, el tamaño del efecto de las variables sexo, edad y su interacción es bastante reducido, lo cual invita a considerar otras variables explicativas de la variabilidad del autoconcepto personal. Así, debiera extenderse el análisis a variables que resulten significativas en cada tramo de edad, como por ejemplo el estado de salud percibido, que de manera especial en población mayor se ha observado que tiene un mayor peso en el autoconcepto que las de sexo y edad (Torres, Nieto y Barcia, 1997).

1.3. Relación entre el autoconcepto personal y otros rasgos psicológicos

El autoconcepto personal no es una variable psicológica que se pueda estudiar de manera aislada. Como elemento del desarrollo y como núcleo de la identidad personal, uno de los objetivos de la tesis era comprobar la vinculación con otras variables psicológicas que pueden resultar próximas y que forman parte de la misma red nomológica.

En concreto, tanto el bienestar psicológico, como la satisfacción con la vida, han mostrado correlaciones significativas con el autoconcepto personal.

Existen datos que corroboran la relación entre el bienestar y el autoconcepto (Umberson y Huges, 1987), y con el físico, en particular (Pinquart y Sorensen, 2003; Goñi, Rodríguez y Ruiz de Azúa, 2004; Rodríguez, 2008b). Incluso tiene cabida considerar el autoconcepto como una forma más del bienestar psicológico (Thórgersen-Ntoumani, Fox y Ntoumanis, 2005). Según nuestros resultados, esa relación se confirma no ya con el autoconcepto general sino también con el autoconcepto personal, habiendo

encontrado correlaciones significativas y de signo positivo entre todas las dimensiones del APE y las de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff (1989). Más aún, establecidos distintos niveles de autoconcepto, prácticamente en todas sus dimensiones, a mayor nivel de autoconcepto personal, mejor puntuación en bienestar psicológico.

De entre las correlaciones de las escalas del autoconcepto personal y el bienestar psicológico, la más débil es de un .135, llegándose a alcanzar en algún caso índices superiores a .600 e incluso .700, los cuales corresponden a la escala general de autoconcepto personal y a la de autorrealización. No es de extrañar que sean tales escalas las que presenten índices más elevados de correlación teniendo en cuenta que, conceptualmente según la concepción eudaemónica del bienestar, alcanzar un nivel alto de bienestar es resultado de un proceso de crecimiento que se da en el desarrollo personal (Ryff, 1989); lo cual es coincidente con la visión humanista del desarrollo, en cuyo punto máximo se encuentra la autorrealización.

Estos resultados de correlación entre el bienestar y el autoconcepto personal son prácticamente iguales a los hallados entre la satisfacción con la vida y el autoconcepto personal. En efecto, todas las dimensiones del APE correlacionan positivamente con *satisfacción con la vida*, en línea con las investigaciones previas que analizaban la relación entre satisfacción con la vida y la autoestima (Campbell, 1981), y entre la satisfacción con la vida y el autoconcepto físico (Rodríguez, 2008a), siendo nuevamente *autorrealización* la escala que resulta covariar con una intensidad mayor. Esto no es extraño puesto que la definición de la escala realizada en el momento de creación del APE (“percepción propia de hasta qué punto la persona se siente realizada”) y la dada por Diener sobre *satisfacción con la vida* (“valoración global que la persona hace sobre su vida, comparando lo que ha conseguido, sus logros, con lo que esperaba obtener, sus expectativas”) son muy similares, hasta el punto de que uno de los ítems de autorrealización (“Estoy satisfecho/a con las cosas que voy consiguiendo en la vida”) incluye los términos de “satisfacción” y de “vida” (Goñi *et al.*, 2007).

Pero esta relación positiva y significativa no se repite entre las escalas del APE y las del Trait Meta-Mood Scale de inteligencia emocional, en contra de lo hipotetizado y de las investigaciones previas en las que se estudia la relación entre la inteligencia emocional y el autoconcepto general. En efecto, hasta el momento se ha comprobado que a mayor competencia emocional, mayor autoconcepto (Matalinares *et al.*, 2005), que entre otras variables de personalidad, la inteligencia emocional tiene capacidad

predictiva sobre la autoestima (Extremera, 2003), aunque en ocasiones se ha considerado esta relación predictiva justo en el sentido contrario y que la competencia interpersonal, dimensión de la inteligencia emocional, parece actuar como predictora del autoconcepto global (Garaigordobil et al., 2005).

En nuestro caso, la relación concreta entre autoconcepto personal y cada una de las dimensiones de la inteligencia emocional, indica que a mayor puntuación en autoconcepto personal mayor *reparación*, mayor *claridad* (correlación positiva), pero menor *atención* (correlación negativa). Estos datos pueden resultar un tanto contradictorios, pero siguiendo las pautas de corrección del TMMS-24, la atención a las emociones propias se considera positiva hasta cierto punto, ya que, una vez sobrepasado este puede resultar negativo para la inteligencia emocional (Fernández-Berrocal *et al.*, 2004); un aumento excesivo de la atención con el correspondiente efecto de rumiación, tendría un efecto paralizante que disminuiría la autopercepción de nuestras posibilidades personales y por tanto de nuestro autoconcepto personal.

El resultado más imprevisto es que la inteligencia emocional no correlacione significativamente con la dimensión emocional del autoconcepto personal, sobre todo teniendo en cuenta que la medida de la inteligencia emocional es una medida de percepción y no de ejecución; si el test midiese la capacidad de ejecución de las competencias emocionales no tendría por qué concordar con la percepción que el sujeto tuviese de sus emociones, pero en este caso los dos instrumentos son medidas de autopercepción.

2. PERSPECTIVAS DE FUTURO

Dado que esta tesis ha tenido como objeto de estudio una temática inédita en su mayor parte, no tendría mucho sentido esperar que se haya explicado en toda su amplitud y profundidad y, en consecuencia, ofrece numerosas perspectivas de futuro a fin de alcanzar una mejor comprensión de la misma.

En primer lugar, con respecto a una de las aportaciones más significativas que ha sido la de la elaboración de un nuevo instrumento de medida del autoconcepto personal, el APE, con capacidad para identificar las cuatro dimensiones que lo componen, se propone subsanar alguna de sus limitaciones con las siguientes medidas de revisión y corrección:

- El APE necesita la modificación de alguno de sus ítems. En ese sentido, el programa estadístico LISREL ofrece propuestas de índices de modificación, como la liberación de la interrelación de los errores de los ítems, de manera que quedarían reflejadas en el modelo teórico las relaciones entre los ítems que tengan aspectos comunes entre sí, que presenten una correlación elevada debida a ser un artefacto no estrictamente conceptual.
- Realizar un análisis factorial confirmatorio por tramos de edad, analizando la invarianza configuracional, permitirá comprobar si el modelo de autoconcepto personal se mantiene invariable en los distintos grupos de edad seleccionados (Cheung y Resvold, 2002). Se puede utilizar el mismo procedimiento para calcular la invarianza entre sexos.
- Hacer un análisis factorial confirmatorio comparando el modelo tetradimensional con un modelo tridimensional. En determinados grupos de edad, y sobre todo en los hombres, los datos han mostrado una tendencia a que los ítems de las dimensiones *autonomía* y *emociones* saturen en un mismo componente y la relación entre ambas escalas se ha comprobado que es significativa (Goñi *et al.*, 2007), por lo que podría ponerse a prueba un modelo tridimensional en el que se unifiquen estas dos escalas, manteniendo las de *autorrealización* y *honradez*. La nueva dimensión podría denominarse *autonomía emocional* entendiéndola como la percepción de la independencia a través de la confianza en sí mismo o la individualidad (Noom, 1999).

Todas estas medidas permitirían mejorar el instrumento de medida, comprobar con mayor exactitud a qué población es aplicable y plantear otro modelo alternativo, que quizá ajuste mejor los datos de esos grupos en los que el cuestionario actual no es del todo fiable, que son los grupos mayores de 35 años.

Por otro lado, los análisis realizados para comprobar la variabilidad del autoconcepto personal han sido una primera aproximación exploratoria, que ha dado pistas para la mejora en futuras aplicaciones teniendo en cuenta una serie de aspectos:

- 1) En el análisis del autoconcepto personal en función del nivel de estudios, los grupos en los que se ha dividido la muestra no eran del todo homogéneos, teniendo la gran mayoría de sujetos estudios de secundaria o superiores.

- 2) Pero más importante que buscar grupos homogéneos para esta variable sería completar los datos de cada sujeto al que se le administre la batería de cuestionarios con más información acerca de su ocupación (cargo) actual, nivel socioeconómico, estado civil, hijos/as, etc.

En el bienestar psicológico y en el autoconcepto personal se ha comprobado la importancia de determinados factores psicosociales, que pueden ser indicativos de un determinado estatus social (Diener, Sandvik *et al.*, 1993; Diener y Martin, 2002). Igualmente, de gran interés sería obtener muestras de estratos sociales diferentes, para así poder comparar en qué medida tales diferencias pueden estar vinculadas a niveles de bienestar, satisfacción con la vida y autoconcepto personal.

- 3) Con la obtención de una mayor cantidad de información sobre las condiciones de vida de los sujetos, las diferencias de medias en autoconcepto personal podrían ser calculadas en función de otras variables que no sean la edad. De sumo interés resultaría poder realizar una comparativa de sujetos con historias de vida muy diferentes, de modo que los análisis estadísticos cuantitativos podrían completarse con técnicas como entrevistas en profundidad o grupos de discusión.

Igualmente, podría conocerse con mayor exactitud con qué nivel de autoconcepto personal cuenta cada persona una vez perfeccionado el instrumento con las medidas anteriormente propuestas, optando por un modelo que ajuste mejor los datos de cada grupo seleccionado.

- 4) En el primer capítulo se ha presentado el conocimiento teórico sobre los dominios del autoconcepto, el académico, el físico, el social y el personal de manera que toda la información posible que se pueda obtener sobre cada uno de ellos es una aportación al dominio general. Ante posibles necesidades de intervención sobre el autoconcepto, como una de las variables educativas más importantes, es necesario tener más datos acerca de la relación que el autoconcepto personal tiene con los otros tres dominios, así como con el autoconcepto general, para lo cual se debería realizar un análisis del modelo estructural global del autoconcepto.

En último lugar, la intensa relación del autoconcepto personal con variables como el bienestar personal y la satisfacción con la vida da pistas para continuar en el

estudio de tales relaciones. De hecho ha quedado constatado que el autoconcepto personal es una variable de suma importancia para el bienestar y la satisfacción con la vida, de forma que podría profundizarse en la concreción de las relaciones con éstas y otras variables de la siguiente manera:

- Poner a prueba un modelo de estructura, basado en el análisis de regresión, con la intención de ubicar el autoconcepto personal en el mapa nomológico de las variables psicológicas del desarrollo. Para ello podría tomarse medida de variables como la madurez, la felicidad, el propio desarrollo personal, otros dominios del autoconcepto, como el físico y el social, y alguna de las variables psicosociales, como el nivel de ingresos o el estatus social. De esta manera se obtendría un mayor conocimiento de la relación entre estas variables y de la direccionalidad, en el caso de que fuese posible.

En resumen, la aportación de esta tesis es doble, tanto a nivel teórico como en forma de aplicación psicotécnica inédita, y ambos elementos son interdependientes: la elaboración y validación del APE ha sido posible gracias a la profundización en el conocimiento del dominio del autoconcepto personal, y, el instrumento alimenta el conocimiento teórico. Este incremento de nuestro conocimiento acerca del autoconcepto personal permite además sentar las bases para futuros programas de intervención sustentados en instrumentos psicotécnicos, que son muy reclamados desde contextos tanto clínicos como educativos; en este último caso, la demanda no procede únicamente de la educación formal sino que están siendo incluso más requeridos desde la educación no-formal, especialmente para trabajar en educación para adultos o incluso para iniciativas de ocio.

Conocer mejor el autoconcepto personal como un elemento fundamental para el desarrollo personal y el bienestar psicológico permite ampliar el conocimiento de las redes nomológicas de estas variables, asentando de esta manera las bases de la madurez a la que aspira todo ser humano.

En efecto, parece necesario conocer los grupos de población adulta que son más receptivos a esta educación o quienes presentan una mayor necesidad y urgencia. Por eso, descubrir los patrones de las personas que tienden a percibirse en lo personal menos positivamente, permitiría la prevención e intervención en las poblaciones concretas de

una manera más eficaz, de modo que se ahorraría el tiempo y el dinero que requiere el tratamiento de las patologías derivadas de las dificultades en el desarrollo personal, tan comunes en la sociedad actual. Además, si los datos coincidiesen con los hallados para los otros dominios del autoconcepto (físico y social), la elaboración de un programa de intervención podría tener un público objetivo común, lo cual permitiría el refuerzo mutuo de los mensajes dirigidos a dicha población, siendo necesario diseñar intervenciones más específicas en caso contrario.

En definitiva, esta tesis ha aportado una información valiosa para el conocimiento y la medida del autoconcepto personal y las vías para su mejora, pero los resultados obtenidos muestra que, en este tipo de estudios, si se quiere interpretar los resultados paradójicos, es necesario vincularlos a las peculiaridades específicas del proceso del ciclo vital de las personas teniendo en cuenta no solo variables del tipo edad, sexo o nivel cultural sino otras más vinculadas a las historias de vida de los protagonistas, mostrando así la necesidad de ampliar las variables explicativas del autoconcepto personal con una visión más holística de la persona.

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionarios de autoconcepto unidimensionales

Anexo 2. Cuestionarios de autoconcepto multidimensionales

Anexo 3. Ítems del APE provisional

Anexo 4. Ítems del APE definitivo

Anexo 5. Dossier cuestionarios administrados

ANEXO 1

Principales instrumentos unidimensionales para la medida del autoconcepto

Cuestionario	Autor y año	Muestra	Categorías
Escala de autoconcepto de Lipsitt	Lipsitt (1958)	No hace mención	Como soy Como me gustaría ser
Rosenberg Self-Esteem Scale (RSE)	Rosenberg (1965)	Estudiantes de 19 años en adelante	Autoestima general
Tennessee Self-concept Scale (TSCS)	Fitts (1965)	De 12 a 68 años	Autoconcepto general
La escala "Cómo me veo a mí mismo"	Gordon (1966)	De 8 a 17 años	Actitudes hacia el cuerpo Emociones Compañeros Escuela
Coopersmith Self-Esteem Inventories (CSEI)	Coopersmith (1967, 1981)	Versión escolar para estudiantes de 8 a 15 años Versión para adultos de más de 16 años	Autoestima General Autoestima Social de los iguales Autoestima Familiar Autoestima Escolar-Académico Escala de Sinceridad
Escala de autoconcepto de Bhatnagar	Bhatnagar (1968)	Niños/as	Sí mismo percibido Concepto sobre los iguales
Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PH)	Piers y Harris (1969)	Niños y adolescentes, de 8 a 18 años	Autoestima Global
Rosenberg-Simmons Self-Esteem Scale (RSSUS)	Rosenberg y Simmons (1972)	De 8 a 19 años	Autoestima general
Texas Social Behavior Inventory (TSBI)	Helmreich, Stapp y Ervin (1974)		
Inferred Self-Concept Scale (ISCS)	McDaniel (1986)	Escolares	Conformidad con el self Actitud ante el self
Escala de autoconcepto (AC)	Martorell, Aloy, Gómez y Silva (1993)		Autoconcepto negativo Autoconcepto positivo Autoconcepto-autoestima

ANEXO 2

Principales instrumentos multidimensionales para la medida del autoconcepto

Cuestionario	Autor y año	Muestra	Dimensiones
Self-concept Inventory (SCI)	Sears (1963, 1966)	Estudiantes de 6°	Habilidad física Habilidad mental <i>Relación con personas del mismo sexo en el colegio</i> Relación con personas del otro sexo en el colegio Relación con los profesores en el colegio Hábitos de trabajo Virtudes Sociales Cualidades de felicidad Materias escolares Autoconcepto general
Tennessee Self-concept Scale (TSCS)	Roid y Fitts (1965, 1972, 1988, 1994)	De 12 a 68 años	Identidad Satisfacción Conducta Físico Moral-Ético Personal Familiar Social
Offer Self-Image Questionnaire, Revised (OISQ-R)	Offer (1974)	De 13 a 18 años	Tono Emocional Control de Impulsos Salud Mental Social Familiar Actitudes Vocacionales Autoconfianza Seguridad de sí mismo Imagen Corporal Sexualidad Valores Éticos Idealismo
Joseph Preschool and Primary Self-concept Screening Test (JPPSST)	Joseph (1979)	De 3 a 6 y de 9 a 11	Importancia de los otros significativos Competencia Poder (power) Satisfacción con la Evaluación general Virtud (moralidad)
Perceived Competence Scale for Children (PCS)	Harter (1982)	De 9 a 12 años (de 3° a 9°)	Competencia Cognitiva Competencia Social Competencia Física
Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children (PSCA)	Harter y Pike (1984)	Una versión para niños preescolares y otra para niños de primero y segundo grado	Competencia General - Competencia cognitiva - Competencia Física Aceptación Social - Aceptación de los iguales - Aceptación maternal
Piers-Harris Children's Self-Concept Scale (PH)	Piers y Harris (1984)	Niños y adolescentes de 8 a 18 años	Conductual Estatus intelectual y escolar Apariencia e imagen física Ansiedad Popularidad

			Felicidad y satisfacción Autoestima Global
Self-Perception Profile for Children (SPPC)	Harter (1985)	De 8 a 14 años	Competencia Escolar Aceptación Social Competencia Atlética Apariencia Física Comportamiento Autovalía Global
Self-Perception Inventory (SPI)	Soares y Soares (1985)	Versión para estudiantes de 2° a 12° Versión para adultos a partir de 9°	<u>Versión para estudiantes:</u> Autoconcepto Reflejo de los Compañeros de Clase Reflejo de los Profesores Reflejo de los Padres Autoconcepto Ideal Concepto del Alumno <u>Versión para adultos:</u> Autoconcepto Reflejo de los amigos Reflejo de los Profesores Reflejo de los Padres Reflejo de los Compañeros Autoconcepto Ideal Concepto del Alumno
Self-Perception Profile for College Students (SPPCS)	Neeman y Harter (1986)	De 17 a 23 años	Competencia Escolar Competencia Atlética Aceptación Social Competencia en las tareas Amistad Íntima Atracción Romántica Habilidad Intelectual Moralidad Apariencia Creatividad Relaciones con los padres Búsqueda de Humor en la Vida Autovalía Global
Adult Self-Perception Scale (ASPS)	Harter y Messer (1986)	Adultos	Sociabilidad Competencia laboral Nutrición Habilidad Atlética Apariencia Física Proveedor Adecuado Moralidad Administración de la Familia Amistad íntima Inteligencia Sentido del Humor Autovalía Global
Self-Perception Profile for Adolescents (SPPA)	Harter (1988)	De 14 a 17 años	Competencia Escolar Aceptación Social Competencia Atlética Apariencia Física Comportamiento Autovalía Global Amistad Íntima Competencia en las tareas Atractivo Romántico
Self-Perception Profile for Learning Disabled	Renick y Harter (1988)		Aceptación Social Competencia Atlética

Students (SPPLD)			Comportamiento Apariencia Física Autovalía Global Habilidad General Intelectual Competencia Lectora Competencia en conversación Competencia en la Escritura Competencia en Matemáticas
Self-Description Questionnaire I (SDQI)	Marsh (1988)	De 7 a 11 años	Habilidad Física Apariencia Física Relación con los Padres Relación con los Iguales Área Matemática Área Lectora Académica General
Self-Description Questionnaire II (SDQII)	Marsh (1990)	De 12 a 16 años	Habilidad Física Apariencia Física Área Matemática Área Verbal Académica General Relación con pares del mismo sexo Relación con pares del sexo opuesto Relación con los Padres Estabilidad emocional Honestidad Autoconcepto General
Self-Esteem Index (SEI)	Brown y Alexander (1991)	De 8 a 18 años	Aceptación Familiar Competencia Académica <i>Popularidad entre los Pares</i> Seguridad Personal
Autoconcepto Forma-A (AFA)	Musitu, García y Gutiérrez (1994)	De 12 a 16 años	Social Académica Emocional Familiar
Escala Multidimensional de Autoconcepto	De La Rosa y Díaz Loving (1991)	Estudiantes universitarios	Ocupacional - Iniciativa Ético Social (sociabilidad afiliativa, expresiva y accesibilidad) Emocional (estados de ánimo, sentimientos interindividuales y salud emocional)
Self-Description Questionnaire III (SDQIII)	Marsh (1992)	Estudiantes universitarios y jóvenes	Habilidad Física Apariencia Física Área Matemática Área Verbal Académica General Resolución de Problemas / Creatividad Relación con pares del mismo sexo Relación con pares del sexo opuesto Relación con los Padres Emocionalidad / Seguridad Honestidad Religiosidad / Espiritualidad Autoconcepto General
Culture-Free Self-Esteem Inventories Second	Battle (1992)	Niños de primaria y secundaria	<u>Niños:</u> Autoestima General

Edition (CFSEI-2)		Adultos de 16 a 65 años	Autoestima Social Autoestima Académica Relaciones con los Padres <u>Adultos:</u> General Social Personales
Multidimensional Self Concept Scale (MSCS)	Bracken (1992)	De 9 a 19 años	Social Competencia Afecto Familia Físico Académico
Autoconcepto Forma-5 (AF-5)	García y Musitu (2001)	De 9 a 62 años	Social Académica Emocional Familiar Físico
Cuestionario de autoconcepto (CAG)	García y Martínez, (2001).	De 7-8 años a 17-18 años	Autoconcepto físico Aceptación social Autoconcepto familiar Autoconcepto intelectual Autoevaluación personal Sensación de control

ANEXO 3

Ítems del Cuestionario de Autoconcepto Personal (APE), experimental

<p>1. Me siento a disgusto conmigo mismo/a (Autoconcepto General -AG-) 6. Me siento feliz (AG) 11. No me gusta lo que estoy haciendo con mi vida (AG) 16. Desearía ser diferente (AG) 21. Estoy haciendo bien las cosas (AG) 26. No tengo demasiadas cualidades como persona (AG)</p>
<p>*2. Cuando me enfado soy capaz de controlar mis impulsos (Emociones -E-) *7. Me preocupo por cosas que no debería haber hecho o dicho (E) 12. Me gustaría ser menos irritable (E) *17. Cuando me critican no pierdo el control (E) *22. Pierdo el control cuando fallo en algo importante para mí (E) *27. Me gustaría ser una persona más alegre (E) *31. Creo que no soy nada miedoso/a (E) *34. Me definiría como una persona demasiado triste (E)</p>
<p>3. Creo que dependo de otras personas más que la mayoría (Autonomía -AU-) *8. Generalmente me siento capaz de tomar decisiones (AU) 13. Para decidir alguna cosa necesito la aprobación de los demás (AU) 18. Me cuesta empezar algo sin ayuda de los demás (AU) 23. A la hora de tomar una decisión, me influye mucho la opinión de los demás (AU) *28. A la hora de tomar una decisión importante, valoro más lo que yo quiero que lo que opinan los demás (AU) *32. Me considero una persona con más iniciativa que la mayoría (AU) * Pasa a ARR. 35. En general me veo lejos de poder conseguir las metas que me he propuesto (AU). 37. Soy una persona indecisa (AU)</p>
<p>*4. Me considero tan buena persona como la que más (Honradez - H-) **9. Soy coherente con mis convicciones (H) **14. No soy una persona de convicciones demasiado firmes (H) 19. Suelo ser incoherente con mis ideas (H) 24. Soy persona de fiar (H) 29. Soy persona de palabra (H) *33. Me gustaría ser más de fiar (H) *36. Llegado el caso puedo ser mala persona (H)</p>
<p>5. Estoy satisfecho con las cosas que voy consiguiendo en la vida (Autorrealización -ARR-) 10. Hasta ahora las cosas importantes que me he propuesto en la vida las he logrado (ARR) **15. La vida no me está dando lo que esperaba de ella (ARR) **20. No me siento una persona que consigue lo que se propone (ARR) *25. Tengo sensación de no llegar a lo que se espera de mí (ARR) *30. Me siento realizado (ARR) **35. En general me veo lejos de poder conseguir las metas que me he propuesto (AU).</p>

*: eliminado tras el primer análisis; **: eliminado tras el segundo análisis; **ítems considerados válidos para el APE definitivo.**

ANEXO 4*Ítems del Cuestionario de Autoconcepto Personal (APE), definitivo*

AUTORREALIZACIÓN
<p>1 Estoy satisfecho/a con las cosas que voy consiguiendo en la vida.</p> <p>4. Hasta ahora las cosas importantes que me he propuesto en la vida las he logrado.</p> <p>8. Aún no he conseguido nada que yo considere importante en mi vida.</p> <p>12. Voy superando las dificultades que me van surgiendo.</p> <p>15. Si pudiese empezar de nuevo mi vida no la cambiaría demasiado.</p> <p>19. Estoy orgulloso/a de cómo voy dirigiendo mi vida.</p>
HONRADEZ
<p>5. Soy una persona en la que se puede confiar.</p> <p>9. Soy persona de palabra.</p> <p>13. Soy una persona honrada.</p> <p>16. Procuro no hacer cosas que perjudiquen a otros/as.</p> <p>21. Mis promesas son sagradas.</p>
AUTONOMÍA
<p>2. Dependo de otras personas más que la mayoría de la gente que conozco.</p> <p>6. Para hacer cualquier cosa necesito contar con la aprobación de los demás.</p> <p>10. Me cuesta empezar algo sin el respaldo de los demás.</p> <p>14. A la hora de tomar una decisión, dependo demasiado de la opinión de los demás.</p> <p>17. Me cuesta tomar decisiones por mí mismo/a.</p>
EMOCIONES
<p>3. Me cuesta superar un momento de bajón.</p> <p>7. Me considero una persona muy nerviosa.</p> <p>11. Soy más sensible que la mayoría de la gente.</p> <p>18. Soy una persona fuerte emocionalmente.</p> <p>20. Sufro demasiado cuando algo me sale mal.</p> <p>22. Sé cuidar de mí mismo/a para no sufrir.</p>

ANEXO 5

Dossier de cuestionarios administrados

<p>¿CÓMO SOY? / <i>NOLAKOA NAIZ?</i></p> <p>¿CÓMO ME VEO? / <i>NOLA IKUSTEN DUT NIRE BURUA?</i></p> <p>¿CÓMO ME SIENTO? / <i>NOLA SENTITZEN NAIZ?</i></p>

En las páginas siguientes encontrarás afirmaciones sobre sentimientos e ideas que las personas solemos tener.

Hurrengo orrialdetan gizakiok eskuarki ditugun sentimendu eta ideari buruzko baieztapenak aurkezten dira.

Por favor, al leer cada frase piensa si vale para ti, sin pararte a pensar demasiado sobre cada una de ellas.

Mesedez, esaldi bakoitza irakurtzerakoan, horren inguruan gehiegi hausnartu gabe, aintzat hartzen duzun edo ez pentsa ezazu.

Ten en cuenta que algunas afirmaciones están formuladas en sentido inverso, por ejemplo:

* No soy alto/a

- Si consideras que eres alto/a deberías contestar de la siguiente forma:

	FALSO	MÁS BIEN FALSO	NI FALSO, NI VERDADERO	MÁS BIEN VERDADERO	VERDADERO
No soy alto/a	X				

- Y si por el contrario consideras que no eres alto/a deberías contestar de la siguiente manera:

	FALSO	MÁS BIEN FALSO	NI FALSO, NI VERDADERO	MÁS BIEN VERDADERO	VERDADERO
No soy alto/a					X

POR FAVOR/ARREN:

**NO DEJES NINGUNA PREGUNTA SIN CONTESTAR. CONTESTA CON SINCERIDAD.
EZ EZAZU GALDERARIK ERANTZUNIK GABE UTZI. ZINTZOTASUNEZ ERANTZUN.**

Gracias por tu colaboración.

Mila esker zure laguntzagatik.

DATOS PERSONALES

Fecha de nacimiento: __/__/19__

Jaiotze data: 19__/__/__

Sexo:

- Chico
 Chica

Sexua:

- Gizonezkoa
 Emakumezkoa

Nivel de estudios:

- Sin estudios
 Educación Primaria
 Educación Secundaria
 Educación Superior

Ikasmaila:

- Ikasketarik ez
 Lehen hezkuntza
 Bigarren mailako hezkuntza
 Unibertsitate mailako hezkuntza

Satisfaction With Life Scale (SWLS)

A continuación encontrarás cinco afirmaciones con las cuales puedes estar de acuerdo o no. Utilizando la siguiente escala de 1 a 7, indica tu grado de acuerdo con cada frase:

<i>En total desacuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Ligeramente en desacuerdo</i>	<i>Ni de acuerdo, ni en desacuerdo</i>	<i>Ligeramente de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Totalmente de acuerdo</i>
1	2	3	4	5	6	7

- _____ En la mayor parte de los aspectos mi vida está aproximada a mi ideal
- _____ Las condiciones de mi vida son excelentes
- _____ Estoy satisfecho/a con mi vida
- _____ En gran parte, he logrado las cosas importantes que quería en la vida
- _____ Si pudiera vivir mi vida otra vez, no cambiaría casi nada de ella

**Cuestionario de Autoconcepto
Personal APE**

		FALSO	MÁS BIEN FALSO	NI VERDADERO, NI FALSO	MÁS BIEN VERDADERO	VERDADERO	
1	Estoy satisfecho/a con las cosas que voy consiguiendo en la vida						1
2	Dependo de otras personas más que la mayoría de la gente que conozco						2
3	Me cuesta superar un momento de bajón						3
4	Hasta ahora las cosas importantes que me he propuesto en la vida las he logrado						4
5	Soy una persona en la que se puede confiar						5
6	Para hacer cualquier cosa necesito contar con la aprobación de los demás						6
7	Me considero una persona muy nerviosa						7
8	Aún no he conseguido nada que yo considere importante en mi vida						8
9	Nunca he visto una bicicleta						9
10	Soy persona de palabra						10
11	Me cuesta empezar algo sin el respaldo de los demás						11
12	Soy más sensible que la mayoría de la gente						12
13	Voy superando las dificultades que me van surgiendo						13
14	Soy una persona honrada						14
15	A la hora de tomar una decisión, dependo demasiado de la opinión de los demás						15
16	Pienso que no soy muy nervioso/a						16
17	Si pudiese empezar de nuevo mi vida no la cambiaría demasiado						17
18	Procuro no hacer cosas que perjudiquen a otros/as						18
19	Me cuesta tomar decisiones por mí mismo/a						19
20	Soy una persona fuerte emocionalmente						20
21	Estoy orgulloso/a de cómo voy dirigiendo mi vida						21
22	Sufro demasiado cuando algo me sale mal						22
23	Mis promesas son sagradas						23
24	Sé cuidar de mí mismo/a para no sufrir						24
25	Creo que no soy muy nervioso/a						25

Escala de Bienestar Psicológico (EBP)

A continuación encontrarás una serie de cuestiones. Señala hasta qué punto te las aplicarías a ti mismo/a en el momento actual. Utilizando la siguiente escala de 1 a 6, indica tu grado de acuerdo con cada frase, marcando a continuación de ella el número apropiado según la siguiente escala:

<i>Muy en desacuerdo</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Ligeramente en desacuerdo</i>	<i>Ligeramente de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Muy de acuerdo</i>
1	2	3	4	5	6

	1	2	3	4	5	6
1. Si miro atrás en mi vida, no tengo claro que haya aportado algo que merezca la pena.						
2. En general, siento que controlo la situación en la que vivo.						
3. No estoy interesado/a en actividades que expandan mis horizontes.						
4. La mayoría de las personas me ve cariñoso/a y afectuoso/a.						
5. Cuando miro la historia de mi vida estoy contento/a de cómo me han salido las cosas						
6. No tengo miedo de expresar mis opiniones, ni siquiera cuando son contrarias a las de la mayoría de la gente.						
7. Me siento bien cuando pienso en lo que he hecho en el pasado y en lo que espero hacer en el futuro.						
8. Mis decisiones no están influidas normalmente por lo que hacen los demás.						
9. Tiendo a centrarme en el presente porque el futuro cercano siempre me trae problemas.						
10. Soy bueno/a manejando las numerosas responsabilidades de mi vida diaria.						
11. No quiero intentar nuevas formas de hacer las cosas; mi vida está bien tal como es.						
12. Disfruto de las conversaciones personales que tengo con mis familiares y amigos.						
13. Si tuviera la oportunidad cambiaría muchas cosas de mí.						
14. Siento que mi vida tiene una dirección y un propósito.						
15. Para mí es más importante sentirme bien conmigo mismo que sentir la aprobación de los demás.						
16. Es importante para mí saber escuchar cuando mis amigos íntimos me cuentan sus problemas.						
17. Generalmente manejo con éxito mis finanzas y mis asuntos personales.						
18. Tengo la sensación de que obtengo muchas cosas positivas de mis amistades.						
19. Me siento decepcionado/a, en muchos sentidos, respecto a lo que he conseguido en la vida.						

	1	2	3	4	5	6
20. Solía establecerme metas pero ahora me parece una pérdida de tiempo.						
21. Tengo confianza en mis opiniones, incluso si son contrarias al consenso general.						
22. Organizo bien mi tiempo de modo que puedo cumplir con mis obligaciones.						
23. La gente me describiría como una persona dispuesta a dar y compartir su tiempo con otros.						
24. Envidio a mucha gente por la vida que lleva.						
25. Soy una persona activa para llevar a cabo los planes que me propongo.						
26. Siento que la mayoría de la gente que conozco ha conseguido más en la vida que yo.						
27. Mi vida diaria es activa, atareada, pero me siento satisfecho/a de cómo saco adelante mis tareas.						
28. No disfruto estando en situaciones nuevas que requieran que cambie mi manera habitual de hacer las cosas.						
29. Muchos días me despierto con un sentimiento de desaliento, de desánimo, sobre cómo he vivido mi vida.						
30. A veces me siento como si ya hubiera hecho todo lo que hay que hacer en la vida.						
31. No soy la clase de persona que cede ante las presiones sociales a la hora de pensar o actuar de cierta manera.						
32. La gente tiene de sí misma una visión más positiva que la que yo tengo de mí mismo.						
33. Mis esfuerzos por encontrar los tipos de actividades y relaciones que necesito han tenido bastante éxito.						
34. Sé que puedo confiar en mis amigos, y ellos saben que pueden confiar en mí.						
35. El tratar de conseguir mis objetivos ha sido más una fuente de satisfacción para mí que de frustración.						
36. Tengo dificultad para organizar mi vida de manera satisfactoria para mí.						
37. Hace tiempo que abandoné la idea de intentar hacer grandes mejoras y cambios en mi vida.						
38. Me gusta pensar en lo que he conseguido en la vida.						
39. Me juzgo a mí mismo/a basándome en lo que yo creo que es importante, no en valores que los otros piensan son importantes.						
40. Me frustró cuando intento planear mis actividades diarias porque nunca cumplo las cosas que me propongo hacer.						
41. Es verdad el dicho "no puedes enseñar trucos nuevos a un perro viejo".						
42. Mis amigos y yo nos comprendemos y apoyamos en nuestros problemas.						
43. Todo el mundo tiene sus puntos débiles, pero parece que yo tenga más de lo normal.						

Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)

A continuación encontrarás algunas afirmaciones sobre tus emociones y sentimientos. Lee atentamente cada frase e indica por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señala con una “X” la respuesta que más se aproxime a tus preferencias.

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

Tennessee Self-Concept Scale (TSCS)

Las afirmaciones que a continuación aparecen tienen como finalidad describirte a ti mismo. Señala con una X en qué medida coincides con cada una de las afirmaciones, según esta escala:

Completamente falso (C.F.)	Bastante falso (B. F.)	Entre verdadero y falso (V / F)	Bastante verdadero (B. V.)	Completamente verdadero (C. V.)
1	2	3	4	5

	1 C. F.	2 B. F.	3 V / F	4 B. V.	5 C. V.
1. Soy alegre					1
2. Me llevo bien con la gente					2
3. Soy un "don nadie"					3
4. Tengo mucho autocontrol de mí mismo					4
5. Soy una persona odiosa					5
6. Me estoy volviendo loco; estoy perdiendo la cabeza					6
7. Estoy satisfecho de ser lo que soy					7
8. Soy tan agradable como debería ser					8
9. Me desprecio a mí mismo					9
10. Soy tan listo como debería ser					10
11. No soy la persona que me gustaría ser					11
12. Me gustaría no darme por vencido tan fácilmente					12
13. Yo siempre puedo salir airoso en cualquier situación					13
14. Acepto los reproches sin enfadarme					14
15. Hago cosas sin pensarlas previamente					15
16. Soluciono mis problemas fácilmente					16
17. Cambio mucho de opinión					17
18. Intento alejarme de mis problemas					18

Referencias bibliográficas

- Abbott, R., Ploubidis, G., Huppert, F., Kuh, D., Wadsworth, M., y Croudac, T. (2006). Psychometric evaluation and predictive validity of Ryff's psychological well-being items in a UK birth cohort sample of women. *Health and Quality of Life Outcomes*, 4(76).
- Aciego, R., Domínguez, R., y Hernández, P. (2003). Evaluación de la mejora en valores de realización personal y social en adolescentes que han participado en un programa de intervención. *Psicothema*, 15(4), 589-594.
- Aciego, R., Domínguez, R., y Hernández, P. (2005). Consistencia interna y estructura factorial de un cuestionario sobre autorrealización y crecimiento personal. *Psicothema*, 17(1), 134-142.
- Adhikari, G. (1986). A comparative study of emotional maturity. *Perspectives of Psychological Researches*, 9(2), 65-66.
- Aierbe, A., Cortés, A., y Medrano, C. (2006). Una aportación crítica a la teoría kholberiana: El desarrollo moral en adultos e implicaciones educativas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59(1-2), 165-182.
- Alberti, R., y Emmons, M. (1978). *Your perfect right: A guide to assertive behaviour*. California: Impact.
- Alfeld, C., y Sigelman, C. (1998). Sex differences in self-concept and symptoms of depression during the transition to college. *Journal of Youth and Adolescence*, 27(2), 219-244.
- Allport, G. (1955). *Becoming: Basic considerations for a Psychology of Personality*. New Haven: Yale University.
- Allport, G. (1963). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc.
- Allport, G. (1973). *La personalidad. Su configuración y desarrollo*. Barcelona: Herder.
- Alonso, P. (2004). *Discrepancia entre padres e hijos en la percepción del funcionamiento familiar y desarrollo de la autonomía adolescente. Tesis doctoral*. Valencia: Universidad.
- Amador, J., y Forns, M. (1995). *Autoestima. Cómo mejorar la propia imagen*. Barcelona: Colimbo.
- Amezcuá, J., y Pichardo, M. (2000). Diferencias de sexo en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16(2), 207-214.
- Andreou, E. (2000). Bully/Victim problems and their association with psychological constructs in 8-to 12-year old Greek schoolchildren. *Aggressive Behavior*, 26, 49-56.
- Andrews, M., y Withey, S. (1974). Social indicators of well-being: America's perception of life quality: Results from several national surveys. *Social Indicators Research*, 1, 1-26.
- Arbuthnot, J., y Faust, D. (1981). *Teaching moral reasoning: Theory and practice*. New York: Harper & Row.
- Argyle, M. (1990). *The psychology of interpersonal behaviour*. Harmondsworth:

- Penguin.
- Argyle, M. (1992). *La psicología de la felicidad*. Madrid: Alianza.
- Argyle, M. (1999). Causes and correlates of happiness. En D. Kahneman, E. Diener y N. Schwarz (Ed.), *Well-being: the foundations of hedonic psychology* (pp. 353-373). Nueva York: Russell Sage.
- Asçi, F. (2002). An investigation of age and gender differences in physical self-concept among Turkish late adolescents. *Adolescence*, 37(146), 365-371.
- Asçi, F., Asçi, A., y Zorba, E. (1999). Cross-cultural validity and reliability of Physical Self-Perception Profile. *International Journal of Sport Psychology*, 30, 399-406.
- Asher, S., y Renshaw, P. (1981). Children without friends: Social knowledge and social skill training. En S. Asher y J. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships* (pp. 273-298). Nueva York: Cambridge University.
- Ashmore, R., y Jussim, L. (1997). *Self and identity. Fundamental issues*. New York: Oxford University.
- Atienza, F., Balaguer, I., Moreno, Y., y Fox K. (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.
- Atienza, F., Pons, D., Balaguer, I., y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12, 314-319.
- 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.
- Averill, J. (1999). Individual differences in emotional creativity: Structure and correlatos. *Journal of Personality*, 67, 331-371.
- Averill, J. (2000). Intelligence, emotion, and creativity: From trichotomy to trinity. En R. Bar-On y J. Parker (Ed.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 277-298). San Francisco: Jossey-Bass.
- Averill, J., y Nunley, E. (1997). *Voyages of the heart: Living an emotionally creative life*. New York: Free.
- Avia, M. (1997). Personality and positive emotions. *European Journal of Personality*, 11, 33-56.
- Avia, M., y Vázquez, C. (1999). *Optimismo inteligente*. Madrid: Alianza.
- Backes, J. (1994). Bridging the gender gap: Self-concept in the middle grades. *Scholls in the Middle*, 3, 19-23.
- Balaguer, I., y Pastor, Y. (2001). Un estudio acerca de la relación entre el autoconcepto y los estilos de vida en la adolescencia media. *Psicología Online*. Obtenido el 6 de Octubre de 2006 desde <http://www.psicologia-online.com>.
- Baltes, P., Lindenberger, y Staudinger, U. (1998). Life-span theory in developmental psychology. En W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology*, Vol.1 (pp. 1029-1143). Nueva York: Wiley and Sons.
- Baltes, P., Staudinger, U., y Lindenberger, U. (1999). Lifespan psychology: Theory and

- application to intellectual functioning. *Annual Review of Psychology*, 50, 471-507.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall. NJ: Englewood Cliffs.
- Barnea, M., y Schwartz, S. (1998). The willful self. *Personality and Social Psychology*, 19, 17-40.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. En R. Bar-On y J. Parker (Ed.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (1997). *BarOn Emotional Quotient Inventory technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Batista, J., y Coenders, G. (2000). *Modelos de ecuaciones estructurales*. Madrid: La Muralla.
- Battle, J. (1981). Enhancing self-esteem: A new challenge to teachers. *Academic Therapy*, 16(5), 541-550.
- Baumeister, R. (1991). *Meanings of Life*. New York: Guilford.
- Baumrind, D. (1987). A developmental perspective on adolescent in risk-taking behaviour in contemporary America. En W. Darmon (Ed.), *New directions for child development: Adolescent health and social behaviour*, 37 (pp. 93-126).
- Beane, J. (1982). Self-concept and self-esteem as curriculum issues. *Educational Leadership*, 39(7), 504-506.
- Beane, J. (1986). The self-enhancing middle-grade school. *The School Counselor*, 64, 189-195.
- Beck, S., y Forehand, R. (1984). Social skills training for children: A methodological and clinical review of behavior modification studies. *Behavioural Psychotherapy*, 12, 17-45.
- Beebe, B., y Lachman, F. (1988). The contribution of mother-infant mutual influence to the origins of self and object representations. *Psychoanalytic Psychology*, 5(4), 305-337.
- Behar, J., y Forns, M. (1984a). Hábitos de autonomía en adolescentes de octavo de EGB evaluados mediante el EDPS/74. *Cuadernos de Psicología*, 8(2), 35-58.
- Behar, J., y Forns, M. (1984b). Responsabilidad y autonomía en el adolescente. *Cuadernos de Psicología*, 8(2), 93-109.
- Bekker, M. (1991). *The movable boundaries of the female ego*. Delft: Eburon.
- Beltran, J. (1982). El realismo moral: Investigación actual y crítica. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 37 (229-238).
- Bermejo, V., y Lago, M. (1994). Conceptualización del desarrollo. En V. Bermejo (Ed.), *Desarrollo cognitivo* (pp. 33-47). Madrid: Síntesis.
- Bernal, A. (2000). El constructo madurez personal en el modelo de educación para la calidad de vida. *XIV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación "Educación y calidad de vida"*. Madrid: San Lorenzo del Escorial.
- Bernal, A. (2002). El concepto de autorrealización como identidad personal: Una revisión crítica. *Cuestiones Pedagógicas: Revistas de Ciencias de la Educación*,

- 16, 11-24.
- Berndt, T., y Burgoyne, L. (1996). Social self-concept. En B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 171- 209). New York: John Wiley.
- Berrocal, C., Ortiz-Tallo, M., Fierro, A., y Jiménez, J. (2001). Variables clínicas y de personalidad en adictos a heroína. *Anuario de Psicología*, 32(1), 67-87.
- 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.
- Bisquerra, R. (2002). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. *Psychological Bulletin*, 88, 1-45.
- Blasi, A. (1983). Moral cognition and moral action: A theoretical perspective. *Developmental Review*, 3, 178-210.
- Blasi, A. (1999). Emotions and moral motivation. *Journal for the Theory of the Social Behaviour*, 29(1), 5-19.
- Blos, P. (1962). *On adolescence*. New York: Free.
- Blos, P. (1979). *The adolescent passage*. New York: Free.
- Boelen, B. (1978). *Personal maturity: The existential dimension*. New York: Seabury.
- Boersma, F., y Chapman, J. (1985). *Manual of The Student's Perception of Ability Scale*. Edmonton, Canada: University of Alberta.
- Bornas, X. (1994). *La autonomía personal en la infancia*. Madrid: Siglo XXI.
- Boyatzis, R., Goleman, D., y Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory. En R. Bar-On y J. Parker (Ed.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bracken, B. (1992). *Multidimensional self-concept scale*. Austin, Tx: Pro-Ed.
- Bracken, B. (1996). *Handbook of self-concept*. New York: John Wiley y Sons.
- Bradburn, N. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.
- Bradburn, N., y Caplovitz, D. (1965). *Reports on happiness*. Chicago: Aldine.
- Brage, D., Meredith, W., y Woodward, J. (1993). Correlates of loneliness among midwestern adolescents. *Adolescence*, 28, 685-693.
- Brennan, T. (1982). Loneliness at adolescence. En L. Peplau y D. Perlman (Ed.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (pp. 269-290). New York: John Wiley.
- Brettschneider, W., y Heim, R. (1997). Identity, sport and youth development. En K. R. Fox (Ed.), *The physical self: from motivation to well-being* (pp. 205-228). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Brookover, M., Thomas, S., y Patterson, A. (1964). Self-concept of ability and school achievement. *Sociology of Education*, 37, 271-278.
- Brown, L., y Alexander, J. (1991). *Self-Esteem Index*. Texas: Pro-Ed.

- Browne, M., y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K. A. Bollen y J. S. Longs (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.
- Buck, R. (1993). What is this thing called subjective experience? Reflections on the neuropsychology of qualia. Special Section: Neuropsychological perspectives on components of emotional processing. *Neuropsychology*, 7(4), 490-499.
- Bühler, C. (1961). Meaningful living in the mature years. En R. Kleemeier (Ed.), *Aging and Leisure* (pp. 61-93). New York: Oxford University.
- Bühler, C. (1962). *El niño y su familia: Técnicas de exploración familiar*. Buenos Aires: Paidós.
- Bühler, C. (1967). Human life goals in the humanistic perspective. *Journal of Humanistic Psychology*, 7(1), 1967.
- Burns, R. (1979). *El autoconcepto. Teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao: EGA
- Byrne, B. (1984). The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54(3), 365-385.
- Byrne, B., y Gavin, D. (1996). The Shavelson model revisited: Testing for the structure of academic self-concept across pre-, early, and late adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 215-228.
- Byrne, B., y Shavelson, R. (1986). Self-concept/academic achievement relations: An investigation of dimensionality, stability and causality. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 18, 173-186.
- Byrne, B., y Shavelson, R. (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.
- Caballo, V. (1993). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI.
- Cameron, P. (1975). Mood as an indicant of happiness: Age, sex, social class and situational differences. *Journal of Gerontology*, 30, 216-224.
- Campbell, A. (1981). *The sense of well-being in America: Recent patterns and trends*. New York: Mc Graw Hill.
- Campbell, A., Converse, P., y Rodgers, W. (1976). *The quality of American life: Perceptions, evaluations and satisfactions*. New York: Russell Sage Foundation.
- Campos, J., Campos, R., y Barrett, K. (1987). Emergent themes in the study of emotional development and emotion regulation. *Developmental Psychology*, 25, 394-402.
- Candela, C., Barberá, E., Ramos, A., y Sarrió, M. (2001). Inteligencia emocional y la variable sexo. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 4(7).
- Canfield, J., y Wells, H. (1976). *100 ways to enhance self-concept in the classroom*. Massachusetts: Allyn & Bacon, Longwood Division, 1994.
- Carlson, J., y Hatfield, E. (1992). *Psychology of emotion*. Orlando, Florida: Holt, Rinehart and Winston.

- Carretero-Dios, H., y Pérez, C. (2005). Normas para el desarrollo y revisión de estudios instrumentales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5, 521-551.
- Castilla del Pino (2001). *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Tusquets.
- Charles, S., Reynolds, C., y Gatz, M. (2001). Age-related differences and change in positive and negative affect over 23 years. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 136-151.
- Chase, L. (1991). Physical self-perceptions and activity involvement in the older population. *Dissertation abstract*. Arizona: Universidad de Arizona.
- Chen, Z., y Dornbusch, S. (1998). Relating aspects of adolescent emotional autonomy to academia achievement and deviant behavior. *Journal of Adolescent Research*, 13(3), 293-319.
- Cheung, G., y Rensvold, R. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modelling*, 9, 233-255.
- Cohn, L. (1991). Sex differences in the course of personality development: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 109(2), 252-266.
- Cole, P. (1986). Children's spontaneous control of facial expression. *Child Development*, 57, 97-135.
- Coll, C. (1979). El concepto de desarrollo en psicología evolutiva: Aspectos epistemológicos. *Infancia y Aprendizaje*, 7, 60-73.
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumno y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27-28, 119-138.
- Compton, W., Smith, M., Cornish, K., y Qualls, D. (1996). Factor structure of mental health measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 406-413.
- Cooley, C. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Scribners.
- Cooper, C., Grootvant, H., y Condon, S. (1983). Individuality and connectedness in the family as a context for adolescent identity formation and role-taking skill. En H. Grotevant y C. Cooper (Ed.), *New directions for children development*, vol. 22. *Adolescent development in the family* (pp. 43-59). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cooper, R. y Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organization*. New York: Grosset Putnam.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Coopersmith, S., y Feldman, R. (1974). Fostering a positive self-concept and high self-esteem in the classroom. En R. Coop y K. White (Ed.), *Psychological concepts in the classroom*. New York: Harper and Row. (Trad. Cast.: Aportaciones de la Psicología a la Educación. Madrid: Anaya, 1980).
- Copersmith, S. (1977). *Self-concept: Its origin and its development in infancy*. San Francisco: APA.
- Cortina, A. y Martínez, E. (1996). *Ética*. Madrid: Editorial AKAL.
- Coulbaut, C. (1979). *Contribution a l'étude du développement psychosocial. Construction d'une échelle pour les garçons et les filles de 12 a 18 ans*. Tesis doctoral. París: Universidad.

- Crumbaugh, J. (1968). Cross-validation of Purpose in Life Test based on Frankl's concepts. *Journal of Individual Psychology*, 24, 74-81.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row.
- Cuadra, H., y Florenzano, R. (2003). El bienestar subjetivo: Hacia una psicología positiva. *Revista de Psicología*, 12, 83-96.
- Cuesta, M. (2004). *Desarrollo evolutivo en mujeres casadas y solteras: Un estudio sobre la madurez psicológica, el bienestar subjetivo y la calidad de vida*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- Cutler, N. (1976). Membership of different kinds of voluntary associations and psychological well-being. *Gerontologist*, 16, 335-339.
- Daly, E., Lancee, W., y Polivy, J. (1983). A conical model for the taxonomy of emotional experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 443-457.
- Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens. Body and emotion in the making of consciousness*. Nueva York: Harcourt.
- Daskalou, V., y Syngollitou, E. (2003). The relationship between affective factors and self-concept in adolescence. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 10(4), 462-480.
- Davies, M., Stankov, L., y Roberts, R. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1015.
- Davis, T. (1996). Gender differences in masking negative emotions: Ability or motivation? *Child Development*, 59, 506-511.
- Day, J. (2001). From structuralism of eternity? Re-imagining the psychology of religious development after the cognitive-developmental paradigm. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 11(3), 173-183.
- De La Rosa, J., y Díaz, R. (1991). Evaluación del autoconcepto. Una escala multidimensional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 23(1), 15-33.
- Deci, E., y Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination theory in human behaviour*. New York: Plenum.
- Delors, J. (1996). *Informe Delors. La educación encierra un tesoro*. Madrid: Unesco-Santillana.
- DeNeve, K., y Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124, 197-229.
- Depue, R. (1996). A neurobiological framework for the structure of personality and emotion: Implications for personality disorders. En J. Clarkin, y M. Lenzenweger (Ed.), *Major theories of personality disorder* (pp. 347-390). New York: Guilford.
- Díaz-Aguado, M. (1982). El desarrollo del razonamiento moral. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 37 (239-246).
- Díaz-Aguado, M. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, CNICE.

- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E. (1994). El bienestar subjetivo. *Intervención Psicosocial*, 3, 67-113.
- Diener, E. (1999). Introduction to the special section on the structure of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 803-804.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R., y Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Diener, E., Sandvik, E., Seidlitz, L., y Diener, M. (1993). The relationship between income and subjective well-being: Relative or absolute? *Social Indicators Research*, 28, 195-223.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R., y Smith, H. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Diener, E., Wolsic, B., y Fujita, F. (1995). Physical attractiveness and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 120-129.
- Diener, E., y Diener, C. (1996). Most people are happy. *Psychological Science*, 7, 181-185.
- Diener, E., y Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(4), 653-663.
- Diener, E., y Seligman, M. (2002). Very happy people. *Psychological Science*, 13(1), 81-84.
- Diener, E., y Seligman, M. (2004). Beyond money: Toward an economy of well-being. *Psychological Science*, 5, 1-31.
- Dillon, R. (1995). Introduction. En R. Dillon (Ed.), *Dignity, character and self-respect* (pp. 1-49). New York: Routledge.
- Domínguez, R. (2001). *Intervención para la realización personal y social: Validación de un instrumento de diagnóstico y evaluación del cambio*. Tesis doctoral. Universidad de La Laguna.
- Douvan, E., y Adelson, J. (1966). *The adolescent experience*. New York: Jhon Willey.
- Duckworth, A., Steen, T., y Seligman, M. (2005). Positive psychology in clinical practice. *Annual Review of Clinical Psychology*, 1, 629-651.
- Eagly, A. (1987). *Sex differences in social behavior: A social role interpretation*. Hillsdale: Erlbaum.
- Echebarria, A. (1991). El self. En A. Echebarria (Ed.), *Psicología social sociocognitiva* (pp. 309-340). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Echebarria, A., Páez D., Martínez, B., y Valencia, J. (1987). Autoconciencia, conducta y emoción. *Boletín de Psicología*, 15, 84-114.
- Eisenberg, N., y Shell, R. (1986). Prosocial moral judgement and behavior in children: The mediating role of cost. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 12, 426-436.
- Ekman, P., y Davidson, R. (1994). *The nature of emotion: Fundamental Questions*. New York: Oxford University.

- Elder, G. (1998). The life course and human development. En W. Damon (Ed.), *Handbook of Child Psychology*, Vol 1. (pp. 939-991). Nueva York: Wiley and Sons.
- Elexpuru, I., Garma, A., Marroquín, M., y Villa, A. (1992). *Autoconcepto y educación. Teoría, medida y práctica*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.
- Elosua, P. (2005). Evaluación progresiva de la invarianza factorial entre las versiones original y adaptada de una escala de autoconcepto. *Psicothema*, 17(2), 356-362.
- Emmons, R., y Diener, E. (1985). Personality correlates of subjective well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 11, 89-97.
- Enesco, I., y Del Olmo, C. (1987). La comprensión de normas sociales en niños de E.G.B. *Boletín del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid*, 10, 3-19.
- Erikson, E. (1950). *Childhood and society*. Nueva York: Norton.
- Erikson, E. (1959). *Identity in the life cycle*. *Psychological Issues*, 1. New York: International Universities.
- Erikson, E. (1963). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Paidós.
- Erikson, E. (1970). Reflections on the dissent of contemporary youth. *International Journal of Psychoanalysis*, 51, 11-22.
- Esnaola, I. (2005a). Desarrollo del autoconcepto durante la adolescencia y principio de la juventud. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 58(2), 265-277.
- Esnaola, I. (2005b). *Elaboración y validación del cuestionario Autokontzeptu Fisikoaren Itaunketa (AFI) de autoconcepto físico*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Esnaola, I. (2006). Autoconcepto y consumo de drogas legales en la adolescencia. *Revista Española de Drogodependencias*, 31(1), 57-66.
- Esnaola, I. (2007). Alimentación, autoconcepto e imagen corporal. *Revista de Psicología Social*, 22(2), 149-163.
- Esnaola, I., e Iturriaga, G. (2008). Hábitos de vida y autoconcepto físico. En A. Goñi (Ed.), *El autoconcepto físico: Psicología y educación* (pp. 155-172). Madrid: Pirámide.
- Esnaola, I., Goñi, A., y Madariaga, J. (2008). El autoconcepto: Perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 179-194.
- Esteve, J. (2005). *Estilos parentales, clima familiar y autoestima física en adolescentes*. Tesis doctoral dirigida por Musitu, García y Lila. Valencia: Servei de Publicacions Universitat de Valencia.
- Extremera, N. (2003). *El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey y su validez predictiva en muestras españolas*. Tesis doctoral. Málaga: Universidad de Málaga.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J., y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., y Salovey, P. (2006). Spanish version of the

- Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCIET) versión 2.0: Reliabilities, age and gender differences. *Psichotema*, 18, 42-48.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2005a). Inteligencia emocional y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: Una revisión de los estudios con el Trait Meta-Mood Scale. *Ansiedad y Estrés*, 11(2-3), 101-122.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2005b). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: Evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 101-122.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social and physical health in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9, 45-51.
- Eysenck, H. (1967). *The biological basis of personality*. Springfield: Charles C. Thomas.
- Eysenck, H. (1994). Normality-abnormality and the three-factor model of personality. En S. Strack y M. Lorr (Ed.), *Differentiating normal and abnormal personality* (pp. 127-149). New York: Springer.
- Feldman, S., y Quatman, T. (1988). Factors influencing age expectations for adolescent autonomy. A study of early adolescents and parents. *Journal of Early Adolescence*, 8, 325-343.
- Fellows, E. (1966). Felicidad: Un estudio de investigación. *Periódico de Psicología Humanística*, 6, 17-30.
- Fernández, A., y Goñi, E. (2006). Los componentes del autoconcepto social: Un estudio piloto sobre su identidad. En F. Bacaicoa, J. Uriarte y A. Amez, *Psicología del desarrollo y desarrollo social*, 357-368. Badajoz: Psicoex.
- Fernández, A., y Rodríguez, A. (2007). Autoconcepto: Social, físico y general. *INFAD. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 217-228.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Report*, 94, 751-755.
- Fernández-Berrocal, P., Ramos, N., y Orozco, F. (1999). La influencia de la inteligencia emocional en la sintomatología depresiva durante el embarazo. *Toco-Ginecología Práctica*, 59, 1-5.
- Fernández-Berrocal, y Extremera, N. (2003). ¿En qué piensan las mujeres para tener un peor ajuste emocional? *Encuentros en Psicología Social*, 1, 255-259.
- Fierro, A. (1996). *Manual de psicología de la personalidad*. Barcelona: Paidós.
- Fierro, A., Jiménez, J. A., y Ramírez, C. (1998). Los cinco grandes y la personalidad sana. En M. P. Sánchez-López y M. A. Quiroga (Eds.), *Perspectivas actuales en la investigación psicológica de las diferencias individuales*. Madrid: Ramón Areces.
- Fierro, A., y Cardenal, V. (2001). Pertinencia de estilos de personalidad y variables cognitivas a indicadores de salud mental. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(2), 207-226.

- Fierro, A., y Fierro-Hernández, C. (2005). Inteligencia emocional, bienestar, adaptación y factores de personalidad en adolescentes. En A. Giménez (Ed.), *Comportamiento y palabra: Estudios 2005* (pp. 78-92). Málaga: Facultad de Psicología.
- Fitts, W. (1965). *Tennessee Self Concept Scale. Manual*. Nashville, TN: Counsellor Recording and Test.
- Fitts, W. (1972). The self-concept and behavior, overview and supplement. *Research Monograph, VII*. Nashville, Tennessee.
- Fitts, W., y Warren, W. (1996). *Tennessee Self-Concept Scale: TSCS 2* (2nd. ed.). Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Fivush, R., y Nelson, K. (2004). Culture and language in the emergence of autobiographical memory. *Psychological Science, 15*, 586-590.
- Fleming, J., y Courtney, B. E. (1984). The dimensionality of self-esteem: II. Hierarchical facet model for revised measurement scales. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*(2), 404-421.
- Fordyce, M. (1972). Felicidad: Su variación diaria y su relación con los valores. *International Dissertations Abstracts, 33*, 1266B.
- Fowler, J. (1996). *Faithful change: The personal and public challenges of postmodern life*. Nashville: Abingdon.
- Fox, K. (1988). The self-esteem complex and youth fitness. *Quest, 40*, 230-246.
- Fox, K. (1990). *The Physical Self-Perception Profile manual*. Dekalb, IL: Northern Illinois University.
- Fox, K., Corbin, C., y Couldry, W. (1985). Female physical estimation and attraction to physical activity. *Journal of Sport Psychology, 7*, 125-136.
- Fox, K., y Corbin, C. (1989). The Physical Self-Perception Profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sports & Exercise Psychology, 11*, 408-430.
- Frankl, V. (1991). *La voluntad del sentido*. Barcelona: Herder.
- Franzoi, S., y Shields, S. (1984). The Body Esteem Scale: Multidimensional structure and sex differences in a college population. *Journal of Personality Assessment, 48*(2), 173-178.
- Freijo, E. (1966). *El psicoanálisis de Freud y psicología de la moral*. Madrid: Razón y Fe.
- Freud, S. (1930). *Malestar en la cultura*. Obras completas, III. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1965). *El yo y los mecanismos de defensa*. Buenos Aires: Paidós.
- Frijda, N. (1987). Emotion, cognitive structure and action tendency. *Cognition and Emotion, 1*, 115-143.
- Fromm, E. (1969). *Ética y psicoanálisis*. Mexico: FCE.
- Fuhrman, T., y Holmbeck, G. (1995). A contextual-moderator analysis of emotional autonomy and adjustment in adolescence. *Child Development, 66*(3), 793-811.
- Furnham, A., y Cheng, H. (2000). Lay theories of happiness. *Journal of Happiness Studies, 1*, 227-246.

- Furr, R., y Funder, D. (1998). A multi-modal analysis of personal negativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1580-1591.
- Gabelko, N. (1997). *Age and gender differences in global, academic, social, and athletic self-concepts in academically talented students*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association: Chicago.
- Galvanovskis, A., y Villar Molho, E. (2000). Revisión de vida y su relación con el autoconcepto y la depresión en el periodo de jubilación. *Geriátrica*, 16(10), 40 - 47.
- Garaigordobil, M., Cruz, S., y Pérez, J. (2003). Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 24(1), 113-134.
- Garaigordobil, M., Durá, A., y Pérez, J. (2005). Síntomas psicopatológicos, problemas de conducta y autoconcepto-autoestima: Un estudio con adolescentes de 14 a 17 años. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 1, 53-63.
- Garaigordobil, M., y de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psichotema*, 18, 180-186.
- Garaigordobil, M., y Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32(141), 37-64.
- Garanto, J. (1984). *Las actitudes hacia sí mismo y su medición*. Barcelona: Universidad.
- García Madruga, J. (1991). *Desarrollo y conocimiento*. Madrid: Siglo XXI.
- García, F. y Musitu, G. (1999). *AF5: Autoconcepto forma 5*. Madrid: TEA.
- García, F., Musitu, G., y Veiga, F. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal. *Psicothema*, 18(3), 551-556.
- García, F., y Musitu, G. (2001). *Autoconcepto forma 5. AF5. Manual*. Madrid: TEA.
- García, M., y Peralbo, M. (2001). La adquisición de autonomía conductual durante la adolescencia: Expectativas de padres e hijos. *Infancia y Aprendizaje*, 24(2), 165-180.
- García-Ros, R., Pérez-Delgado, E., y García, R. (1991). La psicología sociocognitiva del desarrollo moral: De Jean Piaget a Lawrence Kohlberg. En E. Pérez-Delgado y R. García-Ros (Ed.), *La psicología del desarrollo moral* (pp. 51-72). Madrid: Siglo XXI.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, J. (1999). *Fathers and sons: Interaction effects of parenting style and grade level on self-concept, behaviour and academic achievement*.
- Garg, R. (1992). Academic and non-academic self-concepts: Influence of recent life-change experiences and demographic, social, and health variables. *Psychology Reports*, 70, 871-882.
- Gargallo, B. (2006). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *XXV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación "Las emociones y la formación de la identidad humana"*. Salamanca: Universidad.

- Garret, B. (1998). *Personal identity and self-consciousness*. London/New York: Routledge.
- George, J. (1986). Trait and state affect. En K. Murphy (Ed.), *Individual differences and behaviour in organizations* (pp. 258-299). San Francisco: Jossey Bass.
- Gergen, K. (1984). Theory of the self. Impasse and evolution. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 49-115). New Cork: Academic.
- Gillham, J., y Seligman, M. (1999). Footsteps on the road to positive psychology. *Behaviour Research and Therapy*, 37, 163-173.
- Gilligan, C. (1977). In a different voice: Women's conceptions of self and of morality. *Harvard Educational Review*, 47, 481-517.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. (Bantam Books, 1995).
- Goleman, D. (1999). *Trabajando con la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós. (Bantam Books, 1998).
- Goñi, A. (1996). *Psicología de la educación sociopersonal*. Madrid: Fundamentos.
- Goñi, A. (2000). *Psicología del individualismo*. Donostia: Erein.
- Goñi, A. (Coord.) (2008). *El autoconcepto físico. Psicología y educación*. Madrid: Pirámide.
- Goñi, A., Rodríguez, A., y Ruiz de Azúa, S. (2004). Bienestar psicológico y autoconcepto físico en la adolescencia y juventud. *Psiquis*, 25(4), 17-27.
- Goñi, A., Ruiz de Azúa, S., y Rodríguez, A. (2006). *Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF). Manual*. Madrid: EOS.
- Goñi, A., y Rodríguez, A. (2007). El deporte y el autoconcepto físico, variables moduladoras del riesgo de trastornos alimentarios en la adolescencia. *InfocopOnline – Revista de Psicología*, 34. www.infocoponline.es Jueves, 25-oct-2007.
- Goñi, E., Ruiz de Azúa, S., y Goñi, A. (2007). Autoconcepto personal y satisfacción con la vida. *INFAD. Revista de Psicología. International Journal of the Developmental and Educational Psychology*, 1(2) 187-198.
- 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. (2008). El autoconcepto. En A. Goñi (Ed.), *El autoconcepto físico: Psicología y educación* (pp. 23-58). Madrid: Pirámide.
- González, M., y Padilla, M. (1990). Conocimiento social y desarrollo moral en los años preescolares. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Ed.), *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología evolutiva* (pp. 263-294). Madrid: Alianza Psicológica.
- González, M., 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 J. A. del Barrio, M. I. Fajardo, F. Vicente, A. Ventura e I. Ruiz (Eds.), *Nuevos contextos*

- psicológicos y sociales en educación* (pp. 249-261). Bajadoz: Psicoex.
- González-Pienda, J. (1993). *Análisis del autoconcepto en alumnos de 6 a 18 años: Características estructurales, características evolutivo-diferenciales y su relación con el logro académico*. Trabajo original de investigación. Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo.
- González-Pienda, J. (1996). El estudiante: Variables personales. En J. Beltrán, y C. Genovard (Eds.), *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos* (pp. 147-191). Madrid: Síntesis.
- González-Pienda, J., Núñez, J., González-Pumariega, S., y García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- Gordon, C. (1968). Self-conceptions: Configurations of content. En C. Gordon y K. Gergen (Ed.), *The self in social interactions* (pp. 115-136). New York: Willey.
- Gordon, L.V. (1978). *Gordon Personal Profile-Inventory, Manual*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Goswick, R., y Jones, W. (1981) Loneliness, self-concept, and adjustment. *The Journal of Psychology*. 107, 237-240.
- Gough, H. (1987). *California Psychological Inventory Administrator's Guide*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists, Inc.
- Grad, H. (2001). Los significados de la identidad nacional como valor personal. En M. Ros y V. Gouveia (Ed.), *Psicología social de los valores humanos. Desarrollo teórico, metodológico y aplicados* (pp. 265-284). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Granleese, J., y Joseph, S. (1994). Further psychometric validation of the Self Perception Profile for Children. *Personality and Individual Differences*, 16, 649- 651.
- Gray, J. (1990). Brain systems that mediate both emotion and cognition. *Motivation and Emotion*, 4, 269-288.
- Greenberger, E. (1982). Education and the acquisition of psychosocial maturity. En D. C. McClelland (Ed.), *The development of social maturity* (pp. 155-189). New York: Irvington.
- Greenberger, E. (1984). Defining psychosocial maturity in adolescence. *Advances in Child Behavioral Analysis and Therapy*, 3, 1-37.
- Greenberger, E., Josselson, R., Knerr, C., y Knerr, B. (1975). The measurement and structure of psychological maturity. *Journal of Youth and Adolescence*, 4(2), 127-143.
- Greenspan, S., y Thorndike, N. (1997). Las primeras emociones. Las seis etapas principales del desarrollo durante los primeros años de vida. Barcelona: Paidós.
- Griffin, S. (1976). *Psychological maturity in adults: A factorial analysis and a theoretical model*. Tesis doctoral. The Pennsylvania State University.
- Grootevant, H., y Cooper, C. (1986). Individuation in family relationships: A perspective on individual differences in the development of identity and role-taking skill in adolescence. *Human Development*, 29, 82-100.
- Guariglia, O. (1999). Virtud, perfección y fin último en la metafísica de las costumbres. *Revista Latina Filosófica*, 25(1), 109-118.

- Gur, R., Gunning-Dixon, F., Bilker, W., y Gur, R. (2002). Sex differences in temporolimbic and frontal brain volumes of healthy adults. *Cerebral Cortex*, 12, 998-1003.
- Gutierrez, M., Clemente, A., y Musitu, G. (1993). Autoconcepto y sistema de valores en la primera adolescencia. *Revista de Psicología de la Educación*, 4(12), 81-91.
- Gutiérrez, M., Moreno, J., y Sicilia, A. (1999). Medida del autoconcepto físico: Una adaptación del PSPP de Fox (1990). Presentado en *el IV Congrés de les Ciències de l'Esport, l'Educació Física i la Recreació*. Lleida: INEFC.
- Hagger, M., Biddle, S., Chow, E., Stambulova, N., y Kavussanu, M. (2003). Physical self-perceptions in adolescence: Generalisability of a hierarchical multidimensional model across three cultures. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 34, 611-628.
- Hamachek, D. (1990). Evaluating self-concept and ego status in Erikson's last three psychosocial stages. *Journal of Counseling and Development*, 68, 677-683.
- Hansford, B., y Hattie, J. (1982). The relationship between self achievement / performance measures. *Review of Educational Research*, 52(1), 123-142.
- Hargie, O., Saunders, C., y Dickson, O. (1995). *Social skills in interpersonal communication*. London: Rotledge.
- Haring, M., Stock, W., y Okun, M. (1984). A quantitative synthesis of literature on work status and subjective well-being. *Journal of Vocational Behavior*, 25, 316-324.
- Harris, P. (1992). *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53(1), 87-97.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. En P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology*, 4 (pp. 275-385). New York: Wiley.
- 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. (1986). Processes underlying the construction, maintenance, and enhancement of the self-concept in children. En J. Suls y A. Greenwald (Ed.), *Psychology perspectives on the self*, Vol. 3 (pp. 136-182). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver: University of Denver.
- Harter, S. (1997). The personal self in social context. En R. Ashmore y L. Jussim (Ed.), *Self and identity* (pp. 81-105). New York: Oxford University.
- Harter, S., y Pike, R. (1984). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for young children. *Child Development*, 55, 1969-1982.
- Hartmann, H. (1939). *Ego and the problem of adaptation*. New York: International University.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hay, I., y Ashman, A. (2003). The development of adolescents' emotional stability and general self-concept: The interplay of parents, peers, and gender. *International*

- Journal of Disability, Development and Education*, 50(1).
- Hay, I., y Ashman, A. F. (2003). The developmental of adolescents' emotional stability and general self-concept: The interplay of parents, peers and gender. *International Journal of Disability, Development and Education*, 50(1), 77-91.
- Hayes, S., Crocker, P., y Kowalski, K. (1995). Gender differences in physical self-perceptions, global self-esteem and physical activity: Evaluation of Physical Self-Perception Profile model. *Journal of Sport Behavior*, 22(1), 1-14.
- Heath, D. (1977). *Maturity and competence: A transcultural view*. New York: Gardner.
- 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.
- Helson, R., Mitchell, V., y Hart, B. (1985). Lives of women who became autonomous. *Journal of Personality*, 53(2), 257-285.
- Herman, M., Dornbusch, S., Herron, M., y Herting, J. (1997). The influence of family regulation, connection and psychological autonomy on six measures of adolescent functioning. *Journal of Adolescent Research*, 12(1), 34-67.
- Hernández, P., y Aciego, R. (1990). *PIECAP. Programa instruccional emotivo para el crecimiento y autorrealización personal*. Madrid: TEA.
- Hernández, P., y García, M. (1992). *PIELE. Programa instruccional para la educación y liberación emotiva*. Madrid: TEA.
- Hersh, R., Reimer, J., y Paolitto, D. (1997). *El crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Hilke, E., y Conway, G. (1994). *Gender equity in education*. Indiana: Reports-Descriptive.
- Hoffman, M. (1977). Sex differences in empathy and related behaviours. *Psychological Bulletin*, 84, 712-722.
- Hontangas, P., Moret, D., y Osca, A. (1987). *La autoestima y la socialización laboral: Una adaptación del cuestionario de Warr y Jackson (1983)*. Póster presentado en el II Congreso de Evaluación Psicológica. Madrid, Septiembre.
- Huebner, E. (1991). Initial development of the Student's Life Satisfaction Scale. *School Psychology International*, 12, 231-240.
- Hüg, M., y Brussino, S. (2003). Intensidad afectiva: Su relación con la valoración cognitiva del evento emocional y rasgos de personalidad. *Suma Psicológica*, 10(2), 223-234.
- Hyde, J. (1984). How large are gender differences in aggression? A developmental meta-analysis. *Developmental Psychology*, 20, 722-736.
- Hyde, J., y Linn, M. (1988). Gender differences in verbal ability: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 104, 53-69.
- Hymel, S., Rubin, K., Rowden, L., y LeMare, L. (1990). Children's peer relationships: Longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. *Child Development*, 61, 2004-2021.

- Infante, G., y Zulaika, L. (2008). Actividad física y autoconcepto físico. En A. Goñi (Ed.), *El autoconcepto físico: Psicología y educación* (pp. 125-154). Madrid: Pirámide.
- 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 sexo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3).
- Inghilleri, P. (1999). *From subjective experience to cultural change*. Cambridge: Cambridge University.
- Izard, C. (1977). *Human emotions*. New York : Plenum.
- Izard, C. (1991). *The psychology of emotions*. Nueva York: Plenum.
- Izard, C., Kagan, J., y Zajonc, R. (1990). Introduction. En C. Izard, J. Kagan y R. Zajonc (Ed.), *Emotions, cognition, and behavior* (pp. 1-14). Cambridge: University.
- Jacobson, E. (1954). Contribution to the metapsychology of psychotic identification. *Journal of American Psychology Association*, 6, 612-627.
- Jacobson, E. (1964) *The self and the object world*. New York: International Universities.
- Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive mental health*. New York: Basic Books.
- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 9, 188-205.
- James, W. (1890). *The principles of psychology* (Vols. 1). New York: Henry Holt.
- Jausovec, N., y Jaucosevic, K. (2005). Sex differences in brain activity related to general and emotional intelligence. *Brain and Cognition*, 59, 277-286.
- Javaloy, F. (2007). *Bienestar y felicidad de la juventud española*. Madrid: Injuve.
- Jessor, R., y Jessor, S. (1978). Theory testing in longitudinal research on marijuana use. En D. Kandel (Ed.), *Longitudinal research on drug use: Empirical findings and methodological issues* (pp. 41-71). Washington: Hemisphere.
- Jones, A., y Crandall, P. (1986). Self Actualisation Scale. *ASPB*, 22, 280-287.
- Jones, A., y Crandall, R. (1986). Validation of a Short Index of Self-Actualization. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 12(1), 63-73.
- Jöreskog, K., y Sörbom, D. (1983). *LISREL 8: user's guide*. Chicago: Scientific Software International.
- Joseph, J. (1979). *Joseph Pre-School and Primary Self-Concept Screening Test*. Chicago: Stoelting.
- Jourard, S., y Landsman, T. (1987). *Healthy personality*. Mexico: MacMillan.
- Judge, T., y Cable, D. (1997). Applicant personality, organizational culture and organization attraction. *Personality Psychology*, 50, 359-394.
- Juhász, J. (1983). Social identity in the context of human and personal identity. En T. Sarbin y K. Scheibe (Ed.), *Studies in social identity*. (pp. 289-318). New York: Praeger Pubs.
- Kammann, R. (1983). Objective circumstances, life satisfactions, and sense of well-

- being: Consistencies across time and place. *New Zealand Journal of Psychology*, 12, 14-22.
- Kazdin, A., French, N., Unis, A., Esveldt-Dawson, K., y Sherick, R. (1983). Hopelessness, depression, and suicidal intent among psychiatrically disturbed inpatient children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51, 504-510.
- Keyes, C. (2005). Mental health and/or mental illness? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 539- 548.
- Keyes, C., Shmotkin, D., y Ryff, C. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82, 1007-1022.
- Kim, Y. (2003). Correlation of mental health problems with psychological constructs in adolescence: Final results from a 2-year study. *International Journal of Nursing Studies*, 40, 115-124.
- Kimura, D. (2002). Sex differences in the brain. *Scientific American, Special Issue "The hidden mind"*, 12, 32-37.
- Kirsh, S. (2006). *Children, adolescents and media violence: A critical look at the research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Klomsten, A., Marsh, H., y Skaalvik, E. (2005). Adolescents' perceptions of masculine and feminine values in sport and physical education: A study of gender differences. *Sex Roles* 52(9-10), 625-636.
- Klomsten, A., Skaalvik, E., y Espnes, G. (2004). Physical self-concept and sports: do gender differences still exist?. *Sex Roles*, 50, 119-127.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. En D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 347 – 480). Chicago: Rand McNally College.
- Kohlberg, L. (1975). Desarrollo moral. *Enciclopedia Internacional de Ciencias Sociales*, 7.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development, Vol. I: The philosophy of moral development*. San Francisco, CA: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages*. New York: Springer-Verlag.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Kohut, H. (1968). The psychoanalytic treatment of narcissistic personality disorders. En P. Ornstein (Ed.), *The search for the self*, 1 (pp. 477-509).
- Kohut, H. (1971). *The analysis of the self*. New York: International Universities.
- Koutsoulis, M., y Campbell, J. (2001). Family processes affect students' motivation and achievement in Cypriot high schools. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 8(1), 108-127
- Kozma, A., Stone, S., y Stones, M. (2000). Stability in components and predictors of subjective well-being (SWB): Implications for SWB structure. En E. Diener y D. R. Rahtz (Eds.), *Advances in quality of life theory and research* (Band 1, S. 13-30). London: Kluwer Academic.

- L'Ecuyer, R. (1978). *Le concept de soi*. París: PUP.
- Labouvie-Vief, G. (1992). A neo-Piagetian perspective on adult cognitive development. En R. Sternberg y C. Berg (Ed.), *Intellectual development* (pp. 197-228). New York: Cambridge University.
- Lachman, F. (2004). Identity and self: Historical antecedents and developmental precursors. *International Forum of Psychoanalysis*, 13, 246-253.
- Lafferty, J. (2004). The relationships between gender, empathy, and aggressive behaviors among early adolescents. *Dissertations Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 64(12), 6377B.
- Lalande, A. (1972). Conscience. En *Vocabulaire de la psychanalyse*. París: PUF.
- Lamb, S., y Brown, L. (2007). *Packaging girlhood: Rescuing our daughters from marketers' schemes*. Scotland: Macmillan.
- Lamborn, S., y Steinberg, L. (1993). Emotional autonomy redux: Revisiting Ryan and Lynch. *Child Development*, 64, 483-499.
- Lance, C., Noble, C., y Scullen, S. (2002). A critique of the correlated trait- correlated method and correlated uniqueness models for multitrait-multimethod data. *Psychological Methods*, 7, 228-244.
- Lane, J., y Muller, D. (1977). The effect of altering self-descriptive behaviour on self-concept and classroom behaviour. *Journal Psychology*, 97(1), 115-125.
- Larsen, R. (2000). Emotion and personality: Introduction to a special symposium. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 651-654.
- Larsen, R., Diener, E., y Lucas, R. (2002). Emotion: Models, measures, and individual differences. En Kanfer (Eds.), *Emotions at work* (pp. 64-106). San Francisco: Jossey-Bass.
- Larsen, R., y Diener, E. (1992). Problems and promises with the circumplex model of emotion. *Review of Personality and Social Psychology*, 13, 25-59.
- Latorre, J., y Montañés, J. (2004). Ansiedad, inteligencia emocional y salud en la adolescencia. *Ansiedad y Estrés*, 10, 29-41.
- Lawson, J., Marshall, W., y McGrath, (1979). The social self-esteem inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 39, 803-811.
- Laxer, R. (1964). Relation of real self-rating to mood and blame, and their interaction in depression. *Journal of Consulting Psychology*, 28, 538-546.
- Lazarus, R. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University.
- Leahy, R. (1981). Parental practices, moral judgement and self-image. *Developmental Psychology*, 17(5), 580-594.
- Lehrer, K. (1997). *Self-trust. A study of reason, knowledge, and autonomy*. Oxford: University.
- Levine, C., Jakubowsky, L., y Coté, J. (1992). Linking ego and moral development: The value consistency thesis. *Human Development*, 35, 286-301.
- Levinson, D. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: Knopf.
- Lewinsohn, P., Redner, J., y Seeley, J. (1991). The relationship between life satisfaction and psychosocial variables: New perspectives. En F. Strack, M. Aryle, Schwartz

- (Eds.), *Subjective well-being* (pp. 141-169). New York: Plenum.
- Lewis, M. (1995). Self-conscious emotions. *American Scientist*, 83, 68-78.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE).
- Lichtenstein, H. (1977). *The dilemma of human identity*. New York: Jason Aronson.
- Lila, M., y Marchetti, B. (1995). Socialización familiar. Valores y autoconcepto. *Informació Psicológica*, 59, 11-17.
- Loevinger, J. (1976). *Ego development: Conceptions and theories*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Loevinger, J., y Weschler, R. (1970). *Measuring ego development: I. Construction and use of a sentence completion test*. San Francisco: Jossey Bass.
- López, F. (1990). Desarrollo social y de la personalidad. En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (Ed.), *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología evolutiva* (pp. 99-112). Madrid: Alianza.
- López, F., Etxebarria, I., Fuentes, M., y Ortiz, M. (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Madrid: Pirámide.
- Lorenzi-Cioldi, F., y Doise, W. (1996). Identidad social e identidad personal. En R. Bourhis y J. Leyens (Eds.), *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos* (pp. 71-90). Madrid: McGraw-Hill.
- Lox, C., Martin, K., y Petruzzello, S. (2003). *The psychology of exercise: Integrating theory and practice*. Scottsdale, Arizona: Holcomb Hathaway.
- Lucas, R., y Gohm, C. (2000). Age and sex differences in subjective well-being across cultures. En E. Diener y E. Suh (Eds.), *Culture and subjective well-being* (pp. 291-317). Cambridge: MIT.
- Luscombe, A. (2001). An examination of self-concept in academically gifted adolescents: Do gender differences occur? *Roeper Review*, 24, 20-22.
- Luthanen, R., y Crocker, J. (1992). A Collective Self-Esteem Scale: Self-evaluation of one's social identity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18(3), 302-318.
- Lykken, D., y Tellegen, A. (1996). Happiness is a stochastic phenomenon. Does happiness lead to success? *Psychological Science*, 7, 186-189.
- Lyubomirsky, S. (2001). Why are some people happier than others? The role of cognitive and motivational factors in well-being. *American Psychologist*, 56, 239-249.
- Lyubomirsky, S., King, L., y Diener, E. (2005). What are the differences between happiness and self-esteem. *Social Indicators Research*, 131, 803-855.
- Maccoby, E., y Jacklin, C. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford: University.
- MacKinnon, D. (1938). Violation of prohibitions. En H. Murray (Ed.), *Explorations in Personality*. New York: Oxford University.
- Magnus, K., y Diener, E. (1991). A longitudinal analysis of personality, life events and subjective well-being. *Comunicación presentada en el 63rd Annual meeting of Midwestern Psychological Association*, Chicago, USA.

- Marchesi, A. (1986). El desarrollo moral. En J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero (Ed.), *Psicología evolutiva*. (pp. 187-201). Madrid: Alianza.
- Marcia, J. (1976). Identity six years after: A follow-up study. *Journal of Youth and Adolescence*, 5, 145-160.
- Marcia, J. (1990). Identity in adolescence. En J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). New York: Jhon Wiley.
- Markus, H., y Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Marsh, H. (1986). Global self-esteem: Its relations to specific facets of self-concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1224-1236.
- Marsh, H. (1988). *Self Description Questionnaire: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of preadolescent self-concept. A test manual and a research monograph*. Texas: The Psychological Corporation.
- Marsh, H. (1990). *The Self Description Questionnaire (SDQ) II. A theoretical and empirical basis for measurement of multiple dimensions of adolescents self-concept: An interim test manual and a research monograph*. Macarthur, Australia: University.
- Marsh, H. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 623-636.
- Marsh, H. (1992). *The Self Description Questionnaire (SDQ) III. A theoretical and empirical basis for measurement of multiple dimensions of adolescents self-concept: An interim test manual and a research monograph*. Campbelltown: University of Western Sydney.
- Marsh, H. (1994). Confirmatory factor analysis models of factorial invariance: A multifaceted approach. *Structural Equation Modeling*, 1, 5-34.
- Marsh, H. (1997). The measurement of physical self-concept: A construct validation approach. En K. Fox (Ed.), *The physical self. From motivation to well-being* (pp. 27-58). Champaign: Human Kinetics.
- Marsh, H., Byrne, B., 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., Craven, R., y Debus, R. (1998). Structure, stability, and development of young children's self-concepts: A multicohort-multioccasion study. *Child Development*, 69(4), 1030-1053.
- Marsh, H., Hey, J., Roche, L., y Perry, C. (1997). Structure of physical self-concept: Elite athletes and physical education students. *Journal of Educational Psychology*, 89(2), 369-380.
- Marsh, H., Marco, I., y Asçi, F. (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, 257-270.
- Marsh, H., Parker, J., y Barnes, J. (1985). Multidimensional adolescent self-concepts: Their relationships to age, sex and academic measures. *American Educational Research Journal*, 22, 422-444.

- Marsh, H., Parker, J., y Smith, I. (1983). Preadolescent self-concept. Its relation to self-concept as inferred by teachers and to academic ability. *British Journal of Educational Measurement*, 53, 60-78.
- Marsh, H., Richards, G., Johnson, S., Roche, L., y Tremayne, 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., Trautwein, U., Ludtke, O., Koller, O., y Baumert, J. (2006). Integration of multidimensional self-concept and core personality constructs: Construct validation and relations to well-being and achievement. *Journal of Personality*, 74(4), 403-456.
- Marsh, H., y Hau, K. (1996). Assessing goodness of fit: is parsimony always desirable? *Journal of Experimental Education*, 64, 364-390.
- Marsh, H., y Holmes, I. (1990). Multidimensional self-concepts: Construct validation of responses by children. *American Educational Research Journal*, 27, 89-117.
- Marsh, H., y Richards, G. (1988). Tennessee Self Concept Scale: Reliability, internal structure and construct validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(4), 612-624.
- Marsh, H., y Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-123.
- Martín-Albo, J., Núñez, J., Navarro, G., y Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg self-Esteem Scale: Translation and validation in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 458-467.
- Martínez, P. (2004). *Perspectiva temporal futura y satisfacción con la vida a lo largo del ciclo vital*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma.
- Martínez-Antón, M., Buelga, S., y Cava, M. J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38(2), 293-303.
- Marx, R., y Winne, P. (1978). Construct interpretations of three self-concept inventories. *American Educational Research Journal*, 15(1), 99-109.
- Maslow, A. (1962). *El hombre autorrealizado: Hacia una psicología del ser*. Barcelona: Kairós (1983).
- Maslow, A. (1968). *Toward a psychology of being*. New York: D. Van Norstrand (orig. 1983).
- Maslow, A. (1991). *Motivación y personalidad*. Madrid: Díaz de Santos.
- Matalinares, M., Arenas, C., Dioses, A., Muratta, R., Pareja, C., Díaz, G., García, C., Diego, M., y Chávez, J. (2005). Inteligencia emocional y autoconcepto en colegios de Lima metropolitana. *Revista IIPSI*, 8(2), 41-55.
- Matthews, G., Zeidner, M., y Roberts, R. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge: MIT.
- Mayer, J. (1986). How mood influences cognition. En N. Sharket (Ed.), *Advances in cognitive Science*, 1 (pp. 290-314). Chichester: Ellis Hoorwood.
- Mayer, J., Caruso, D., y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional

- standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J., DiPaolo, M., y Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 102-111.
- Mayer, J., Salovey, P., y Caruso, D. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT) user's manual*. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems.
- Mayer, J., y Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22(2), 89-114.
- Mayer, J., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Ed.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-34). New York: Basic Books.
- Mboya, M. (1989). The relative importance of global self-concept and self-concept of academic ability in predicting academic achievement. *Adolescence*, 24(93), 39-46.
- McAuley, E., Elavsky, S., Jerome, G., Konopack, J., y Marquez, D. (2005). Physical activity related well-being in older adults: Social cognitive influences. *Psychology & Aging*, 20(2), 295-302.
- McAuley, E., Mihalko, S., y Bane, S. (1997). Exercise and self-esteem in middle-aged adults: Multidimensional relationships and physical fitness and self-efficacy influences. *Journal of Behavioral Medicine*, 20, 67-83.
- McCoach, D., y Siegle, D. (2003). The SAAS-R: A new instrument to identify academically able students who underachieve. *Educational and Psychological Measurement*, 63, 414-429.
- McCrae, R. (1994). Psychopathology from the perspective of the five-factor model. En S. Stracks y M. Lorr (Ed.), *Differentiating normal and abnormal personality* (pp. 68-93). New York: Springer.
- McCullough, G., Huebner, E., y Laughlin, J. (2000). Life events, self-concept, and adolescents' positive subjective well-being. *Psychology in the Schools*, 37(3), 281-290.
- Mead, G. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University.
- Medley, M. (1980). Life satisfaction across four stages of adult life. *International Journal of Aging and Human Development*, 11, 193-209.
- Medrano, C. (1995). Las diferencias en el desarrollo moral en función del sexo. Un estudio realizado en el País Vasco. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 28, 37-48.
- Medrano, C. (1999). Panorámica general de la crítica la modelo estructural de Kohlberg. En E. Pérez-Delgado y V. Mestre-Escrivá (Ed.), *Psicología moral y crecimiento personal* (69-83). Barcelona: Ariel.
- Medrano, G., Medrano, R., y Simarro, V. (1990). *Autoconcepto y depresión: Aproximación empírica a las relaciones entre ambos constructos*. Albacete: UNED.
- Mele, A. (1995). *Autonomous agents. From self-control to autonomy*. Oxford:

- University.
- Melià, J. (2000). *Teoría de la fiabilidad y la validez*. Valencia: Cristobal Serrano.
- Messer, B., y Hatter, S. (1986). *Manual for the Adult Self-Perception Profile*. Denver, CO: University .
- Mestre, J., y Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Mestre, V., Pérez, E., Semper, P., y Martí, M. (1998). Una intervención en el campo del desarrollo moral y del autoconcepto. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 51(2), 189-200.
- Miras, M. (2004) Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: El sentido del aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Ed.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 309-330). Madrid: Alianza,
- Modgil, S., y Modgil, C. (1986). *Lawrence Kohlberg: Consensus and controversy*. Filadelfia: Farmer.
- Monjas, I. (2000). *La timidez en la infancia y en la adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Morales, M. (1999). *El intelectual y los modelos epistémicos*. Caracas: Fundación Sypal.
- Moreno, Y. (1997). *Propiedades psicométricas del Perfil de Autopercepción Física (PSPP)*. Valencia: Universidad.
- Morris, W. (1989). *Mood: The frame of mind*. New York: Springer-Verlag.
- Mroczek, D., y Kolarz, C. (1998). The effect of age on positive and negative affect: A developmental perspective on happiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1333-1349.
- Musitu, G., García, F., y Gutiérrez, M. (1994). *Autoconcepto Forma A. Manual*. Madrid: TEA.
- Musitu, G., Roman, J., y Martorell, M. (1983). Autoconcepto e integración social en el aula. *Universitas Tarraconensis*, 1, 27-36.
- Myers, D. (2002). The funds, friends, and faith of happy people. *American Psychologist*, 55, 56-67.
- Neeman, J., y Harter, S. (1986). *The Self-Perception Profile for College Students*. Denver: University.
- Noom, M. (1999). *Adolescent autonomy: Characteristics and correlates*. Deft: Eburon.
- Noom, M., Dekovic, M., y Meeus, W. (1999). Autonomy, attachment and psychosocial adjustment during adolescence: A double-edged sword. *Journal of Adolescence*, 22, 771-783.
- Novo, R., y Silva, D. (2003). El autoconcepto de adultos mayores: Análisis de las características expresadas en una entrevista. *Ridep*, 15(1), 121-138.
- Núñez, J. (1992). *El autoconcepto: Características estructurales, diferencias evolutivas inter e intraindividuales y su relación con el rendimiento académico en alumnos de 6 a 11*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo.
- Núñez, J., y González-Pienda, J. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*.

Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto. Oviedo: Universidad de Oviedo.

- Nunnally, J., y Bernstein, I. (1995). *Teoría Psicométrica.* México: Mc-Graw-Hill.
- Nuttin, J. (1982). *Teoría de la motivación humana.* Barcelona: Paidós.
- Offer, M., Ostrov, J., K. Howard, y Dolan, M. (1992). *Offer Self-Image Questionnaire for Adolescents, Revised (OSIQ-R).* Los Angeles: Western Psychological Services.
- Oishi, S. (2000). Goals as cornerstones of subjective well-being: Linking individuals and cultures. En E. Diener y E Suh (Ed.), *Culture and subjective well-being* (pp. 87-112). Cambridge MA: Bradford.
- Oliva, A., y Parra, A. (2001). Autonomía emocional durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 24(2), 181-197.
- Oñate, M. (1989). *El autoconcepto. Formación, medida e implicaciones en la personalidad.* Madrid: Narcea.
- Oser, F., y Reich, H. (1990). Moral judgement, religious judgement, world view and logical thought: A review of their relationship, 1. *British Journal of Religious Education*, 12(2), 94-101.
- Páez, D. (2005). *Del trauma a la felicidad.* Texto Curso de Doctorado, 2005-2006, Facultad de Psicología. UPV.
- Páez, D., Fernández, I., Ubillos, S., y Zubieta, E. (2003). *Psicología social, cultura y educación.* Madrid: Pearson.
- Page, A., Ashford, B., Fox, K., y Biddle, S. (1993). Evidence of cross-cultural validity for the Physical Self-Perception Profile. *Personality and Individual Differences*, 4, 585-590.
- Palacios, J., Marchesi, A., y Coll, C. (1990). *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología evolutiva.* Madrid: Alianza.
- Palfai, T., y Salovey, P. (1993). The influence of depressed and elated mood on deductive and inductive reasoning. *Imagination, Cognition and Personality*, 13, 57-71.
- Pallas, A., Entwisle, D., Alexander, K., y Weinstein, P. (1990). Social structure and the development of self-esteem in young children. *Social Psychology Quarterly*, 53(4), 302-315.
- Palmero, F., Guerrero, C., Gómez, C., y Carpi, A. (2006). Certezas y controversias en el estudio de la emoción. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9(23-24).
- Palomera, R. (2004). *Validez de constructo y desarrollo de la inteligencia emocional.* Tesis doctoral. UNED: Facultad de Psicología.
- Panksepp, J. (1989). The neurobiology of emotions: Of animal brains and human feelings. En A. Manstead y H. Wagner (Ed.), *Handbook of Social Psychophysiology* (pp. 5-26). Chichester, Inglaterra: Wiley.
- Pardo, A., y Ruiz, M. (2002). *SPSS 11. Guía para el análisis de datos.* Madrid: McGraw-Hill.
- Pastor, Y., Balaguer, I., y García-Merita, M. (2001). *Estilo de vida y salud.* Buenos

- Aires: El Mercurio de la Salud.
- Pearlin, L. (1982). Discontinuities in the study of aging. En T. Hareven (Ed.), *Aging and the life course*. New York: Guilford.
- Pearlin, L., y Lieberman, M. (1978). Social sources of emotional distress. En R. Simmons (Ed.), *Research in community and mental health, vol. 1*, (pp. 217-248). Greenwich: JAI.
- Pease, D., Clark, S., y Crase S. (1981). The social competency scale for preschool age children: Its development and factorial validity. *Educational and Psychological Measurement, 41*, 851-861.
- Perez, J., y Garaigordobil, M. (2004). Relaciones de la socialización con inteligencia, autoconcepto y otros rasgos de la personalidad en niños de 6 años. *Apuntes de Psicología, 22*(2), 153-169.
- Pérez-Delgado, E., Cerezo, M., y Aparisi, M. (1991). Situación de la psicología moral en la actualidad. En E. Pérez-Delgado y R. García-Ros (Ed.), *La psicología del desarrollo moral* (pp. 13-22). Madrid: Siglo XXI.
- Pérez-Delgado, E., Serra, E., y Soler, M. (1991). Jalones históricos de la psicología moral. En E. Pérez-Delgado y R. García-Ros (Ed.), *La psicología del desarrollo moral* (pp. 3-12). Madrid: Siglo XXI.
- Pérez-Delgado, E., y García-Ros, R. (1991). *La psicología del desarrollo moral*. Madrid: Siglo XXI.
- Pérez-Delgado, E., y Mestre, V. (1995a). *El crecimiento moral. Programas psicoeducativos y su eficacia en el aula*. Valencia: Universitat.
- Pérez-Delgado, E., y Mestre, V. (1995b). *Psicología moral y crecimiento personal*. Barcelona: Ariel.
- Perinat, A. (2003). *Psicología del desarrollo. Un enfoque sistémico*. Barcelona: EDIUOC.
- Perry, J. (2002). *Identity, personal identity, and the self*. Cambridge (Indianapolis): Hackett.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist, 55*, 44-55.
- Petrides, K., y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality, 15*, 425-448.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. París: Alcan.
- Pichardo, M. (2000). *Influencia de los estilos educativos de los padres y del clima social familiar en la adolescencia temprana y media*. Granada: Universidad.
- Pichardo, M., y Amezcua, J. (2001). Importancia del autoconcepto y el clima familiar en la adaptación personal. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación, 7*(5), 181-191.
- Piechoski, M. (1990). Comentario a "Characteristics of the self-actualized person: Visions from the East and West", by R. Change y R. Page. *Counseling and Values, 36*, 19-20.
- Pincus, A. (1994). The interpersonal circumplex and the interpersonal theory:

- Perspectives on personality and its pathology. En S. Stracks y M. Lorr (Ed.), *Differentiating normal and abnormal personality*. (pp. 114-136). New York: Springer.
- Piñeiro, I., Valle, A., Rodríguez, S., González, R., y Suárez, J. (1998). Variables motivacionales, estratégicas de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios: un modelo de relaciones causales. *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 9(16), 217-229.
- Pinquart, M., y Sorensen, S. (2001). Gender differences in self-concept and psychological well-being in old age: A meta-analysis. *Journals of Gerontology: Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 56B(4), 195-213.
- Pitcher, E., y Schultz, L. (1983). *Boys and girls at play*. New York: Praeger.
- Plutchik, R. (1994). *The psychology and biology of emotion*. Nueva York: Harper Collins College.
- Prinstein, M., Boergers, J., y Vernberg, E. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: Social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 479-491.
- Puka, A. (1994). *Moral development: A compendium*. New York: Garland Pub.
- Purkey, W. (1970). *Self-concept and school achievement*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Purkey, W., Raheim, A., y Cage, B. (1983). Self-Concept as learner: An overlooked part of self-concept theory. *Journal of Humanistic Education and Development*, 22(2), 52-57.
- Quintana, M. (1995). *Pedagogía moral*. Madrid: Dykinson.
- Quitmann, H. (1989). *Psicología humanista*. Barcelona: Herder.
- Reeve, J. (1997). *Understanding emotion and motivation*. Fort Worth: Harcourt, Brace.
- Reis, H., Sheldon, K., Gable, S., Roscoe, J., y Ryan, R. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 419-435.
- Rest, J. (1979a). *Development in judging moral issues*. Minneapolis: Washington University.
- Rest, J. (1979b). *Revised Manual for Defining Issues Test. An objective Test of Moral Judgement Development*. Minnesota Moral research Projects: Minneapolis.
- Riggio, R., Throckmorton, B., y DePaola, S. (1990). Social skills and self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 11(8), 799-804.
- Roberts, T., y Hutton, J. (1986). *Social-Emotional Dimension Scale*. Austin : Pro-Ed.
- Roche, R. (1998). *Educación prosocial de las emociones*. Barcelona: Blume.
- Rodrigo, M. (1985). Desarrollo moral y perspectivismo social. En J. Vega (Ed.), *Psicología evolutiva* (pp. 137-156). Madrid: UNED.
- Rodríguez, A. (2004). Autoconcepto físico y disfunciones alimentarias. En I. Fajardo (Ed.), *Infancia y adolescencia: desarrollo psicológico y propuestas de intervención* (493-498). Badajoz: Psicoex.
- Rodríguez, A. (2008). Bienestar psicológico y autoconcepto físico. En A. Goñi (Ed.), *El*

- autoconcepto físico: Psicología y educación.* (pp. 193-206). Madrid: Pirámide.
- Rodríguez, A. (2008a). *El autoconcepto físico y el bienestar/malestar psicológico en la adolescencia.* Tesis doctoral. Leioa: UPV/EHU.
- Rodríguez, A. (2008b). Malestar psicológico y el autoconcepto físico. En A. Goñi (Ed.), *El autoconcepto físico: Psicología y educación.* (pp. 207-222). Madrid: Pirámide.
- Rodríguez, A., Goñi, A., y Ruiz de Azúa, S. (2006). Autoconcepto físico y estilos de vida en la adolescencia. *Intervención Psicosocial*, 15(1), 81-94.
- Rodríguez, A., y Esnaola, A. (2008). Los trastornos de la conducta alimentaria y el autoconcepto físico. En A. Goñi (Ed.), *El autoconcepto físico: Psicología y educación* (pp. 173-192). Madrid: Pirámide.
- Rodríguez, A., y Fernández, A. (2005). Los componentes del bienestar psicológico y el autoconcepto físico de los adolescentes. En M. I. Fajardo, F., Vicente, A. Ventura, I. Ruiz y J. A. del Barrio (Eds.), *Aportaciones psicológicas y mundo actual. Dando respuestas* (pp. 465-480). Badajoz: Psicoex.
- Rodríguez, A., y Goñi, A. (2008). Vulnerabilidad del autoconcepto físico a los influjos socioculturales. En A. Goñi (Ed.), *El autoconcepto físico: Psicología y educación* (pp. 223-248). Madrid: Pirámide.
- Rogers, C. (1951). *Client centered therapy.* Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting Psychology*, 21(2), 95-103.
- Rogers, C. (1959). *Formulations of the person and the social context.* New York: McGraw Hill.
- Rogers, C. (1969). *Psicoterapia centrada en el cliente.* Buenos Aires: Paidós.
- Rogers, C. (1984). *Conversation with Carl Rogers.* Obtenido el 15 de Octubre de 2006 desde <http://148.201.96.14/dc/ver.aspx?ns=000168646>.
- Roid, G., y Fitts, W. (1988). *Tennessee Self-Concept Scale, Revised Manual.* Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
- Roid, G., y Fitts, W. (1991). *Tennessee Self-Concept Scale: Revised manual,* Los Angeles: Western Psychological Services
- Rokeach, M. (1979). *Understandign human values: Individual and societal.* New York: Free.
- Roland, C., y Foxx, R. (2003). Self-respect: A neglected concept. *Philosophical Psychology*, 16(2), 247-287.
- Rosado, J. (1992). *Validación de la Escala de Autoconcepto Tennessee en una muestra de estudiantes de Nuevo ingreso del Recinto metropolitano de la Universidad Interamericana de Puerto Rico.* Disertación doctoral sin publicar. Centro Caribeño de Estudios Postgraduados de Puerto Rico, San Juan.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image.* Princeton, NJ: Princeton University.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self.* New York: Basic Books.
- Rosenberg, M., y Kaplan, H. (1982). *Social psychology of the self-concept.* Arlington

- Rothenberg, D. (1997). *Supporting girls in early adolescence*. Washington: Office Educational Research and Improvement.
- Rotter, J., y Hochreich, D. (1975). *Personality*. Illinois: Scott Foresman and Company.
- Rubio, A. (2005). *Cuando la vida nos lo pone difícil. Cómo salir reforzado de la adversidad*. Barcelona: Amat.
- Rubio, J. (1994). Autoconcepto y autorrealización en la vejez. *Reunión de la Sociedad Española de Gerontopsiquiatría y Psicogeriatría*, 5(1-2), 81-86.
- Ruiz de Azúa, Goñi y Madariaga (2008). Variabilidad del autoconcepto físico. En A. Goñi (Ed.), *El autoconcepto físico: Psicología y educación* (pp. 113-124). Madrid: Pirámide.
- Ruiz de Azúa, S. (2007). *El autoconcepto físico: Estructura interna, medida y variabilidad*. Bilbao: UPV/EHU.
- 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.
- Ryan, M., y Lynch, J. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development*, 60, 340-356.
- Ryan, R. (1993). Agency and organization: Intrinsic motivation, autonomy and the self in psychological development. En J. Jacobs (Ed.), *Nebraska symposium on motivation: vol. 40. Developmental perspectives on motivation* (pp. 1-56). Lincoln: University of Nebraska.
- Ryan, R., y Deci, E. (2000). Self-determination theory and the acilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychology*, 52, 141-166.
- Ryan, R., y Deci, E. (2001). To be happy or to be self-fulfilled: A review of research on hedonic and eudaemonic well-being. En S. Fiske (Ed.), *Annual Review of Psychology*, 52 (pp. 141-166). Palo Alto, CA: Annual Reviews, Inc.
- Ryff, C. (1989). Happiness is everything; or is it? Explorations of the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Ryff, C. (1991). Possible selves in adulthood and old age: A tale of shifting horizons. *Psychology and Aging*, 6(2), 286-295.
- Ryff, C. (1995). Psychological wellbeing in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 99-104.
- Ryff, C. y Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 710-727.
- Ryff, C., y Singer, B. (1998). The counters of positive human health. *Psychological Inquiry*, 9, 1-28.
- Ryff, C., y Singer, B. (2006). Best evidence yet for the six-factor model of psychological well-being. *Social Science Research*, 35, 1103-1119.
- Saarni, C. (1984). An observational study of children's attempts to monitor their expressive behaviour. *Child Development*, 55, 1504-1513.

- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective. En R. Bar-On y J. Parker (Ed.), *The handbook of emotional intelligence* (pp. 68-91). San Francisco: Jossey-Bass.
- Salovey, P., Mayer, J., Goldman, S., Turvey, C., y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using trait meta-mood scale. En J. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington: APA.
- Salovey, P., y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Sánchez, E. (1999). Relación entre la autoestima personal, la autoestima colectiva y la participación en la comunidad. *Anales de Psicología*, 15(2), 251-260.
- Sánchez, M., Fernández-Berrocal, P., Montañés, J., y Latorre, J. (2008). Diferencias de sexo en relación al modelo de Mayer y Salovey (1997). En J. González-Pienda y J. Núñez (Eds.), *Psicología y educación: Un lugar de encuentro* (pp. 942-947). Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Scalise, J., Ginter, E., y Gerstein, L. (1984). A multidimensional loneliness measure: the Loneliness Rating Scale (LRS). *Journal of Personality Assessment*, 48(5), 525-30.
- Schachter, S., y Singer, J. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69, 379-399.
- Scheier, M., y Carver, C. (1985). Self-consciousness scale: A revised version for use with general populations. *Journal of Applied Social Psychology*, 15(8), 687-699.
- Scheier, M., y Carver, C. (1985a). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247.
- Scheier, M., y Carver, C. (1985b). Self-consciousness scale: A revised version for use with general populations. *Journal of Applied Social Psychology*, 15(8), 687-699.
- Scheier, M., y Carver, C. (1988). A model of behavioural self-regulation: Translating intention into action. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology*, 21. New York: Academic.
- Scherer, K. (1992). What does facial expression express? En K. Strongman (ed.): *International Review of Studies of Emotion*, Vol. 2 (pp. 139-165). Chichester: Wiley.
- Scherer, K. (2000). Psychological models of emotion. En J. Borod (Ed.), *The neuropsychology of emotion* (pp. 137-162). Nueva York: Oxford University.
- Schlenker, B. (1986). Self-identification: Toward an integration of the private and public self. En R. Baumeister (Ed.), *Public self and private self* (pp. 21-62). New York: Springer-Verlag.
- Schlosberg, H. (1954). Three dimensions of emotion. *Psychological Review*, 61, 81-88.
- Schunk, D. (1985). Participation in goal setting: Effects on self-efficacy and skills of learning disabled children. *Journal of Special Education*, 19, 307-317.
- Schwartz, S. (1994). Beyond individualism and collectivism: New cultural dimensions of values. En U. Kim, H. Triandis, C. Kagitcibasi, S. Choi y G. Yoon (Ed.),

- Individualism and collectivism: Theory, method and applications* (pp. 85-119). Thousand Oaks: Sage.
- Schwartz, S., y Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 878-891.
- Scott, C., Murray, G., Mertens, C., y Dustin, E. (1996). Student self-esteem and school system: Perceptions and implications. *The Journal of Educational Research*, 89, 5, 286-293.
- Seligman, M. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Vergara.
- Seligman, M., y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Selman, R. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analysis*. New York: Academic.
- Serra, E. (1998). Propuesta de un modelo de intervención psicoevolutiva en la adolescencia. *Intervención psicológica en la adolescencia. VIII Congreso Nacional de INFAD, I. Ponencias* (pp.107- 126). Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Serra, E., González, A., y Oller, A. (1989). *Desarrollo adulto. Sucesos evolutivos a lo largo de la vida*. Valencia: Grupo Editor Universitario.
- Shavelson R., y Marsh, H. (1986). On the structure of self-concept. En R. Schwarner (Ed.), *Anxiety and cognition* (pp. 305-330). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Shavelson, R., Hubner, J., y Stanton, J. (1976). Self concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Shavelson, R., y Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 3-17.
- Sheldon, K., Elliot, A., Kim, Y., y Kasser, T. (2001). What's satisfying about satisfying events? Comparing ten candidate psychological needs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 325-339.
- Shostrom, E. (1964). An inventory for the measurement of self-actualization. *Educational and Psychological Measurement*, 24, 207-218.
- Silverberg, S., y Steinberg, L. (1996). Adolescent autonomy, parentadolescent conflict, and parental well-being. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 293-312.
- Silverger, S., y Gondoli, D. (1996). Autonomy in adolescence. A contextualized perspective. En G. Adams, R. Montemayor y T. Gullota (Ed.), *Psychosocial development during adolescence* (pp. 12-61). Thousand Oak: Sage.
- Song, I., y Hattie, J. (1984). Home environment self-concept and academic achievement: A causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1269-1281.
- Sonstroem, R., Speliotis, E., y Fava, J. (1992). Perceived Physical Competence in adults: An examination of the Physical Self-Perception Profile. *Journal of Sports & Exercise Psychology*, 14, 207-221.
- Sonstroem, R., y Morgan, W. (1989). Exercise and self-esteem: Rational and model. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 21, 329-336.

- Sotelo, M., y Sangrador, J. (1999). Correlations of self-ratings of attitude towards violent groups with measures of personality, self-esteem, and moral reasoning. *Psychological Reports*, 84(2), 558-560.
- Springer, K., y Hauser, R. (2002). *Survey Measurement of Psychological Well-Being*. Madison, WI: University of Wisconsin.
- Stagner, R. (1948). *Psychology of personality*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Steinberg, L., y Silverberg, S. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*, 57, 841-851.
- Stenberg, R. (1997). *Inteligencia exitosa*. Barcelona: Paidós.
- Stern, D. (1985). *The interpersonal world of the infant*. New York: Basic Books.
- Strein, W. (1993). Advances in research on academic self-concept: Implications for school psychology. *School Psychology Review*, 22(2), 273-285.
- Tajfel, H. (1978). Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroup relations. London: Academic.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: University.
- Tajfel, H. (1984). *The social dimension*. Cambridge: University.
- Tajfel, H. (1985). Concepciones psicológicas de la equidad, su presente y su futuro. En P. Fraisse (Ed.), *El porvenir de la psicología* (pp. 139-154). Madrid: Morata.
- Tamayo, A. (1981). EFA: Escala Fatorial de Autoconceito. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 33(4), 87-102.
- Tapia, M., Fiorentino, M., y Correché, M. (2003). Soledad y tendencia al aislamiento en estudiantes adolescentes, su relación con el autoconcepto. *Fundamentos en Humanidades*, 7-8, 163-172.
- Tausk, V. (1919). On the origin of the "influencing machine" in schizophrenia. En R. Fliess (Ed.), *The Psychoanalytic Reader* (pp. 31-64). London: Hogarth.
- Taylor, S., y Brown, J. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103(2), 193-210.
- Thayer, J., Rossy, L., Ruiz-Padial, E., y Johnsen, B. (2003). Gender differences in the relationship between emotional regulation and depressive symptoms. *Cognitive Therapy and Research*, 27, 349-364.
- Thoma, S. (1986). Estimating gender differences in the comprehension and preference of moral issues. *Developmental Review*, 6, 165-180.
- Tomás, I. (1998). *Equivalencia psicométrica de una traducción del cuestionario de autoconcepto físico Physical Self-Description Questionnaire (PSDQ) al castellano*. Valencia: Universidad.
- Tomás, J., y Oliver, A. (2004). Análisis psicométrico confirmatorio de una medida multidimensional del autoconcepto en español. *Revista Interamericana de Psicología*, 38(2), 285-293.
- Tomas, J., Meléndez, J., y Navarro, E. (2008). Relación de las dimensiones física y psicológica con la satisfacción vital en ancianos. Modelo de ecuaciones estructurales. Póster presentado al 50 Congreso de la Sociedad Española de Geriatría y Gerontología. Granada 4-7 de junio de 2008.

- Tomás, J., y Oliver, A. (2004). Confirmatory factor analysis of a Spanish multidimensional scale of self-concept. *Revista Interamericana de Psicología*, 38, 285-293.
- Tomkins, S. (1981). The quest for primary motives: Biography and autobiography of an idea. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 306-329.
- Torres, A., Nieto, J., y Barcia, D. (1997). Autoconcepto en las personas de edad. *Psiquis*, 18(7), 15-22.
- Triandis, H. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder: Westview.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. New York: Cambridge University.
- Turiel, E. (1984). *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid: Debate.
- Turner, J. (1987). A self-categorization theory. En J. Turner (Ed.), *Rediscovering the social groups. A self socialization theory* (pp. 13-54). Oxford: Basil Blackwell.
- Turner, J. (1988). Comments on Doise's individual and social identities in intergroup relations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 113-116.
- Turner, J. (1988). Comments on Doise's individual and social identities in intergroup relations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 113-116.
- Tyler, L. (1947). *The psychology of human differences*. New York: Appleton-Century.
- Ugarriza, N. (2001). *Evaluación de la Inteligencia Emocional a través del inventario de RarOn (I-CE) en la Muestra de Lima Metropolitana*. Lima: Buen Amigo.
- Ullman, D., y Dubow, E. (1989). *Factors in the adjustment of latchkey children*. Paper presented at Meetings of the Midwestern Psychological Association. Chicago, IL.
- Umberson, D., y Hughes, M. (1987). The impact of physical attractiveness on achievement and psychological well-being. *Social Psychology Quarterly*, 50, 227-236.
- Vaillant, F. (1971). Theoretical hierarchy of adaptative ego mechanisms. *Archives of General Psychiatry*, 24, 107-118.
- Vaillant, G. (1977). *Adaptation to life*. Boston: Little Brown.
- Van Dierendock, D. (2005). The construct validity of Ryff's scale of well-being and its extensión with spiritual well-being. *Personality and Individual Differences*, 36, 629-644.
- Vázquez, C. (1995). Limitaciones, errores y sesgos en el procesamiento de la información. En M. Avia y M. Sánchez (Ed.), *Personalidad: Aspectos cognitivos y sociales* (185-225). Madrid: Pirámide.
- Vázquez, C., Hernangómez, L., y Hervás, G. (2004). Longevidad y emociones positivas. En L. Salvador-Carulla, A. Cano y J. Cabo (Ed.), *Longevidad: Un tratado integral sobre promoción de la salud en la segunda mitad de la vida* (pp. 752-761). Madrid: Panamericana.
- Vázquez, C., Hervás, G., y Ho, S. (2006). Intervenciones clínicas basadas en la psicología positiva: Fundamentos y aplicaciones. *Psicología Conductual*, 14(3),

- 401-432.
- Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención Psicosocial. Revista sobre Igualdad y Calidad de Vida*, 3, 87-116.
- Venables, P. (1984). Arousal: An examination of its status as a concept. En M. Coles, J. Jennings y J. Stern (Ed.), *Psychophysiological perspectives* (pp. 134-142). New York : Van Nostrand Reinhold.
- Vernon, P. (1950). *The structure of human abilities*. London: Methuen.
- Villar, F., Triadó, C., Solé, C., y Osuna, M. (2003). Bienestar, adaptación y envejecimiento: Cuando la estabilidad significa cambio. *Revista Multidisciplinar de Gerontología*, 13(3), 152-162.
- Vispoel, W. (1995). Self-concept in artistic domains: An extension of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 134-153.
- Von Essen L, Enskar K, Kreuger A, Larsson B, y Sjoden P. (2000). Self-esteem, depression and anxiety among Swedish children and adolescents on and off cancer treatment. *Acta Paediatrica*, 89, 229-236.
- Wark, G., y Krebs, D. (1996). Gender and dilemma differences in real life moral judgement. *Developmental Psychology*, 32, 220-230.
- Warr, P. (1999). Well-being in the workplace. En D. Kahneman, E. Diener y N. Schwarz (Ed.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (392-412). New York: Russell Sage Foundation.
- Warr, P., y Jackson, P. (1983). Self-esteem and unemployment among young workers. *Le Travail Humaine*, 46(2), 355-366.
- Warren, H. (1934). *Dictionary of Psychology*. Boston: Houghton Mifflin.
- Watson, D. (2000). *Mood and temperament*. New York: Guilford.
- Watson, D., Clark, L., y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.
- Watson, D., y Clark, L. (1984). Negative affectivity: The disposition to experience aversive negative states. *Psychological Bulletin*, 96, 465-490.
- Waxler, C., y Yarrow, M. (1982). *The development of altruism: Alternative Research Strategies*. En N. Eisenberg (Ed.), *Development of prosocial behavior*.
- Webster, M., y Sobieszek, B. (1974). Teorías de la autoevaluación. Estudio experimental de psicología social. México: Limusa.
- Weisinger, H. (1998). *Emotional intelligence at work: The untapped edge for success*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Welk, G., Corbin, C., y Lewis, L. (1995). Physical self-perceptions of high school athletes. *Pediatric Exercise Science*, 7, 152-161.
- Wells, L., y Marwell, G. (1976). *Self-Steem: Its conceptualization and measurement*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Whitehead, J. (1995). A study of children's physical self-perceptions using an adapted Physical Self-Perception Profile Questionnaire. *Paediatric Exercise Science*, 7,

- 132-151.
- Whitesell, N., Mitchell, C., Kaufman, C., y Spicer, P. (2006). Developmental trajectories of personal and collective self-concept among American Indian adolescents. *Child Development*, 77(5), 1487-1503.
- Wilber, K. (2001). *El ojo del espíritu*. Barcelona: Kairós.
- Wilcock, A. (1998). *An occupational perspective of health*. Thorofare, NJ: Slack.
- Wilgenbusch, T., y Merrell, K. (1999). Gender differences in self-concept among children and adolescents: A meta-analysis of multidimensional studies. *School Psychology Quarterly*, 14(2), 101-120.
- Willoughby, R. (1930). The emotional maturity of some religious attitudes. *Journal of Social Psychology*, 1, 532-536.
- Wilson, W. (1967). Correlates of avowed happiness. *Psychological Bulletin*, 67, 294-306.
- Witter, R., Okun, M., Stock, W., y Haring, M. (1984). Education and subjective well-being: A meta-analysis. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 6, 165-173.
- Woodward, J., y Frank, B. (1988). Rural adolescent loneliness and coping strategies. *Adolescence*, 23, 559-565.
- Wundt, W. (1986). *Grundriss der psychologie*. Leipzig: Verlag von Wilhelm Engelmann.
- Wylie, R. (1979). *The self-concept, Volume 2: Theory and research on selected topics*. Lincoln, NE: University of Nebraska.
- Yang, H. (2002). Subjective well-being and self-concept of elementary school teachers. *Chinese Mental Health*, 16(5), 322-330.
- Yardley, K., y Honess, T. (1987). *Self and identity. Psychosocial perspectives*. New York: Johan Willey and Sons.
- Young, L. (2006). Parental influences on individual differences in emotional understanding. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 66(9), 5128B.
- Zacarés, J., y Serra, E. (1998). *La madurez personal: Perspectivas desde la psicología*. Madrid: Pirámide.
- Zelenski, J., y Larsen, R. (2000). The distribution of emotions in everyday life: A state and trait perspectiva from experience sampling data. *Journal of Research in Personality*, 34, 178-197.
- Ziegler, Z., Scott, B., y Taylor, R. (1991). Effects of guidance intervention on perceived school behaviour and personal self-concept: A preliminary study. *Psychological Report*, 68(1), 50.
- Zorich, S., y Reynolds, W. (1988). Convergent and discriminant validation of a measure of social self-concept. *Journal of Personality Assessment*, 52, 441-453.
- Zuazua, A. (1996). Autorrealización y tests para su medida. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 7(12), 257-265.
- Zuazua, A. (2001). *Autorrealización y proyecto de vida en la juventud*. Tesis doctoral. Leioa: Universidad del País Vasco.

Zuazua, A. (2007). *El proyecto de autorrealización. Cambio, curación y desarrollo*. Madrid: Club Universitario.