

Análisis psicométrico de la escala multidimensional de autoconcepto AF5 en una muestra de adolescentes y adultos de Cataluña

Sara Malo Cerrato, Sílvia Bataller Sallent, Ferran Casas Aznar, M^a Eugenia Gras Pérez
y Mònica González Carrasco
Universidad de Girona

El objetivo del presente estudio es realizar un análisis psicométrico de la escala AF5 en una muestra catalana de 4.825 sujetos de 11 a 63 años, estudiantes de ESO, bachillerato, ciclos formativos de grado medio (CFGM) y universitarios. Mediante un análisis de componentes principales (ACP) se constata la validez teórica de los componentes y se analiza la fiabilidad del instrumento. Se realizan análisis diferenciales por género y grupo normativo utilizando un diseño factorial 2×6. La variable grupo normativo incluye diferentes cursos en 6 subgrupos: universitarios, Post-ESO (estudiantes de bachillerato y CFGM), 4º ESO, 3º ESO, 2º ESO y 1º ESO. Los resultados indican que la fiabilidad de la versión catalana de la escala es similar a la de la escala original. También la estructura factorial coincide con la del modelo original establecido a priori. Se observan diferencias significativas por grupo normativo en los cuatro componentes del autoconcepto explorados (social, familiar, académico/laboral y físico). Por razón de género, las diferencias significativas aparecen en los componentes del autoconcepto físico, académico y social pero no en el familiar.

Psychometric analysis of the AF5 multidimensional scale of self-concept in a sample of adolescents and adults in Catalonia. The aim of this study is to carry out a psychometric study of the AF5 scale in a sample of 4.825 Catalan subjects from 11 to 63 years-old. They are students from secondary compulsory education (ESO), from high school, middle-level vocational training (CFGM) and from the university. Using a principal component analysis (PCA) the theoretical validity of the components is established and the reliability of the instrument is also analyzed. Differential analyses are performed by gender and normative group using a 2×6 factorial design. The normative group variable includes the different levels classified into 6 sub-groups: university, post-compulsory secondary education (high school and CFGM), 4th of ESO, 3rd of ESO, 2nd of ESO and 1st of ESO. The results indicate that the reliability of the Catalan version of the scale is similar to the original scale. The factorial structure also fits with the original model established beforehand. Significant differences by normative group in the four components of self-concept explored (social, family, academic/occupational and physical) are observed. By gender, significant differences appear in the component of physical self-concept, academic and social but not in the family component.

El autoconcepto es un constructo psicosocial estudiado desde casi todos los ámbitos de la psicología (Baumeister, Campbell, Krueger y Vohs, 2003; Gergen, 1984; Palacios y Zabala, 2007; Stevens, 1996) demostrándose en diversos estudios su correlación con el bienestar personal (Casas et al., 2007; Diener, 1994; Furr y Funder, 1998; Leung y Leung, 1992; Martínez, Buelga y Cava, 2007; Mruk, 2006) y con el ajuste psicosocial en la adolescencia (Fuentes, García, Gracia y Lila, 2011).

Las cinco dimensiones de la AF5 (académico, social, emocional, familiar y físico) se fundamentan en el modelo teórico de Shavelson, Hubner y Stanton (1976), *quienes, entre otras característi-*

cas como la organización jerárquica a partir de una dimensión general, consideran que el autoconcepto presenta diversos aspectos relacionados —no ortogonales— pero distinguibles, que pueden encontrarse diferencialmente relacionados con distintas áreas del comportamiento humano (Musitu, García y Gutiérrez, 1994). Cada dimensión se mide con 6 ítems que los autores asignaron *a priori* a cada una de estas cinco dimensiones; lo cual permite, en una escala de 1 a 99, medir con un único instrumento las principales dimensiones del autoconcepto (Grandmontagne y Fernández, 2004).

En la escala original, la muestra estaba formada por 6.483 sujetos, de los cuales el 44% eran hombres y el 56% mujeres, de edades comprendidas entre los 10 y los 62 años (García y Musitu, 1999). La escala reúne muchas condiciones teóricas y metodológicas que indican que se trata de un instrumento con adecuadas características psicométricas (García, Musitu y Veiga, 2006) que exploraremos si se repiten con la muestra catalana.

El objetivo de este trabajo es realizar un análisis psicométrico y estudiar el funcionamiento de la escala en una muestra de pobla-

ción catalana comparando los resultados con los obtenidos con la escala original (García y Musitu, 1999).

Método

Participantes

La muestra utilizada para la baremación de la AF5 se compone de 4.825 sujetos de ambos sexos (44% hombres y 56% de mujeres) con un rango de edad entre 11 y 63 años y fue recogida en 2008. La selección de los participantes del estudio se realizó mediante un muestreo por conglomerados de un conjunto de centros educativos de estudiantes de ESO, de estudios post-obligatorios (que incluye Bachillerato y CFGM, a partir de ahora Post-ESO) y de estudiantes

universitarios. La muestra de estudiantes de ESO y post-obligatoria procede de 17 centros, de los cuales 3 eran concertados y 14 públicos, y 16 pertenecían a la provincia de Girona y 1 a la de Lleida. La muestra de estudiantes universitarios procede de las universidades de Girona y Lleida y de las siguientes carreras: Psicología, Publicidad y Relaciones Públicas, Trabajo Social, Magisterio Infantil, Enfermería, Administración de Empresas, Derecho y Empresariales. La distribución detallada por edades y género se describe en la tabla 1.

Instrumento

La escala original fue adaptada al catalán y retrotraducida siguiendo las pautas de Brislin (1970), considerándose suficien-

Tabla 1
Distribución de la muestra por edad y género

Edad	ESO				POST-ESO				Estudiantes universitarios					Total
	1º	2º	3º	4º	1º Bach	2º Bach	1º CFGM	2º CFGM	1º	2º	3º	4º	5º	
11	35	1												36
12	511	48	2											561
13	191	455	29	2										678
14	31	240	467	11										749
15	3	44	253	308	37		2							647
16	4	3	50	250	396	43	60	2						808
17	1		5	37	191	324	82	26	1					667
18		1		2	19	68	34	26	42	2				194
19					2	13	18	9	26	47	5			120
20					2	3	5	10	8	34	54			116
21						1	3	2	8	12	10	27		63
22							4	2	3	18	7	26	9	69
23							1	2	5	9	4	6	6	33
24								2	4	3	2	4	3	18
25								1	3	3	1	2	8	18
26									3	6	2			11
27										3	2	1	2	8
28									1	1	1			4
29										1	1			2
30										1			1	2
31											1			1
33									1	1				2
34									1					1
35									1				1	2
36									1			1		2
37											1			1
38									1	1	1			3
39									1					1
40									2					2
43									1					1
44									1					1
47							1							1
57									1					1
60										1				1
63											1			1
Total	776	792	806	610	647	452	210	84	115	143	93	67	30	4825
Chico	411	375	386	297	269	167	87	51	27	35	19	13	4	2141
Chica	365	417	420	313	378	284	124	33	88	108	74	54	26	2684

temente equivalente a la versión castellana (tabla 2). La escala original consta de 30 ítems con 5 posibilidades de respuesta (1 significa nunca y 5 siempre). La adaptación que incluimos en nuestro cuestionario consta de 24 ítems y admite 11 posibilidades de respuesta (0 significa nunca y 10 siempre) para cada uno siguiendo las recomendaciones de Cummins y Gullone (2000), quienes defienden este tipo de escalas porque permiten recoger más matices.

Procedimiento

Para la obtención de los datos se procedió a contactar con los centros de Educación Secundaria, de Formación Profesional y con las facultades previamente seleccionadas, con el objeto de obtener los permisos necesarios para aplicar los cuestionarios grupalmente en el aula habitual durante horario lectivo. Durante la administración estuvieron presentes el profesor habitual y uno o dos investigadores para clarificar cualquier duda.

Análisis de datos

Se aplicó un análisis de componentes principales (ACP) para contrastar empíricamente la validez teórica de los componentes. Antes de proceder a realizar el ACP, se corrigió el sentido de los

cuatro ítems definidos negativamente. Los factores se extrajeron aplicando la rotación oblimín con normalización de Kaiser-Meyer-Oblimin (KMO), por tratarse de dimensiones relacionadas. Se asignó un máximo de 999 iteraciones para la extracción y las mismas para la rotación; sin límite de dimensiones y un valor de -20 de delta para la rotación.

Se han analizado las diferencias entre género y grupo normativo para cada una de las cuatro dimensiones utilizando un diseño factorial 2x6 tal como plantean los autores de la escala original. Se creó la variable grupo normativo que aglutinaba los diferentes cursos en 6 subgrupos (universitarios, Post-ESO, 4º ESO, 3º ESO, 2º ESO y 1º ESO) para estudiar los efectos principales de grupo y sexo (tabla 3) mediante un análisis de la varianza de dos factores. Los contrastes entre grupos se realizaron con la prueba de Tamhane.

Todos los análisis estadísticos se han realizado mediante el software SPSS 15.0.

Resultados

Justificación estadística

Al realizar el ACP aplicando la KMO, se obtuvieron inicialmente 6 dimensiones (varianza explicada 63%). Seguidamente se

Tabla 2
Retrotraducción de los ítems de la escala AF5

Ítems originales (castellano)	Ítems traducidos (catalán)	Retrotraducción (castellano)
1. Hago bien los trabajos escolares (instituto-universidad)	1. Faig bé els treballs de l'escola (institut-universitat)	1. Hago bien los trabajos del colegio (instituto-universidad)
2. Consigo fácilmente amigos/as	2. Aconsegueixo amics o amigues fàcilment	2. Consigo amigos o amigas fácilmente
3. Soy muy criticado/a en casa	3. Sóc molt criticat o criticada a casa	3. Soy muy criticado o criticada en casa
4. Me cuido físicamente	4. Tinc cura del meu físic	4. Me cuido físicamente
5. Mis profesores me consideran un buen trabajador/a	5. Els meus professors/es em consideren bon treballador/a	5. Mis profesores/as me consideran buen/a trabajador/a
6. Soy una persona amigable	6. Sóc una persona amigable	6. Soy una persona amigable
7. Me siento feliz en casa	7. Em sento feliç a casa	7. Me siento feliz en casa
8. Me buscan para realizar actividades deportivas	8. Em busquen per fer activitats esportives	8. Me buscan para realizar actividades deportivas
9. Trabajo mucho en clase	9. Treballo molt a classe	9. Trabajo mucho en clase
10. Es difícil para mí hacer amigos/as	10. M'és difícil fer amics o amigues	10. Me es difícil hacer amigos o amigas
11. Mi familia está decepcionada de mí	11. La meva família està decebuda amb mi	11. Mi familia está decepcionada de mí
12. Me considero elegante	12. Em considero elegant	12. Me considero elegante
13. Mis profesores/as me estiman	13. Els meus professors/es m'aprecien	13. Mis profesores/as me aprecian
14. Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas	14. La meva família m'ajudaria en qualsevol tipus de problema	14. Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problema
15. Me gusta cómo soy físicamente	15. M'agrada com sóc físicament	15. Me gusta como soy físicamente
16. Soy un buen estudiante	16. Sóc un o una bon/a estudiant	16. Soy un/a buen/a estudiante
17. Me cuesta hablar con desconocidos/as	17. Em costa parlar amb desconeguts/des	17. Me cuesta hablar con desconocidos/as
18. Mis amigos/os me estiman	18. Els meus amics/gues m'aprecien	18. Mis amigos/as me aprecian
19. Mis padres me dan confianza	19. Els meus pares em donen confiança	19. Mis padres me dan confianza
20. Soy buena/o haciendo deporte	20. Sóc bo o bona fent esport	20. Soy bueno o buena haciendo deporte
21. Mis profesores me consideran inteligente	21. Els meus professors/es em consideren intel·ligent	21. Mis profesores/as me consideran inteligente
22. Tengo muchos amigos/as	22. Tinc molts amics o amigues	22. Tengo muchos amigos o amigas
23. Me siento querido/a por mis padres	23. Em sento estimat o estimada pels meus pares	23. Me siento querido o querida por mis padres
24. Soy una persona atractiva	24. Sóc una persona atractiva	24. Soy una persona atractiva

forzó el modelo a 5 dimensiones (59% de varianza explicada). Se decidió limitar el análisis a 4 dimensiones por ser el modelo más similar al planteado por los autores en la escala original (varianza explicada del 54,52%).

El valor de KMO es de 0,873 y el resultado de la prueba de esfericidad de Barlett es de 39.491,648 con una $p < 0,0005$. Por lo tanto, es factible realizar el ACP ya que la magnitud de los coeficientes de correlación es suficiente y el modelo factorial es adecuado para explicar los datos de la muestra.

Tabla 3
Variable grupo normativo

Universitarios	Post-ESO	4º ESO	3º ESO	2º ESO	1º ESO
449 (9,3%)	1394 (28,8%)	610 (12,6%)	806 (16,7%)	792 (16,4%)	776 (16,1%)

Tabla 4
Saturación de los ítems

	COMPONENTES			
	1	2	3	4
Mis profesores me consideran un buen estudiante	,850		,229	-,235
Soy un buen estudiante	,837		,273	-,249
Hago bien los trabajos escolares (del instituto/de la universidad)	,781		,237	-,124
Trabajo mucho en clase	,779		,267	-,201
Mis profesores me estiman	,726		,183	-,276
Mis profesores me consideran inteligente y trabajador	,643		,141	-,364
Hago fácilmente amigos	,234	,822	,135	-,261
Es difícil para mí hacer amigos		,747	,110	
Tengo muchos amigos	,199	,745	,200	-,302
Me considero una persona amigable	,351	,688	,216	-,256
Mis amigos/as me aprecian	,315	,501	,213	-,180
Me cuesta hablar con desconocidos/as	-,106	,415		,157
Me siento querido por mis padres	,155	-,170	,823	-,236
Mis padres me dan confianza	,202	-,101	,801	-,256
Me siento feliz en casa	,227	-,140	,767	-,309
Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas	,145	-,153	,736	-,189
Soy muy criticado en casa			,619	
Mi familia está decepcionada de mí	,210	,135	,604	
Soy bueno haciendo deporte		-,221	,106	-,727
Me gusta cómo soy físicamente	,202	-,167	,230	-,725
Soy una persona atractiva	,241	-,213	,149	-,717
Me buscan para realizar actividades deportivas		-,251		-,696
Me cuido físicamente	,235	-,252		-,570
Me considero elegante	,335	-,168	,113	-,549

Estructura factorial

Aunque la escala original consta de 5 dimensiones, en nuestra recogida de datos solo se incluyeron 4, por limitaciones prácticas en la extensión del instrumento.

En la tabla 4 se muestran los ítems y las saturaciones en cada una de las dimensiones extraídas por orden de saturación, destacando el factor donde cada ítem tiene la máxima saturación.

Los componentes de nuestro estudio explican en conjunto el 54,52% de la varianza total, asemejándose a la explicada en el estudio de la escala original (51%). El coeficiente alfa asimismo similar al original (0,815), tal como se muestra en la tabla 5.

En la tabla 6 se observa que los cuatro componentes están correlacionados entre sí, siendo significativas las correlaciones entre todas ellas, y destacando que la dimensión del físico correlaciona negativamente con el resto.

Análisis diferenciales

Académico

En este componente aparecen diferencias estadísticamente significativas en los efectos principales de grupo y sexo (tabla 7).

Tabla 5
Varianza explicada y consistencia interna (alfa de Cronbach)

Componente	Total	% de la varianza	% acumulado	Rotación	Alfa
Académico	6,321	26,339	26,339	4,747	0,874
Social	2,713	11,305	37,645	3,093	0,710
Familiar	2,324	9,681	47,326	4,028	0,800
Físico	1,729	7,202	54,528	3,955	0,772
Total		54,528			0,854

Tabla 6
Correlación de Pearson entre los componentes

Componente	Académico	Social	Familiar	Físico
Académico	1	,070 (**)	,179 (**)	-,211 (**)
Social		1	,104 (**)	-,146 (**)
Familiar			1	-,113 (**)
Físico				1

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

Tabla 7
Diseño factorial 2x6 en el componente académico

Factor variable	Suma cuadrática	gl	Media cuadrática	F	Significación
Grupo	419,338	5	83,868	26,538	<,0005
Sexo	48,493	1	48,493	15,345	<,0005
Grupo * Sexo	18,511	5	3,702	1,171	,321
Error	14334,924	4536	3,160		
Total	200409,028	4548			

La puntuación media de las chicas es significativamente mayor que la de los chicos (+>), exceptuando en el grupo de 4º de ESO (tabla 8). Por lo que se refiere al efecto del grupo, se obtienen 4 niveles diferenciados entre sí (marcados con a, b, c y d, respectivamente): el primer nivel (a), con mayor autoconcepto académico que el resto (7,01), corresponde al grupo de 1º de ESO; en el segundo nivel (b), que difiere significativamente de los grupos 1º, 3º y 4º de ESO y Post-ESO, se encuentra el grupo de 2º de ESO (6,52) y también los universitarios (6,41); en el tercer nivel (c), por debajo del primero y el segundo, se encuentran 3º (6,18) y 4º (6,21) de ESO y Post-ESO (6,17), y difiere significativamente de 1º y 2º de ESO. Los resultados del análisis se resumen en la tabla 8 y la figura 1.

Social

En este componente aparecen diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,0005$) en los efectos principales de grupo y sexo (tabla 9).

Tabla 8
Medias por género y grupo normativo en el componente académico

	Universitarios	Post-ESO	4º ESO	3º ESO	2º ESO	1º ESO	
Chica	6,49	6,30	6,19	6,36	6,59	7,13	6,48 +
Chico	6,13	5,99	6,23	5,99	6,43	6,19	6,28 -
	6,41 b c	6,17 c	6,21 c	6,18 c	6,52 b	7,01 a	
			a>b>c				
			+>				
			$\alpha = 0,05$				

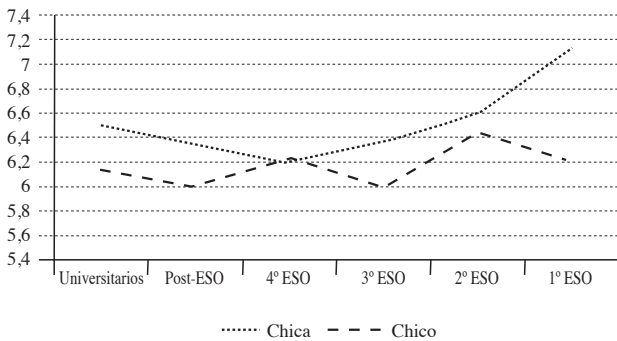


Figura 1. Medias por género y grupo normativo en el componente académico

Tabla 9
Diseño factorial 2x6 en el componente social

Factor variable	Suma cuadrática	gl	Media cuadrática	F	Significación
Grupo	106,364	5	21,273	9,670	<.0005
Sexo	33,941	1	33,941	15,428	<.0005
Grupo * Sexo	7,742	5	1,548	,704	,621
Error	9961,256	4528	2,200		
Total	248490,528	4540			

También aquí, la puntuación media de las chicas es significativamente mayor que la de los chicos (tabla 10). Respecto al efecto principal del factor grupo. Existen 4 niveles diferenciados entre sí (marcados con a, b, c y d, respectivamente): el primer nivel (a), con mayor autoconcepto social que el resto (7,50), corresponde al grupo de 1º de ESO; en el segundo nivel (b) encontramos 2º, 3º y 4º de ESO, dentro de este grupo 2º de ESO (7,40) difiere significativamente de los grupos Post-ESO y universitarios, en cambio 3º (7,23) y 4º (7,23) de ESO difieren significativamente del grupo de 1º de ESO y también de los universitarios; en el tercer nivel (c) encontramos Post ESO (7,15) que difiere significativamente de 1º y 2º de ESO y del grupo universitarios; finalmente, en el cuarto nivel (d) encontramos al grupo universitarios (6,92), que difiere significativamente del resto. Los resultados del análisis se resumen en la tabla 10 y la figura 2.

Familiar

En este componente aparecen diferencias estadísticamente significativas en los efectos principales de grupo (tabla 11).

Tabla 10
Medias por género y grupo normativo en el componente social

	Universitarios	Post-ESO	4º ESO	3º ESO	2º ESO	1º ESO	
Chica	6,91	7,23	7,33	7,36	7,51	7,65	7,32 +
Chico	6,97	7,04	7,12	7,09	7,27	7,35	7,15 -
	6,92 d	7,15 c	7,23 cb	7,23 cb	7,40 ab	7,50 a	
			a>b>c>d				
			+>				
			$\alpha = 0,05$				

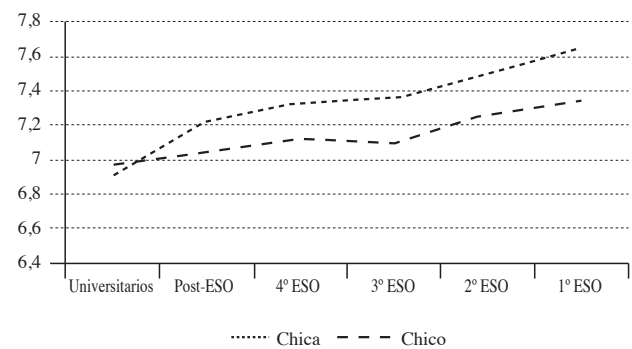


Figura 2. Medias por género y grupo normativo en el componente social

Tabla 11
Diseño factorial 2x6 en el componente familiar

Factor variable	Suma cuadrática	gl	Media cuadrática	F	Significación
Grupo	384,279	5	76,856	28,297	<.0005
Sexo	3,500	1	3,500	1,289	,256
Grupo * Sexo	20,807	5	4,161	1,532	,176
Error	12463,747	4589	2,716		
Total	311703,222	4601			

Se obtienen 3 niveles diferenciados entre sí: el primer nivel (a), con mayor autoconcepto familiar que el resto (8,64), corresponde al grupo de 1º de ESO; en el segundo nivel (b) encontramos 2º de ESO, universitarios y 3º de ESO, dentro de este grupo 2º de ESO (8,15) y universitarios (8,20) difieren significativamente de los grupos de 1º y 4º de ESO y Post-ESO, en cambio 3º (7,96) difiere significativamente del grupo de 1º de ESO y también de los universitarios; en el tercer nivel (c) encontramos Post ESO (7,81) y 4º (7,83) de ESO, que difiere significativamente de 1º y 2º de ESO y del grupo universitarios (tabla 12 y figura 3).

Físico

En este componente aparecen diferencias estadísticamente significativas tanto en el efecto de interacción como en los efectos principales del grupo y del sexo (tabla 13).

El mayor autoconcepto físico corresponde a los chicos más jóvenes (6,99), los que cursan 1º de ESO, diferenciándose de todos los grupos de las chicas y de los grupos de Post-ESO y universita-

Tabla 12
Medias por género y grupo normativo en el componente familiar

	Universitarios	Post-ESO	4º ESO	3º ESO	2º ESO	1º ESO	
Chica	8,26	7,89	7,78	7,91	8,14	8,69	8,07
Chico	7,96	7,69	7,88	8,02	8,15	8,60	8,04
	8,20 b	7,81 c	7,83 c	7,96 cb	8,15 b	8,64 a	

a>b>c>d
α=0,05

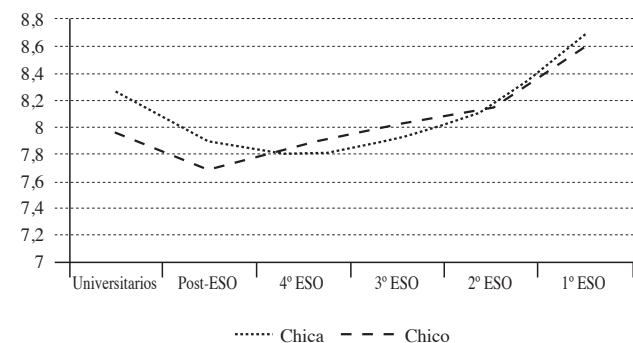


Figura 3. Medias por género y grupo normativo en el componente familiar

Tabla 13
Diseño factorial 2x6 en el componente físico

Factor variable	Suma cuadrática	gl	Media cuadrática	F	Significación
Grupo	317,429	5	63,486	18,680	<.0005
Sexo	670,826	1	670,826	197,388	<.0005
Grupo * Sexo	54,911	5	10,982	3,231	.006
Error	15255,929	4489	3,399		
Total	185197,611	4501			

rios de los chicos (tabla 14 y figura 4). En una posición intermedia se encuentran las chicas más jóvenes de 1º de ESO (6,43) junto con el grupo de chicos de Post-ESO y los universitarios. El menor autoconcepto físico corresponde a las chicas de Post-ESO (5,36) seguido de las universitarias y las de 3º y 4º de ESO, aunque entre ellas no se observan diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 14
Medias por género y grupo normativo en el componente físico

	Universitarios	Post-ESO	4º ESO	3º ESO	2º ESO	1º ESO	
Chica	5,58 d	5,36 d	5,63 d	5,60 d	6,01 c	6,43 b	5,70 -
Chico	6,42 b	6,46 b	6,68 a	6,64 a	6,63 a	6,99 a	6,65 +
	5,77	5,81	6,14	6,09	6,30	6,75	

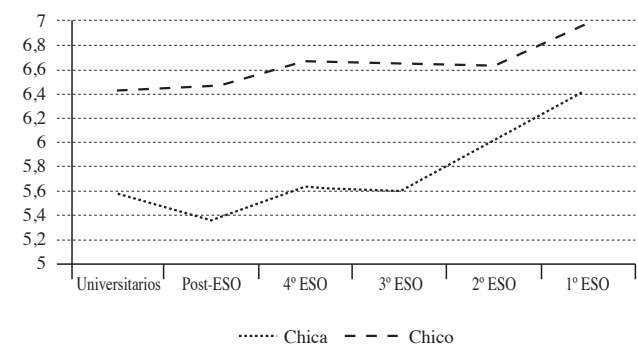


Figura 4. Medias por género y grupo normativo en el componente físico

Discusión y conclusiones

Los resultados obtenidos con la muestra catalana en el ACP muestran una estructura multidimensional que coincide con análisis factoriales exploratorios realizados en muestras de España (García y Musitu, 1999), Italia (Marchetti, 1997), Brasil (Martínez y García, 2008; Martínez, García y Yubero, 2007; Martínez, Musitu, García y Camino, 2003) y Portugal (García, Musitu y Veiga, 2006). La consistencia interna de la escala en ambas muestras (catalana y española) es elevada.

Los resultados referentes al autoconcepto académico de la muestra catalana coinciden parcialmente con los obtenidos por García y Musitu (1999). En ambas muestras hay diferencias estadísticamente significativas por razón de género, siendo más elevado en las chicas que en los chicos. Sin embargo, no se observan en el grupo de 4º de ESO a diferencia de los resultados originales. La tendencia por grupo normativo es la misma en ambas muestras, observándose un descenso a partir de 1º de ESO y un ligero ascenso en el grupo de universitarios. También Alcaide (2009) observó que las chicas presentaban un autoconcepto académico superior a los chicos en un estudio con 172 alumnos de 1º de Bachillerato. En contraste, Amezcua y Pichardo (2000) no encuentran diferencias significativas entre chicos y chicas; mientras que Pastor, Balaguer y García-Merita (2003) encuentran diferencias significativas a favor de los chicos. Los diferentes instrumentos utilizados podrían ser el origen de estas divergencias.

En el autoconcepto social se observan diferencias significativas por razón de género y grupo normativo. Es más elevado en las

chicas que en los chicos, con la excepción del grupo de universitarios, donde es ligeramente más alto en los chicos. Se observa un ligero descenso del autoconcepto social a medida que aumenta la edad, resultando dicho descenso más pronunciado en Post-ESO y universitarios, cuando competitividad y individualismo parecen alcanzar su apogeo. En la validación de la escala original se observó una evolución del autoconcepto social similar pero sin constatarse diferencias estadísticamente significativas por género (García y Musitu, 1999). Los mismos resultados se obtuvieron en el estudio de Amezcua y Pichardo (2000) con una muestra de 1.235 adolescentes de edades entre los 11 y los 14 años de siete centros educativos de Granada, donde no se observan diferencias por género.

Mientras que García y Musitu (1999) observan que el autoconcepto familiar presenta una evolución significativamente diferente para los dos géneros, nuestros datos indican que dicho autoconcepto tiene una evolución similar entre chicos y chicas. En los chicos desciende constante y ligeramente desde 1º de ESO hasta 4º y luego inicia una recuperación, y en las chicas la tendencia es la misma, pero desciende hasta Post-ESO y luego se recupera. Coincidiendo con el estudio original, se observan diferencias por grupo normativo.

Finalmente, en relación al autoconcepto físico, tanto en el estudio original como en el nuestro, aparecen diferencias estadísticamente significativas tanto en el efecto de interacción como en los efectos principales del grupo y el sexo. En la muestra catalana se observa que el mayor autoconcepto físico corresponde a los chicos de 1º de ESO, diferenciándose de todos los grupos de chicas y chicos de Post-ESO y universitarios. El menor autoconcepto físico corresponde a las chicas de Post-ESO seguido de las universitarias y las de 3º y 4º de ESO, sin diferencias significativas entre ellas. La diferencia más clara que se aprecia en el componente físico del autoconcepto es que las medias de los chicos se mantienen más estables y son superiores a las de las chicas. En el caso de las chicas las medias van descendiendo hasta 3º de ESO y luego se estabilizan y aumentan en la edad universitaria. Aparte de estas diferencias de

género, también se observa una tendencia descendente con la edad en chicos y chicas. Las diferencias significativas en esta dimensión, a favor de los chicos, han sido constatadas por otros autores como Gabelko (1997), Pastor, Balaguer y García-Merita (2003) y Ruiz de Azúa, Rodríguez y Goñi (2005).

En líneas generales, si tenemos en cuenta los sujetos que coinciden en grupo normativo (estudiantes de ESO y Post-ESO) de la muestra catalana (N= 4.340) y la vasca (N= 1.062) del estudio de Elosua y López-Jáuregui (2008), en la adaptación de la AF5, los resultados coinciden en los siguientes aspectos: a) el autoconcepto académico es mayor en las chicas en todo los grupos, exceptuando 4º de ESO en la muestra catalana, y no hay efecto de interacción; b) en el autoconcepto social y en el familiar no hay efecto de interacción y existen diferencias por grupo normativo, observándose que a medida que aumenta la edad hay una tendencia a la baja de estas subescalas; y c) en el autoconcepto físico, el de las chicas es menor que el de los chicos y desciende con la edad en ambas muestras, aunque hay efecto de interacción entre género y grupo normativo en nuestro caso y no en el suyo. La similitud de los resultados de ambas muestras apoya la multidimensionalidad del constructo y la validez de la escala. Hay que tener en cuenta que ambas muestras se recogieron en el año 2008 y, por tanto, se trata de adolescentes de la misma generación, mientras que la muestra recogida por los autores de la escala AF5 data de 1999.

Agradecimientos

La realización de este trabajo ha sido posible gracias al proyecto I+D «El bienestar psicológico y los valores aspirados en diferentes grupos de población adolescente y adulta: relación con el uso del tiempo libre y con el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC)», financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia, con número de referencia SEJ2007-62813/PS (octubre de 2007-octubre de 2010).

Referencias

- Alcaide, M. (2009). Autoconcepto y rendimiento académico en alumnos de 1º de bachillerato según el género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 2, 27-44.
- Amezcua, J.A., y Pichardo, M.C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en adolescentes. *Anales de Psicología*, 16, 207-214.
- Baumeister, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J.J., y Vohs, K.D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier life-styles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4, 1-44.
- Brislin, R.W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 1, 185-216.
- Casas, F., Figuer, C., González, M., Malo, S., Alsinet, C., y Subarroca, S. (2007). The well-being of 12- to 16-year-old adolescents and their parents: Results from 1999 to 2003 Spanish samples. *Social Indicators Research*, 83(1), 87-115.
- Cummins, R.A., y Gullone, E. (2000). Why we should not use 5-point Likert scales: The case for subjective quality of life measurement. *Proceedings Second International Conference on Quality of Life in Cities*, 74-93. Singapore: National University of Singapore.
- Diener, E. (1994). El bienestar subjetivo. *Intervención Psicosocial*, 3(8), 67-113.
- Elosua, P., y López-Jáuregui, A. (2008). Adapting the AF5 autoconcept scale to Basque: Validity evidences. *Individual Differences Research*, 6, 57-70.
- Fuentes, M.C., García, J.F., Gracia, E., y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12.
- Furr, R.M., y Funder. D. (1998). A multimodal analysis of personal negativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 1580-1591.
- Gabelko, N.H. (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.
- García, F., y Musitu, G. (1999). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA Ediciones.
- García, J.F., Musitu, G., y Veiga, F. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal. *Psicothema*, 18(3), 551-556.
- Gergen, K.J. (1984). Theory of the self: Impasse and evolution. En L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology. Theorizing in social psychology: Special topics* (vol. 17, pp. 49-115). Londres, UK: Harcourt Brace Jovanovich/Academic Press.
- Grandmontagne, A.G., y Fernández, A.R. (2004). Eating disorders, sport practice and physical self-concept in adolescents. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 32, 29-36.
- Leung, J.P., y Leung, K. (1992). Life satisfaction, self concept and relationship with parents in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21(6), 653-665.

- Marchetti, B. (1997). *Concetto di se' relazioni familiari e valori* (tesis de Licenciatura en Psicología Social no publicada). Università degli Studi di Bologna, Bologna (Italia).
- Martínez, 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), 5-15.
- Martínez, I., y García, J.F. (2008). Internalization of values and self-esteem among Brazilian teenagers from authoritative, indulgent, authoritarian, and neglectful home. *Adolescence*, 43(169), 13-29.
- Martínez, I., García, J.F., y Yubero, S. (2007). Parenting styles and adolescents' self-esteem in Brazil. *Psychological Reports*, 100, 731-745.
- Martínez, J., Musitu, G., García, J.F., y Camino, L. (2003). Un análisis transcultural de los efectos de la socialización familiar en el autoconcepto: España y Brasil. *Psicología, Educação e Cultura*, 7, 239-258.
- Mruk, C.J. (2006). *Self-esteem research, theory and practice: Toward a positive psychology of self-esteem*. Nueva York: Springer.
- Musitu, G., García, J.F., y Gutiérrez, M. (1994). *AFA: Autoconcepto Forma A* (2ª edición). Madrid: TEA.
- Palacios, E.G., y Zabala, A.F. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12, 179-194.
- Pastor, Y., Balaguer, I., y García-Merita, M.L. (2003). El autoconcepto y la autoestima en la adolescencia media: análisis diferencial por curso y género. *Revista de Psicología Social*, 18(2), 141-159.
- 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.
- Shavelson R.J., Hubner, J.J., y Stanton, G. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretation. *Review of Educational research*, 46(3), 407-441.
- Stevens, R. (1996). *Understanding the self*. Londres, UK: Sage.