

320825



UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MEXICO
PLANTEL TLALPAN
ESCUELA DE PSICOLOGIA
CON ESTUDIOS INCORPORADOS A LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

26
2ej-

**" DIFERENCIA EN EL AUTOCONCEPTO DE
ADOLESCENTES MUJERES DE ESCUELA
SECUNDARIA PARTICULAR UNISEXUAL Y MIXTA "**

**TESIS CON
FECHA DE ORIGEN**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGIA
PRESENTA
SILVIA MALFAVAUN VALENCIA**

DIRECTOR DE TESIS: LIC. EN PSIC. VICTOR HUGO DORANTES GUTIERREZ.

REVISOR: : LIC. EN PSIC. JOSE MANUEL PEREZ Y FARIAS.

MEXICO, D.F.

1992.



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INTRODUCCION

En los últimos años se habla mucho de autoconcepto y éste va adquiriendo cada vez más relevancia, el cual ha sido evocado para explicar el comportamiento a través de un amplio espectro de situaciones y, el logro de un positivo autoconcepto como una meta deseable en el desarrollo y personalidad del individuo.

Este concepto es la imagen que uno tiene de su forma de ser y que lleva el sentido del "yo real", "uno como es realmente", y es considerado como la posesión más valiosa que una persona tiene. James, W., (1910).

Sin embargo, el proceso de formación de este constructo está muy relacionado con la adquisición de valores que se realiza cuando una persona en particular interactúa con otras ya sea en el seno familiar, en las instituciones educativas, con los amigos y con la comunidad; factores que al llegar a la adolescencia, el sujeto empieza a buscar su propia identidad y en la cual el individuo debe enfrentarse a un tumulto de energías intrafísicas y un mundo social demandante, las cuales hacen que pase por un periodo de confusión en la "identidad del yo", aunque no todos con la misma intensidad, ésta confusión se da en un yo ordenador que sufre cambios en su fuerza, por lo que el sentimiento de identidad óptimo se experimenta como un sentimiento de bienestar psicosocial cuyos concomitantes más obvios son: un sentimiento de estar cómodo en su propio cuerpo, un sentimiento de saber a dónde va uno y una seguridad interior del reconocimiento anticipado de aquellos seres significativos para uno. Erikson, E., (1969).

Por lo tanto, puede decirse que la teoría del autoconcepto constituye un serio intento para explicar ciertos fenómenos y de conceptualizar la propia observación de algunos aspectos de la conducta humana.

Por tal motivo, el presente estudio pretende establecer la diferencia que existe en el autoconcepto de adolescentes mujeres de escuela secundaria particular unisexual con las adolescentes mujeres de escuela secundaria particular mixta, cuyas muestras fueron independientes y homogeneizadas en el grado escolar y el sexo.

En este sentido se presentarán los estudios más recientes sobre el autoconcepto.

Fleming, J., (1990), realizó un estudio en Florida para medir los componentes global, social y académico del autoconcepto, así como la ansiedad total. En los resultados obtenidos, encontró que el autoconcepto más alto fue para el grupo de secundaria.

Por lo que Cairns, E., McWhirter, L., y Duffy, U., (1990), llevaron a cabo en Irlanda del Norte un estudio longitudinal y su objetivo era examinar la estabilidad de varios aspectos del autoconcepto, por un periodo de ocho meses con tres grupos de adolescentes y de acuerdo a los resultados obtenidos, sugieren que en la adolescencia tardía cuando la modestia aumenta en el autoasesoramiento también afecta positivamente a varios aspectos del autoconcepto.

En lo que respecta a Marsh, H., Parker, J., y Barnes, J., (1985), efectuaron una investigación en Sidney, Australia, para demostrar la

multidimensionalidad del autoconcepto y su relación con otras construcciones. Los resultados indicaron, que las diferencias en sexo son estadísticamente importantes, así como los autoconceptos en diferentes subáreas eran más altos para niños que para niñas y viceversa; además que en los grados 7o, 11o y 12o este constructo era más positivo que en el grado 9o.

En cuanto a Marsh, H., Smith, I., Marsh, M., y Owens, L., (1988), realizaron un estudio longitudinal para determinar los efectos de las escuelas coeducacionales con las escuelas unisexuales en el autoconcepto, de lo cual sugieren que los beneficios de la transición para la coeducación para muchachos y muchachas, en la dimensión múltiple del autoconcepto.

Por lo que Dale, R., (1974), hizo una investigación de las diferencias de las escuelas coeducacionales y unisexuales en Inglaterra. Encontró que la ansiedad era menor en estudiantes de escuelas coeducacionales que en las unisexuales, lo cual sugiere que el autoconcepto puede ser mayor en las escuelas coeducacionales que en las unisexuales.

Más tarde, Bone, A., (1983), en Manchester hizo comparaciones de los niveles de logros de las escuelas unisexuales de las coeducacionales, las cuales mostraron que los logros académicos son sustancialmente más altos en las escuelas unisexuales que en las coeducacionales.

En un estudio más reciente del anterior, Lee, V., y Bryck, A., (1986), hicieron una comparación del autoconcepto en secundaria católica, secundaria coeducacional y secundaria unisexual. Los

resultados indicaron que para los niños no había efectos en el tipo de escuela en el autoconcepto, sin embargo en las alumnas de escuela unisexual había unas pequeñas ventajas en matemáticas e inglés, por lo que sugieren que no hay efectos significativos en los tipos de escuelas en el autoconcepto. Después, descubrieron que en años superiores las muchachas de escuela unisexual tienen mejores logros y calificaciones en lectura y ciencias, por lo que indican que hay un pequeño efecto a favor de las escuelas unisexuales para muchachas, pero no hay efecto para los muchachos.

Por tanto, los resultados de las investigaciones anteriormente mencionadas, enfatizan que el autoconcepto en adolescentes de escuelas secundarias unisexuales y coeducacionales, las ventajas las presentan las alumnas de escuela coeducacional antes de la etapa de transición de acuerdo a Shavelson, R., (1976) que indica que en la etapa de la preadolescencia el autoconcepto es positivo y por ende jerárquico, siendo que al cese de esta etapa se decremента y se hace multifacético.

Sin embargo, Bone, A., (1983), Lee, V., y Bryck, A., (1986), encontraron que hay un pequeño efecto a favor de las escuelas unisexuales para muchachas en años superiores.

Es por lo tanto muy común argumentar, que la coeducación en las escuelas secundarias provee una forma más natural para las relaciones sociales en el medio ambiente y por otra parte para que los adolescentes tomen su lugar en la sociedad de hombres y mujeres. Dale, R., (1974).

Debido al hecho de que actualmente en las sociedades occidentales la existencia de escuelas unisexuales es poco frecuente, y aún son

presentes en nuestro país, hasta el momento no se había realizado un análisis de esta índole, de aquí que los resultados que de esta investigación proporcione un margen de los factores sociales y sus efectos en los constructos del autoconcepto. Razón por la cual, las investigaciones anteriormente mencionadas son pocas; y se han llevado a cabo en países extranjeros, motivo de relevancia de este estudio en nuestro país.

Esperando encontrar que existan diferencias en el autoconcepto de adolescentes mujeres de escuela secundaria particular unisexual y las adolescentes mujeres de escuela secundaria particular mixta.

Ya que es culturalmente conocido que las escuelas unisexuales implican una disciplina más rígida y controladora que da como consecuencia un alto grado de represión, además de estar anulada la interacción con los varones tanto a nivel de compañeros como de maestros. Debido a esta ausencia del sexo masculino en los grupos, existe una mayor identificación con el propio sexo, provocándose grupos más cerrados y más dependientes. En consecuencia la no diferenciación plena entre las muchachas, se infiere que existirá un autoconcepto menor en ellas que en aquéllas que forman parte de grupos mixtos, ya que éstas al tener oportunidad de poner a prueba sus habilidades, aptitudes y capacidades en general competitivamente con los varones discriminan en mayor grado su individualidad y por tanto el concepto de sí misma llamado propiamente autoconcepto, el cual se espera será más alto y claro.

Es por esto, que dada la existencia de un gran número de escuelas unisexuales en nuestro país, se considera que podría ser de gran utilidad este estudio tanto para instituciones educativas, maestros y padres de familia para conocer las ventajas o desventajas que estos tipos de escuelas tienen y la repercusión de éstas principalmente en adolescentes.

CAPITULO I

MARCO TEORICO

MARCO TEORICO

Uno de los primeros intentos que hace el ser humano para explicarse la existencia, fue crear una concepción animista, a la cual le eran asignadas una serie de funciones introspectivas; esto hace que surja el autoconcepto para hacer la diferenciación entre el alma y el yo. Mueller, F., (1976). Este aspecto dio lugar a que se desarrollara el interés por hacer estudios en una de las dimensiones del yo, que es el autoconcepto.

Uno de los primeros psicólogos que han escrito extensamente sobre el Yo mismo es James, W., (1910), quien identificó dos enfoques fundamentalmente diferentes: uno, en el cual el yo mismo es visto como un conocer (YO), y el otro (MI), que se observa como un objeto de lo que es conocido.

El sí mismo de un individuo, conforme a James, es la suma del todo que se puede llamar lo suyo, incluyendo su cuerpo, familia, posesiones, estados de conciencia y reconocimiento social, por lo que considera al sí mismo según tres aspectos:

- a) El yo mismo material que consiste en las posesiones materiales del individuo.*
- b) El yo mismo social que se refiere al cómo es considerado por sus semejantes.*
- c) El yo mismo espiritual que comprende sus facultades y disposiciones psicológicas, es decir, sus emociones y deseos.*

Por lo que James, contempló al yo mismo como algo que tenía una unidad, así como ser diferenciado y ser íntimamente asociado con las emociones mediando a través del autoestima.

Para Cooley, C., (1902), el yo mismo es "eso que se llama en el 'enguaje común por los pronombres de la primera persona del singular yo, mi, mío, mi mismo y yo mismo". Hizo notar que lo que estaba etiquetado por el individuo como yo mismo, produce emociones fuertes, más de lo que está etiquetado por el no yo mismo. Postula la importancia del medio social en la formación del autoconcepto, sin el cual no se puede pensar en el sí mismo y en el que está inmerso inelutablemente. Introduce el concepto de "autoimagen", que se refiere a un individuo que se percibe a sí mismo en la forma en que otros lo perciben.

Sin embargo, para Mead, G., (1934), el sí mismo está constituido a la vez por un componente sociológico, el "mí", que representa la interiorización de los papeles sociales, y por un componente más personal que es el "yo". El sí mismo de un individuo, se desarrolla a partir de los juicios que otro ofrece de él, en el interior de un contexto social, en el cual este individuo y el otro interactúan. Por lo tanto, el sí mismo según Mead, es estructurado socialmente, sólo puede aparecer en un ámbito en el que exista comunicación social. El individuo llega a ser sí mismo, en la medida en que es capaz de aceptar la actitud de otros y actuar respecto de sí como actúan los demás.

Lecky, P., (1945), identificó el autoconcepto como el núcleo de la personalidad, a su vez definió la personalidad como "una organización

de valores que son consistentes entre sí". Por lo que la organización de la personalidad la considera dinámica, porque involucra una asimilación continua de nuevas ideas y rechaza o modifica viejas ideas. El autoconcepto determina cuáles conceptos son aceptables para ser asimilados en la organización total de la personalidad y cuando hay una amenaza a la organización de ésta, produce sentimientos de desgracia.

Los puntos de vista de Hilgard, E., (1949), fueron que la existencia de mecanismos de defensa brinda fuerte evidencia para un autoconcepto, ya que habiendo un mecanismo de defensa tiene que haber algún aspecto del yo mismo que requiera ser definido. Para él, el significado del sí mismo es la propia imagen. El individuo se percibe como el activo ejecutor de su propia conducta, cree que la conducta es totalmente autodeterminada y se siente responsable de sus acciones.

Rogers, C., (1950), define el yo mismo, como un fluido organizado de un modelo conceptual consistente de percepciones, de características de relaciones del yo o del mí junto con otros valores unidos a estos conceptos. Así, cuando las experiencias se ajustan al autoconcepto, se logra la adaptación, la cual va acompañada de sentimientos, de bienestar y libertad de tensión. La amenaza a la organización produce ansiedad y cuando no se puede defender de ésta sigue una desorganización.

En cuanto a Allport, G., (1977), sustituye el término sí mismo por el de Propium, el cual consiste en esos aspectos del individuo que él ve como algo de importancia central y que contribuyen a un sentido de

unidad interna; por lo que el Propium tiene los siguientes ocho atributos: a) percepción del yo mismo corporal, b) un sentido de continuidad sobre el tiempo, c) exaltación del ego o una necesidad de autoestima, d) extensión del ego o la identificación del yo mismo más allá de las fronteras del cuerpo, e) proceso racional o las síntesis de necesidades internas sin la realidad externa, f) autoimagen o la percepción de la persona y la evaluación de sí mismo como un objeto de conocimiento, g) el yo mismo como conocedor o como agente ejecutivo, h) el esfuerzo apropiado o la motivación que aumente más bien y que la tensión decrezca.

Como se puede observar, los términos expuestos hablan del "sí mismo", del "yo", o del "ego" o de un sistema de percepciones que integran la personalidad y que son parte del autoconcepto.

En la Teoría e la Identidad del Yo, Erikson, E., (1977), señala que el yo es el instrumento mediante el cual una persona organiza la información exterior, valora la percepción, selecciona los recuerdos, dirige la acción de manera adaptativa e integra las capacidades de orientación y planeamiento; este yo da lugar a un significado de identidad en un estado de elevado bienestar. El autoconcepto forma parte de ese yo y está estrechamente vinculado con el ego. Es lo que yo sé de mi propio yo. La función individual del autoconcepto es la de darle una dirección estable a la acción, proporcionando criterio selectivo a las consecuencias sociales y a las reflexiones del ego.

Para Epstein, S., (1973), el autoconcepto está incluido en la teoría del "self". El propósito de esta teoría es optimizar el balance entre el

placer y el dolor, así como facilitar el mantenimiento de la autoestima y organizar los datos de la experiencia de manera que pueda ser ligado con la efectividad.

Estos teóricos hacen referencia a una identidad, a una conciencia de sí, relacionadas con las actitudes y la actuación del individuo para designar al autoconcepto, por tanto, ahora se verán algunas otras definiciones del self, dándole un sentido de fenómeno observable aunado a las características mencionadas anteriormente.

Fittz, W., (1965), inició uno de los programas más completos de investigación sobre el autoconcepto. Una de sus primeras contribuciones, ha sido el desarrollo y estandarización de la Escuela Tennessee de Autoconcepto. Fittz lo define como la imagen que el individuo tiene de sí mismo, por lo que influye en su conducta y está relacionada con su personalidad y con su salud mental. Se basa en la identidad de la persona, pero alcanza su desarrollo gracias a dos fenómenos propios del ser humano: a) la autoconciencia, que es el acto por el cual la persona viene a ser un objeto de conocimiento para sí mismo y b) la autoaceptación, que implica tener fe en la propia capacidad para enfrentarse a la vida, asumir la responsabilidad de la propia conducta, aceptar la crítica o los elogios de manera objetiva, no negar o distorsionar los sentimientos, los motivos, las habilidades y las limitaciones propias, sino aceptarlas considerándose uno mismo una persona de valor igual que otras.

Para Shavelson, R., Hubner, J., y Stanton, G., (1976), el autoconcepto en términos amplios, es la percepción que un individuo tiene de

sí mismo. Estas percepciones están conformadas a través de la experiencia con una interpretación del ambiente y están especialmente influenciadas por los refuerzos y evaluaciones de otras personas que sean significativas, así como de los atributos de la propia conducta. La organización del autoconcepto es jerárquica y multifacética, con percepciones promovidas de las inferencias en las subáreas del "self", finalmente, el autoconcepto según Shavelson, R., (1976), es la organización multifacética que se incrementa con la edad, dependiendo de la categoría particular descubierta por el individuo y repartida en el grupo.

Desde el punto de vista de Marsh, H., (1983), se pueden identificar a los interaccionistas o simbólicos para quienes el autoconcepto es una mirada reflexiva de las percepciones de los otros, y la autoevaluación es el producto de cómo nosotros pensamos lo que otros piensan de nosotros.

Por lo que respecta a Epstein, S., (1973), el autoconcepto es una autoteoría. Teoría que el individuo ha construido sin querer acerca de sí mismo, como una experiencia individual y que es parte de una teoría más amplia que el sujeto sostiene con respecto a la variación de experiencia significativa. Esta autoteoría, cuyo propósito fundamental es optimizar el placer/balance del dolor del individuo durante el curso de una vida. Otras dos funciones de la autoteoría, son facilitar el mantenimiento de la autoestima y organizar las experiencias adquiridas para ser manejadas con efectividad.

Epstein, S., (1973), al hacer una revisión teórica sobre la naturaleza del autoconcepto con las características que le atribuyen los diferentes autores, las resume en:

- 1.- Es un subsistema de conceptos consistentes, jerárquicamente organizados, contenidos dentro de un sistema conceptual.*
- 2.- Contienen diferentes voes empíricos, tal como el yo corporal, el yo mismo espiritual y el yo mismo social.*
- 3.- Es una organización dinámica que cambia con la experiencia.*
- 4.- Se desarrolla por la experiencia, particularmente fuera de la interacción social con personas importantes.*
- 5.- Es esencial para el funcionamiento del individuo que se mantenga la organización del autoconcepto, ya que si ésta se ve amenazada, la persona experimenta ansiedad y si la defensa no tiene éxito, el estres lo invade y al final es seguido por una total desorganización.*
- 6.- Hay una necesidad básica de autoestima relacionada con todos los aspectos del self y, en comparación a lo cual, casi todas las otras necesidades están subordinadas.*
- 7.- El autoconcepto tiene dos funciones básicas: a) organiza los datos de experiencia, sobre todo los que están involucrados con la interacción social, en secuencias de acción y reacción predecible; b) facilita los intentos para llenar las necesidades en tanto evita la ansiedad y la desaprobación.*

Por lo que Shavelson, R., y Bolus, R., (1982), también define al autoconcepto con caracterfsticas similares a las anteriores, las cuales son: organizado, jerárquico, multifacético, estable, se incrementa multifacéticamente durante el desarrollo del hombre hasta la edad

adulta, contiene una dimensión descriptiva y una evaluativa y, se puede diferenciar de otros constructos como el rendimiento escolar.

Por lo anterior, es notorio que todos estos teóricos hacen referencia a una identidad, a una conciencia de sí, a las actitudes que están relacionadas con la efectividad del individuo para poder designar al autoconcepto y su necesidad en una teoría psicológica.

Investigaciones acerca del autoconcepto.

Una de las tantas inquietudes de los investigadores es explicarse las funciones y características del autoconcepto, esto ha conducido que se realicen una serie de investigaciones las cuales pretenden conocer la estabilidad, las propiedades y las diferencias del autoconcepto en la niñez y en la adolescencia de diversas poblaciones para encontrar relaciones causales entre el autoconcepto y algunas variables.

Keyes, S., y Coleman, J., (1983). Este estudio se realizó utilizando adolescentes británicos para dos hipótesis: a) aprender el ajuste de las prescripciones de los roles de sexo en adolescentes, las mujeres son más semejantes que los hombres en experiencia del conflicto sobre puntos sexuales y los problemas en el ajuste personal, con logros académicos más altos para las mujeres hipotéticamente parecen ser más uniformes en la evidencia de tales conflictos; b) individuos de ambos sexos quienes experimentaron tener más alto nivel en los conflictos de roles sexuales son más uniformes en la evidencia de estar menos adecuados en el ajuste personal. Los resultados indicaron que tanto los muchachos como las muchachas evidencian conflictos sobre los roles sexuales. Ambos, chicos

y chicas que se percibieron a sí mismos inferiores a su Yo ideal y con las expectativas de la sociedad, presentaron el mínimo nivel de autoestima, altos niveles de malestar psicológico y el mínimo de ambición académica.

Para Elliot, G., (1984), realizó un estudio para distinguir entre las formas de autoconciencia (privada y ansiedad social) e investigó el autoestima, la vulnerabilidad a la crítica y la tendencia a fantasear. Utilizó una muestra de adolescentes de 12 a 19 años en la Ciudad de Baltimore. Los resultados mostraron que la autoestima tenía un efecto apreciable e indirecto tanto en la autoconciencia privada como en la ansiedad social, mediada por la vulnerabilidad y la tendencia a fantasear, indicando que el efecto del autoestima era más complejo. En esta investigación se relacionó las dimensiones del autoconcepto con dos formas de la autoconciencia. Por lo que los resultados apoyaron la hipótesis.

Olowu, A., (1985); este estudio se realizó en Nigeria y está enfocado sobre los efectos de occidentalización/urbanización en la sociedad tradicional africana, por lo que se aplicó una investigación acerca del autoconcepto en 133 y 110 hombres y mujeres adolescentes de Nigeria y resultó que la muestra urbana más joven, tenía en forma significativa más autoconceptos negativos que los de mayor edad.

Para Fend, H., y Schröer, S., (1985), quienes realizaron en Alemania un estudio longitudinal con adolescentes de 12 a 16 años para investigar las experiencias escolares en los aspectos centrales de la formación de la personalidad relacionando el sistema de evaluación de

la escuela y la autoevaluación de los alumnos. Sin embargo, los resultados mostraron una débil relación y aclaran la definición de éxito y fracaso de los alumnos del sistema educativo alemán. Por lo que la preestructura con problemas latentes se deben trabajar en forma individual y social de parejas y padres y cómo ello cristaliza en un autoconcepto.

Marsh, H., y Shavelson, R., (1985), definen el autoconcepto en forma general como la percepción de la persona respecto a sí misma. Este concepto lo subdividen en académico, social, emocional y físico, los cuales, a su vez pueden ser subdivididos cada uno de ellos. Por lo que mencionan una jerarquía relativa y estable de cogniciones, la que representa la manera como el individuo se ve a él mismo y proporciona las categorías para la autopercepción y la autoevaluación.

También encontraron que hay factores que confluyen la formación de la autoimagen y son: a) la información directa o indirecta del mundo social; b) el proceso por medio del cual una persona lleva a su autopercepción y autoevaluación a través de sus cualidades y atributos, las habilidades o causas. Sin embargo, la forma más potente y eficaz para obtener conocimientos de las propias habilidades está basada en la comparación social.

Shavelson, R., Hubner, J., y Stanton, G., (1976), postulan un autoconcepto jerárquico, multifacético con fases llegando a ser distinta con la edad por lo que los resultados apoyan esta hipótesis. Al menos para los preadolescentes la estructura es claramente jerárquica. En otro

estudio, encontraron la relación con la independencia dentro de las fases del autoconcepto para los adolescentes mayores.

Asimismo, Kartesz, M., (1986), llevó a cabo una investigación para comparar las variaciones de autoimagen en adolescentes húngaros y americanos por lo que los resultados mostraron muchas más similitudes que diferencias. Las diferencias que se encontraron fue que los adolescentes húngaros, especialmente niños y niñas jóvenes, expresaron mejores relaciones hacia sus padres que las que expresaron los americanos, por lo que en Hungría pese a la urbanización, los bonos de la familia tradicional parecen ser más fuerte que la de Estados Unidos.

En cuanto a Byrne, B., y Shavelson, R., (1986). El objetivo de su estudio fue: a) comprobar si la estructura del autoconcepto es multifacética y jerárquica como propuso Shavelson, Hubner y Stanton, b) determinar si el autoconcepto académico puede ser discriminado de los grados académicos. Esta investigación se realizó con adolescentes de preparatoria en Ottawa, de la cual se encontró que la estructura jerárquica del autoconcepto se debilita con el aumento de la edad y que los grados de inglés se correlacionan más alto con el autoconcepto académico que con el autoconcepto de inglés.

Por lo que Wesley, J., y Signorella, M., (1986), en su investigación acerca de la influencia de género estereotipado en diferencias sexuales en actuación espacial con adolescentes de secundaria de Michigan, encontraron las diferencias de sexo en las tareas que requieren la percepción de horizontal/vertical, tales como el nivel de agua que no alcanza significado hasta los 18 años. El cambio en la adolescencia

temprana, pueden ser relacionadas con el surgimiento de las diferencias sexuales significativas en la actuación.

Watkins, D., (1986), hizo un estudio longitudinal, enfocado a las relaciones causales entre el autoconcepto, lugar de causalidad y logro académico. Los sujetos fueron 212 hombres y 213 mujeres de una escuela secundaria de Filipinas. Los resultados reportaron que el autoconcepto estaba correlacionado con el logro para las chicas. A los chicos favoreció el autoconcepto con logros académicos, en tanto para las chicas favoreció el logro académico con el autoconcepto. En locus de causalidad y logros académicos, los chicos eran lentos y para las chicas eran logros académicos/locus de causalidad. Cuando se presentaron las tres variables, autoconcepto, locus de causalidad y logro académico, para las chicas fue logro académico/locus de causalidad y autoconcepto y para los chicos fue autoconcepto/logro académico y locus de causalidad.

Para Byrne, B., y Shavelson, R., (1987). El propósito de su estudio fue poner a prueba la no varianza de una estructura del autoconcepto jerárquico y multifacético para hombres y mujeres adolescentes de secundaria, de lo cual se encontró:

A) Las mujeres en el autoconcepto de inglés correlacionó más alto con el autoconcepto general y con el autoconcepto académico que con el autoconcepto de matemáticas, esto se presentó en relación inversa con respecto a los hombres.

B) Las mujeres en el autoconcepto de inglés y matemáticas fue correlacionado más alto con sus grados que con los grados de otros

sujetos, para los hombres, este patrón no lo fue, aunque en los grados de matemáticas correlacionaron más alto con el autoconcepto en matemáticas que con el autoconcepto en inglés.

C) Para ambos sexos, la correlación fue más alta en el autoconcepto en matemáticas que en la correlación de autoconcepto académico y grados de matemáticas, esto no sucedió con inglés. Sin embargo, la discrepancia fue más dramática para los hombres que para las mujeres. Finalmente, para ambos sexos, los grados en inglés y matemáticas fueron moderadamente correlacionados.

Marsh, H., y Peart, N., (1988) este estudio tuvo como objetivo examinar los efectos diferenciales de un programa de condicionamiento cooperativo y competitivo para niñas de preparatoria sobre condicionamiento físico y autoconcepto multidimensional. Los sujetos fueron 137 niñas de secundaria cuyas edades eran de 11 a 14 años. Los resultados indicaron que la apariencia física de autoconcepto fue importante y que el grupo cooperativo fue más positivo que el grupo control y competitivo.

Por lo que Street, S., (1988) examinó la relación entre autoconcepto y retroalimentación en adolescentes, a las cuales se les pidió se evaluaran a sí mismas. La hipótesis del estudio es un acercamiento a la conceptualización del autoconcepto que consiste en considerarlo como una colección de rasgos por medio del cual un individuo se describe y adscribe el valor cualitativo. El mayor significado de este estudio radicó en el descubrimiento de que para los estudiantes de preparatoria existe

una relación altamente positiva entre la retroalimentación y el autoconcepto para todos los rasgos.

Sin embargo para Holmbeck, G., y Hill, P., (1988). El objetivo de esta investigación fue la de determinar la prevalencia y antecedentes autoreportados de desarrollo de creencias en nociones confusas y de estres acerca de la adolescencia e investigar los efectos de tales creencias en un curso de estudiantes no graduados sobre el desarrollo del adolescente. Los resultados sugieren que las creencias en las nociones confusas y de estres son prevalentes, las discusiones entre padres y adolescentes se piensa que ocurren con bastante frecuencia y las mujeres endosan creencias confusas y de estres más rápido que los hombres. Más aún, los sujetos tendían a endosar nociones confusas y de estrés más rápido si se veían a sí mismos como inadaptados, durante su propia adolescencia y reportaban más inestabilidad en la adaptabilidad. Después que se les dio el curso sobre desarrollo de la adolescencia, la confusión y el estres disminuyó para aquellos estudiantes de más altas calificaciones.

Así, Widdcombe, S., (1988), con base al postulado que el autoconcepto se divide en dos subsistemas, un relativo a la identidad social y el otro a la identidad personal, el objetivo de éste, es la relación entre las entidades social y personal de un individuo ser conceptualizadas; por lo que los resultados indicaron apoyar un modelo jerárquico de inclusividad en el cual es primeramente importante que las personas se localicen a sí mismas con respecto a la sociedad, y luego se vuelve importante diferenciar el yo mismo de otros sujetos sociales.

Fleming, J., (1990), realizó un estudio para medir los componentes global, social, físico y académico del autoconcepto así como la ansiedad total. Se llevó a cabo con 222 estudiantes de preparatoria y 338 de secundaria, de lo cual se encontró que el autoconcepto más alto fue para el grupo de secundaria. Las muchachas de secundaria y preparatoria calificaron más bajo que los muchachos en capacidad física y capacidad matemática y las escalas de autoconcepto fueron estables con los grupos de preparatoria.

Para Cairns, E., McWhirter, L., y Duffy, U., (1990). Llevaron a cabo un estudio longitudinal y el objetivo era examinar la estabilidad de varios aspectos del autoconcepto, por un periodo de ocho meses, con tres grupos de adolescentes. El primer grupo era de aquéllos de un ambiente relativamente estable, educación de tiempo completo en la misma escuela, el segundo grupo de educación de tiempo completo pero que cambiaron de escuela y el tercero de aquéllos que se mudaron de una educación de tiempo completo a un trabajo de tiempo completo. Además, se examinó cambios en los aspectos diferentes del yo mismo en relación al autoestima debida al paso del tiempo y al cambio del medio ambiente. Los resultados evidenciaron que en promedio los jóvenes de este estudio se percataron de sí mismos como más competentes social y cognoscitivamente y evaluaron la autovaloración general y sintieron que estaban más comprometidos con sus propios destinos. Por lo que sugieren que la adolescencia tardía cuando la modestia aumenta en el autoasesoramiento sobre varios aspectos del autoconcepto, también aumenta.

De los estudios anteriormente mencionados, se puede deducir que el estudio del autoconcepto en adolescentes encierra una gama de percepciones tanto sociales, individuales, étnicos y familiares, como en criterios absolutos.

A continuación se describirán los estudios que se relacionan con la investigación presentada en este texto con respecto al autoconcepto en adolescentes mujeres de escuelas unisexuales y coeducacionales o mixtas.

Marsh, H., Parker, J., y Barnes, J., (1985), realizaron una investigación para demostrar la multidimensionalidad del autoconcepto y su relación con otras construcciones. La muestra estuvo formada por 901 estudiantes de una escuela secundaria coeducacional pública en Sidney, Australia. Las edades variaban de 12 a 17 años. Los resultados encontrados indicaron que las diferencias en sexo son estadísticamente importantes. Los autoconceptos son más altos en niños que en niñas en los aspectos del yo mismo general, matemáticas, capacidad física, apariencia física y estabilidad emocional. Sin embargo, el autoconcepto es más alto en niñas que en niños en las subáreas verbal, mismo sexo y honestidad. El efecto de la edad/sexo se obtuvo que en los grados 7o, 11o y 12o los autoconceptos son más positivos que en el 9o grado.

Marsh, H., Smith, I., Marsh, M., y Owens, L., (1988), llevaron a cabo este estudio para determinar los efectos de las escuelas coeducacionales con las escuelas unisexuales en el autoconcepto. Para lo cual tomaron dos escuelas secundarias de un solo sexo y las organizaron en escuelas coeducacionales por tres periodos: a) pretransición (primer

año, separados en escuelas unisexuales), b) transición (segundo año, unidos en escuela coeducacional), c) posttransición (tercero y cuarto año, asistieron a clases coeducacionales todos los estudiantes). Para ambos, muchachos y muchachas había un claro incremento en el autoconcepto multidimensional desde la pretransición a la posttransición, a pesar de una pequeña disminución en el autoconcepto de estudiantes de las escuelas coeducacionales durante la transición. Las diferencias sexuales en áreas específicas del autoconcepto, algunas favorecen a los muchachos y otras a las muchachas en la transición. Por lo que el objetivo de ésta, sugiere los beneficios de la transición para la coeducación para muchachos y muchachas en la dimensión múltiple del autoconcepto.

Históricamente y previo a estos estudios, Dale, R., (1974), hizo una investigación de las diferencias de las escuelas coeducacionales/unisexuales en Inglaterra y concluyó que "ha sido demostrado que el promedio coeducacional en escuela primaria es una comunidad más feliz en ambos, para el personal y para alumnos, más que el promedio de escuelas unisexuales". Asimismo, encontró que la ansiedad era menor en estudiantes de escuelas coeducacionales que en las unisexuales, las tendencias neuróticas tendieron a ser menores en las coeducacionales para los muchachos, no obstante que no hubo diferencia para las alumnas. Sin embargo, los resultados sugieren que el autoconcepto puede ser mayor en las coeducacionales que en las unisexuales. Más tarde, Dale amplía su estudio incluyendo indicadores específicos de materias para los logros académicos y detectó que para ambos, chicos y chicas que asistían a escuelas unisexuales tendían a ser más capaces en

las clases sociales de las escuelas superiores, pero para aquellos alumnos que venían de escuela primaria coeducacional tenían niveles más altos en los logros globales no manifestándose este dato para con las chicas independientemente del tipo de escuela.

Bone, A., (1983), en Manchester realiza comparaciones de los niveles de logros de las escuelas unisexuales de las coeducacionales, las cuales mostraron que los logros académicos eran sustancialmente más altos en las escuelas unisexuales que en las coeducacionales. Sin embargo, una vez que están preexistentes las diferencias tales como la inteligencia y la diferencia de clases sociales, la diferenciación tiende a ser más pequeño o no significativa, por lo que concluye que es difícil controlarlas porque hay muchos factores que pueden confundir en la comparación de grupos equivalentes de estudiantes que asisten a escuelas unisexuales/coeducacionales.

En un estudio más reciente del anterior, Lee, V., y Bryck, A., (1986), consideraron la comparación del autoconcepto de escuela secundaria católica, estudiantes de escuela secundaria unisexual y escuela secundaria coeducacional. En los resultados encontraron que para los niños no había efecto en el tipo de escuela en el autoconcepto y el interés en matemáticas e inglés. En las alumnas había unas pequeñas diferencias en ventaja para las de escuela unisexual en matemáticas e inglés, pero las diferencias en el autoconcepto en los años de preparatoria y las ganancias en las calificaciones no fueron significativas. Por lo que sugieren que no hay efectos significativos en los tipos de escuela en el autoconcepto y no en las bases de inferir efectos en intereses de matemáticas e inglés. Sin embargo, en años superiores, las

chicas de escuela unisexual tienen mejores logros y calificaciones en lectura y ciencias, por lo que sugieren que hay un pequeño efecto a favor de las escuelas unisexuales para chicas, pero no hay efecto para los chicos.

Considerando los resultados de estas investigaciones a favor de las escuelas coeducacionales, todas están vinculadas con la adolescencia, las cuales van abriendo camino y dando una luz para poder tomar en cuenta qué factores podrían intervenir para el desarrollo del autoconcepto. Por tal motivo, para poder comprender que además de estar en una institución educativa, independientemente de su clasificación, los adolescentes son una gama de energía intrafísica que está en proceso.

Así, la adolescencia es considerada como uno de los periodos únicos en la vida del individuo, los motivos para considerar esta etapa una de las principales, son los cambios físicos, biológicos y las relaciones psicológicas que se producen.

Algunos autores enfatizan el aspecto biológico, otros el psicológico o el social o bien la combinación entre todos, ya que se manifiesta en diversos dominios, resultando pequeño el término para enmarcar la magnitud del fenómeno que ésta representa.

Este tema fue abordado por Freud, S., (1905), en su obra "Tres ensayos sobre una teoría sexual"; quien la describe como un periodo de cambios en el cual la vida sexual infantil se constituye en forma definitiva, mencionó como elementos determinantes de la misma: a) el predominio de los órganos genitales sobre las demás zonas erógenas, b)

el establecimiento y diferenciación de nuevos objetivos sexuales entre hombres y mujeres, y c) el descubrimiento de nuevos objetos sexuales ajenos a la familia.

Más tarde, Hall, S., (1986), fue el primero que utilizó una metodología rigurosa que sentó las bases de la psicología de la adolescencia. Asienta que el desarrollo es dado por factores fisiológicos, que están determinados genéticamente y que existen fuerzas internas de maduración predominantes en el control y el desarrollo del crecimiento y de la conducta; quedando poco lugar para la influencia de fuerzas ambientales.

Bandura, A., y Walters, R., (1978), vé el periodo de la adolescencia como la continuación de la niñez a la vida adulta y los cambios que ocurren, no como universales o como funcionales de cambios fisiológicos, sino como resultados de factores sociales, experiencias, antecedentes y expectativas, es decir, como un proceso de socialización.

Según Muus, R., (1986), sociológicamente la adolescencia es el periodo de transición que media entre la niñez dependiente y la edad adulta y autónoma. Psicológicamente, es una "situación marginal" en la que han de realizarse nuevas adaptaciones; aquéllas que, dentro de una sociedad dada, distinguen la conducta infantil del comportamiento adulto.

Cronológicamente, es el lapso que comprende desde los 12 ó 13 años aproximadamente, hasta los primeros de la tercera década, con grandes variaciones individuales y culturales.

Para Kuhlen, R., (citado en Muus, 1986) dice: "La adolescencia es el periodo durante el cual tiene lugar la adaptación sexual, social, ideológica y vocacional, y en la que se pugna por independizarse de los padres".

Por lo que Blos, P., (1962) menciona que el término adolescencia se emplea para calificar los procesos psicológicos de adaptación a las condiciones de la pubertad, es decir, a las manifestaciones físicas de la maduración sexual. En un artículo, Blos, (1967), proponer ver la adolescencia como el segundo proceso de individuación. En 1970, dice que la esencia de la adolescencia es el problema que se perfila en primer término es el de la consolidación de la personalidad.

Erikson, E., (1969), define la adolescencia como la última etapa de la infancia, pero que no llega sino hasta que se abandonan las identificaciones infantiles, para así pasar a una nueva clase de identificación. La adolescencia tiene que superar una crisis que provoca confusión o identidad.

Las definiciones anteriores, permiten conceptualizar a la adolescencia como un periodo de transición entre la pubertad y el estadio adulto del desarrollo en el que intervienen tanto aspectos biológicos como psicológicos y socioculturales.

El estado mental y físico que generalmente se asocia con la adolescencia tiene cualidades diferentes en cada fase o periodo. Esta diferencia se muestra en una vida emocional mucho más rica, en una orientación dirigida a crecer y en un intento invencible para auto-definirse. Blos, P., (1962), menciona los periodos siguientes:

Adolescencia Temprana: esta fase incluye la etapa prepuberal que es cuando aparecen los cambios fisiológicos. La característica de ésta, radica en la falta de catexis en los objetos de amor incestuoso, como consecuencia se encuentra una libido que está libre y que trata de acomodarse. En esta edad, los valores, las reglas y las leyes morales han adquirido una independencia apreciable de la autoridad parental, se han hecho sintónicos con el yo y operan parcialmente dentro del yo. Durante la adolescencia temprana y la adolescencia propiamente dicha, debe lograrse la renunciación a los objetos primarios de amor, es decir, los padres como objetos sexuales. Los hermanos y sustitutos paternos deben ser incluidos en el proceso de renunciamiento y los impulsos cambian hacia la genitalidad, los objetos libidinales cambian de pre-edípicos y edípicos a objetos heterosexuales no incestuosos.

Adolescencia propiamente tal: en esta fase, la búsqueda de objetos asume aspectos nuevos, diferentes de aquellos que predominaron en la fase preadolescente y en la adolescencia temprana. El hallazgo de un objeto heterosexual, se hace posible por el abandono de las posiciones bisexual y narcisista, lo que caracteriza el desarrollo psicológico de la adolescencia. En esta etapa la vida emocional es más intensa, más profunda y con mayores horizontes, existen nuevas esperanzas y nuevos miedos. El adolescente cambia hacia el amor heterosexual y la formación de la identidad sexual es el logro final de la diferenciación del impulso adolescente. Esta fase tiene dos temas dominantes: el revivir el complejo de edipo y la desconexión de los primeros objetos de amor, que constituye una renunciación de objetos y de encontrar objetos y ambos promueven el establecimiento de la organización de impulsos adultos;

por tal motivo, esta etapa se puede describir en términos de dos amplios estados afectivos: duelo y estar enamorado.

Adolescencia tardía: *la fase final de la adolescencia se ha considerado como una declinación natural en el torbellino del crecimiento. Con la declinación de la adolescencia el individuo gana en acción propositiva, integración social, predictibilidad, constancia de emociones y estabilidad de la autoestima. Esta es primordialmente, una fase de consolidación, esto es: a) un arreglo estable y altamente idiosincrático de funciones e intereses del yo, b) una extensión de la esfera libre de conflictos del yo, c) una posición sexual irreversible (constancia de identidad) resumida como primacía genital, d) una catexis de representaciones del yo y del objeto relativamente constante, y e) la estabilización de aparatos mentales que salvaguarden la identidad del mecanismo psíquico. Sus metas principales son: lograr una identidad del ego, e incrementar la capacidad para la intimidad. Al fin de la adolescencia se observa un proceso autolimitativo, la demarcación que un espacio de vida que permite movimiento sólo dentro de un área psicológica restringida; en este periodo es cuando los fracasos adaptativos toman su forma lineal.*

Postadolescencia: *es la transición de la adolescencia a la edad adulta y es referida como adulto joven. En términos del desarrollo del yo y de la organización de los impulsos, la estructura psíquica ha adquirido al final de la adolescencia tardía una fijación que permite al postadolescente volver al problema de armonizar las partes componentes de la personalidad; los procesos integradores determinan la fase final de la adolescencia. La organización de impulsos ha alcanzado un estado*

de permanencia y fijación. El proceso de armonización en todo el impulso y organizaciones yoicas, así como las partes componentes de cada uno, están en su mayor identidad. La realización de los fines en términos de relaciones permanentes, roles y selecciones del medio se vuelven más importantes, emerge la personalidad moral con énfasis en la dignidad personal o autoestima, más bien que en la dependencia superyoica y la gratificación instintiva.

La mujer adolescente: *la forma en que la niña acepta el cambio de su físico y la menarquía, dependen de la estabilidad de su identidad sexual, del que haya podido establecer una identificación firme con su madre durante la niñez y de la identidad lograda en los diferentes grupos en que participó durante la latencia. Las reacciones sobre la apariencia física de su hija son muy importantes, con frecuencia, los padres se alejan un poco de sus hijas cuando entran a la adolescencia, sintiendo que conviene ser menos expresivos físicamente con ellas y muchas veces, en parte lo que sucede es el sentir atracción sexual por ellas, les causa un conflicto difícil de verbalizar o superar. En etapas posteriores las jóvenes generalmente se dan cuenta del aspecto negativo de sus sentimientos hacia su madre, el lado positivo está disfrazado en fantasías, sueños diurnos y lo experimentan en forma desplazada con mucha dramatización y fantasía. La joven continúa tejiendo la hebra de la alfombra edípica a través de su periodo de latencia; los orígenes de la vida interna permiten a la joven tolerar el aplazamiento de la gratificación genital.*

Edades del hombre según Erikson, E., (1969).

Las dos formulaciones teóricas del autor, a las que se les ha dado mayor atención es la del desarrollo sano de la personalidad y el concepto de la identidad del yo. Por lo que señala que para el desarrollo sano de la personalidad ocurre en ocho estadios sucesivos: a) infancia, b) niñez, c) edad del juego, d) edad escolar, e) adolescencia, f) adultez, g) madurez y h) edad senil.

Estas son el producto del decremento fisiológico y diferencian altamente las capacidades individuales y la expansión del radio social e interpersonal. Los cambios radicales en cada etapa son necesarios para cubrir cada paso sucesivo y aunado a las modificaciones y conflictos del periodo, representan una crisis psicosocial. La personalidad adulta sana se afirma sobre la solución exitosa de ocho crisis que son las siguientes: 1) confianza vs desconfianza, 2) autonomía vs vergüenza, duda, 3) iniciativa vs culpa, 4) laboriosidad vs inferioridad, 5) identidad vs confusión, 6) intimidad vs aislamiento, 7) creatividad vs estancamiento, y 8) integridad vs desesperación.

Para cada periodo estableció un criterio de relativa salud psicosocial y su correspondiente criterio relativo de enfermedad.

Por lo anterior, este estudio se avocará a la quinta etapa según Erikson que abarca la pubertad y la adolescencia ya que incluye esta fase la investigación que se presenta.

Identidad vs confusión de rol.

En esta etapa, la infancia propiamente dicha llega a su fin. Los jóvenes crecen y se desarrollan enfrentándose con esta revolución fisio-

lógica en su interior y con tareas adultas tangibles que les aguardan, se preocupan por lo que parecen ser ante los ojos de los demás, en comparación con lo que ellos mismos sienten que son y, por el problema relativo a relacionar los roles y las aptitudes cultivadas previamente con los prototipos ocupacionales del momento.

La integración que ahora tiene lugar bajo la forma de identidad yoica es más que la suma de las identificaciones infantiles, es la experiencia acumulada de la capacidad del yo para integrar todas las identificaciones con las vicisitudes de la libido, con las aptitudes desarrolladas a partir de lo congénito y con las oportunidades ofrecidas en los roles sociales.

Por lo que Erikson, E., (1977) menciona que el sentimiento de identidad yoica es la confianza acumulada durante el desarrollo y la continuidad interiores preparadas en el pasado, encuentran su equivalencia en el significado que uno tiene para los demás. El peligro de esta etapa es la confusión del rol.

Así, Erikson, E., (1969), ha considerado a la adolescencia como una etapa intermedia entre un concepto alternativo vigorizante y desconcertante de lo pasado, definido en extremo, que debe ser abandonado, y de lo futuro aún por diferenciarse y con el cual identificarse.

La confusión de la identidad caracterizaría a aquellos estados en los que existe empobrecimiento y disipación de las ganancias

emocionales, cognoscitivas y morales dentro de un estado grupal transitorio, en un aislamiento renovado o en ambos.

Se puede referir a la identidad del yo como el logro de una integración entre el ideal de vida para el yo y el de la sociedad en la que el hombre vive.

Crisis de identidad.

La adolescencia para Erikson, E., (1977), es el periodo durante el cual debe establecerse una identidad positiva dominante del yo. Se ha definido la identidad como la integración total de ambiciones y aspiraciones vocacionales, junto con todas las cualidades adquiridas a través de identificaciones anteriores.

El adolescente tiene que reestructurar su propia identidad a la luz de sus experiencias anteriores. En las tentativas iniciales del proceso para establecer la identidad del yo, el papel a desempeñar por el joven en su mundo frecuentemente es un tanto difuso. Esta difusión del yo, involucra aquellas experiencias en que algunos límites del sí mismo son expandidos para incluir una identidad más amplia, con ganancias compensatorias en el tono emocional, en la certidumbre cognoscitiva y en la convicción ideológica, todo esto se manifiesta en los estados de amor, de unión sexual y de amistad. Tales estados pueden darse dentro de afiliaciones culturalmente sancionadas o bien en grupos autoafirmantes que ocupan lugar en el borde de la sociedad.

En síntesis, se puede considerar a la adolescencia como una fase normal del desarrollo en la que se presentan una cantidad de conflictos;

una etapa de recomposición confusa y difícil, en donde los cambios biológicos actúan como desencadenantes de toda una revolución psicológica. Esto no quiere decir que todos los adolescentes pasan por esta etapa de confusión de la misma manera o con la misma intensidad. La confusión en la identidad del yo es una ruptura que genera nuevas líneas en el desarrollo, pudiendo llegar al logro de una identidad más eficaz y productiva.

Para Muus, R., (1986), el proceso de identificación se completa cuando el adolescente ha subordinado sus identificaciones infantiles a una nueva especie de identificación lograda a través de la sociabilidad adquirida y del aprendizaje competitivo con, y entre, sus coetáneos. Por lo tanto, la madurez empieza cuando la identidad ha sido establecida y ha surgido un individuo integrado e independiente.

Tomando en cuenta que el adolescente pasa por un periodo de crisis en la identidad del yo y que dentro de los procesos biológicos, psicológicos y sociales, la escuela funge como un lugar en su vida en donde adquieren información y conocimientos, éstas son uno de los tantos factores importantes en esta etapa.

Por lo que, dentro de la historia de México en el aspecto educativo, se encontró que los seminarios fueron el órgano de la educación mexicana, tiempo en el cual surgen las escuelas unisexuales. Más tarde, con el liberalismo y la Revolución de Reforma, aparece la educación laica en escuelas oficiales conservándose en menor medida las escuelas católicas. Sin embargo, es en 1925 que se creó la escuela secundaria como institución al servicio de la adolescencia y de la juventud, para

acercar la enseñanza superior y profesional a las clases populares y urbanas del país. El autor de esta reforma fue el maestro Sáenz, M., (citado en Barbosa, A., 1972).

En México, en escuelas oficiales y particulares, se sigue el mismo programa educativo, tanto en conocimientos generales como en aspectos sociales, tratando de llevar al adolescente a un desarrollo integral.

Para el presente estudio de la diferencia del autoconcepto en adolescentes mujeres que asisten a escuelas secundaria particular unisexual y mixta (coeducacional) se desarrollaron los temas anteriores para vislumbrar si hay algún efecto.

CAPITULO II

METODOLOGIA

Problema.

¿Qué diferencia existe en el autoconcepto de adolescentes mujeres de una escuela secundaria particular unisexual con las adolescentes mujeres de una escuela secundaria particular mixta, de la Delegación Benito Juárez de la Ciudad de México?

Objetivo General.

A través de la siguiente investigación, se pretende establecer la diferencia que existe en el autoconcepto de adolescentes mujeres de una escuela secundaria particular unisexual con las adolescentes mujeres de una escuela secundaria particular mixta.

El propósito es conocer si el medio escolar unisexual o mixto puede influir para marcar una diferencia en el autoconcepto de las adolescentes mujeres.

Objetivo Específico.

Determinar si hay diferencia en el autoconcepto de adolescentes mujeres de la escuela secundaria particular unisexual y las adolescentes mujeres de escuela secundaria particular mixta.

Hipótesis de Trabajo o Conceptual.

Existe diferencia en el autoconcepto de las adolescentes mujeres de escuela secundaria particular unisexual con las adolescentes mujeres de escuela secundaria particular mixta.

Hipótesis nula.

No existe diferencia en el autoconcepto de las adolescentes mujeres de escuela secundaria particular unisexual con las adolescentes mujeres de escuela secundaria particular unisexual con las adolescentes mujeres de escuela secundaria particular mixta.

Variables.

Variable Dependiente: Autoconcepto.

*Variables Independientes: 1.- Escuela secundaria particular unisexual.
2.- Escuela secundaria particular mixta.*

Definición Conceptual de Variables.

Autoconcepto. Es la percepción que uno tiene de sí mismo, específicamente son las actitudes, sentimientos y conocimientos respecto de las propias capacidades, habilidades, apariencia y aceptabilidad social. La Rosa, J., (1986).

Escuela secundaria particular unisexual. Son aquellas cuyo control técnico y administrativo está a cargo de la Secretaría de Educación Pública, y su sostenimiento corresponde a personas físicas o morales de carácter privado.

Unisexual porque atienden a alumnos de un solo sexo. SEP. (1982).

Escuela secundaria particular mixta. El control técnico y administrativo está a cargo de la Secretaría de Educación Pública, y su

sostenimiento corresponde a personas físicas o morales de carácter privado.

Mixta porque atienden simultáneamente a alumnos de ambos sexos. SEP, (1982).

Definición Operacional de Variables.

Autoconcepto. Estará dado por el puntaje que obtengan las adolescentes en la escala de Jorge la Rosa, (1986).

Población.

La población estuvo representada por escuelas secundarias particulares ubicadas en la zona sur de la Ciudad de México, cuya población escolar de cada una es de 200 alumnos en total.

Muestra.

La muestra quedó constituida por 98 adolescentes mujeres de tercer grado de secundaria de dos tipos, las de escuela unisexual fueron 48 y las de escuela mixta 50.

Tipo de Muestreo.

Aleatorio simple, no probabilístico e intencional, cuyo objetivo único era tener dos grupos de adolescentes mujeres quienes tuvieron la misma probabilidad de ser seleccionadas entre la población y formar parte de la muestra. Pick, S. y López A., (1979).

Tipo de Instrumento.

Se utilizó el Diferencial Semántico de autoconcepto de Jorge La Rosa (1986). En su forma definitiva es el resultado de seis estudios piloto y una aplicación final, involucrando un total de 4,308 sujetos de ambos sexos (estudiantes preparatorianos y universitarios); el instrumento quedó constituido por 45 adjetivos (con sus respectivos antónimos) y mide cuatro Dimensiones: Ocupacional, Emocional, Social y Ético-Moral. (Anexo A).

La Rosa utilizó la prueba "T de Students" para verificar el poder discriminativo de los reactivos; análisis factoriales para verificar la validez del constructo (con delta = 0 y rotación varimax, la cual confirmó la existencia de las dimensiones que conforman el instrumento). La consistencia interna del instrumento, la calculó por medio de un alpha de Cronbach, encontrando un alpha superior a 0.83 para las dimensiones ocupacional y ético-moral; un alpha igual a 0.72 para la dimensión emocional y un alpha igual a 0.78 para la dimensión social.

A continuación se mencionarán algunas de las características que involucran las dimensiones del instrumento:

Dimensión Social: Implica la forma en que los sujetos se manifiestan al interactuar con las personas, en el contexto social en el que se desenvuelven. Un aspecto social importante en la vida del ser humano, son las relaciones que mantienen con sus familiares, amigos, compañeros y otras personas con las cuales interactúan eventual o sistemáticamente con las oportunidades que la vida

les proporciona o en la razón de una función ejercida. Estas relaciones pueden ser fuente de alegría y satisfacción, pero también de tristeza y abatimiento, dependiendo del contenido y tonalidad que caracteriza la relación.

(Reactivos: 3, 9, 11, 16, 21, 36, 37 y 44).

Dimensión Emocional: *Es la manera en que el sujeto expresa su estabilidad o inestabilidad interna, es decir, los estados anímicos que lo caracterizan. El individuo es el palco de los más variados sentimientos y emociones. Hay emociones que experimenta en la subjetividad y que no tiene como objeto inmediato trascender los límites del "YO". Son consecuencias del buen estado físico, de los logros alcanzados, de una relación afectuosa gratificante, de la percepción de que está alcanzando sus objetivos vitales y de una conducta consistente con los valores personales, lo que hace que una persona se sienta animada, feliz, optimista y con un sentimiento de realización personal.*

(Reactivos: 1, 2, 15, 17, 19, 27, 33, 38, 40 y 43).

Dimensión Ocupacional: *Se refiere a la forma en que se concibe el sujeto, respecto a cómo lleva a cabo las funciones que le exigen las actividades que desempeña en sus diferentes roles; abarca tanto la evaluación académica como las ocupaciones de las demás*

diferentes naturalezas.

Reactivos: 5, 6, 13, 20, 22, 23, 26, 31, 35, 39, 41 y 42)

Dimensión Etico-Moral: Abarca los principios y valores que le son transmitidos al sujeto por la familia, los cuales son apoyados por el medio social en el que se desenvuelve. Su felicidad depende de que alcance sus ideales, mantenga una relación armoniosa con los demás individuos y tenga la posesión de bienes y objetos para su supervivencia y desarrollo.

(Reactivos: 4, 7, 8, 10, 12, 14, 18, 24, 25, 28, 29, 30, 32, 34 y 45). (La Rosa, J., 1986).

Proceso de Recolección de Datos.

Se solicitó la autorización de los Directores de las escuelas para tener acceso a la población. Dada ésta, se pasó a los salones asignados para aplicar el instrumento (escala de autoconcepto) en forma colectiva y en una sola sesión. Después de un breve rapport con los sujetos, se solicitó su colaboración para contestar unas preguntas que eran importantes, advirtiéndoles que sus respuestas no tendrían repercusiones ya que eran datos confidenciales. Asimismo, se les pidió un lápiz o pluma para poder contestar el cuestionario.

Se repartieron los cuestionarios y se les leyó en voz alta las instrucciones de la escala, ellas a su vez las iban leyendo en silencio; una vez terminada la lectura, se preguntó si no había dudas, aclaradas comenzaron a contestar. Todo se llevó a cabo en un tiempo de aproximadamente 30 minutos.

Tipo de Investigación.

Se trató de una investigación ex post facto de campo donde no hay control directo sobre las variables independientes, porque ya acontecieron sus manifestaciones o por no ser manipulables.

Descriptivo, porque no se puede llegar a conclusiones muy específicas del fenómeno y sólo se puede describir las características más importantes en base al estudio.

Transversal, porque se realiza en un momento determinado y el interés de la investigadora por el estudio de las variables corresponde al presente, ni antes ni después.

Diseño.

Se utilizó un diseño para dos muestras independientes una de la otra, homogeneizadas en el grado escolar y el sexo. (Pick, S. y López, A., 1979).

Forma de Análisis de Datos.

Para el análisis de datos de la presente investigación se aplicó el paquete SPSS que incluye un análisis descriptivo a través de un análisis de frecuencia y un análisis de varianza ANOVA, porque su nivel de medición es intervalar, y después se aplicó el análisis de Correlación de Pearson porque la escala es intervalar y relaciona el nivel de medición de la muestra.

CAPITULO III

RESULTADOS

RESULTADOS

Para el análisis de datos de la presente investigación se aplicó el paquete SPSS que incluye un análisis descriptivo a través de un análisis de frecuencia y un análisis inferencial el cual comprende el análisis de varianza ANOVA, porque su nivel de medición es intervalar y después se aplicó el análisis de correlación de Pearson porque la escala es intervalar y relaciona el nivel de medición y la muestra. Del primer análisis se observó que el 49% corresponde al grupo 1 que representa a las adolescentes mujeres de escuela secundaria particular unisexual y el 51% pertenece a las adolescentes mujeres de escuela secundaria particular mixta. (Ver tabla 1).

*Tabla 1.
Distribución por grupo.*

<i>Grupo</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
<i>1</i>	<i>48</i>	<i>49.0</i>
<i>2</i>	<i>50</i>	<i>51.0</i>
<i>Total</i>	<i>98</i>	<i>100.0</i>

Modo: 2.000

Después se hizo una interpretación por edades, las cuales fluctuaban de 14 a 16 años, encontrándose una media de 14.745; asimismo se observa que la mayoría de los sujetos fue de 15 años. (Ver tabla 2).

Tabla 2.
Distribución por edad.
Media: 14.745 Modo: 15.000 Desv. Std. .562

<i>Edad</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
14	31	31.6
15	61	62.2
16	6	6.1
<i>Total</i>	98	100.0

Como se mencionó, el análisis inferencial se obtuvo a través del análisis de varianza con el objetivo de conocer si había diferencia en el autoconcepto de adolescentes mujeres de escuela secundaria particular unisexual (grupo 1) y las adolescentes mujeres de escuela secundaria particular mixta (grupo 2).

De acuerdo a los puntajes obtenidos de los grupos de estudio se encontraron las siguientes diferencias:

- a) El grupo 1 se percibe más respetuoso, amable, decente, amigable, simpático, deseable, sencillo, educado, cortés y atento a diferencia del grupo 2 en la Dimensión Social 1.
- b) Para la Dimensión Emocional 1, el grupo 1 se muestra realizado, animado, feliz, jovial, optimista, contento, triunfador y alegre con respecto al grupo 2.
- c) En cuanto a la Dimensión Social 2, el grupo 1 es más extrovertido, comunicativo, divertido, desenvuelto, expresivo, amigero y sociable que el grupo 2.

d) *Por otro lado, para la Dimensión Emocional 2, el grupo 1 es más cumplido, estudioso, capaz, inteligente, responsable, eficiente, puntual y trabajador en comparación del grupo 2.*

e) *En relación a la Dimensión Ocupacional, el grupo 1 es más cumplido, estudioso, capaz, inteligente, responsable, eficiente, puntual y trabajador y comparación del grupo 2.*

f) *Por otra parte, la Dimensión Emocional 3, el grupo 1 es noble, calmado, pacífico, tranquilo, reflexivo, estable, conciliador, generoso y sereno que el grupo 2.*

g) *Para la Dimensión Ético: el grupo 1 es más leal, honesto, sincero, recto, verdadero y honrado a diferencia del grupo 2.*

h) *En cuanto a la Dimensión Iniciativa: el grupo 2 se percibe dinámico, rápido, dominante, audaz y activo a diferencia del grupo 1.*

i) *Finalmente para la Dimensión Social 3 el grupo 1 es más accesible, comprensivo, agradable y tratable que el grupo 2.*

En conclusión se puede decir que el grupo 1 formado por adolescentes mujeres de escuela secundaria particular unisexual tienen un mayor autoconcepto que las adolescentes mujeres de escuela secundaria particular mixta. Sin embargo, en la Dimensión de Iniciativa observamos que el grupo 2 perteneciente a escuela mixta tiene un autoconcepto más alto que el grupo 1 de escuela unisexual. (Ver tablas 3 y 4).

Tabla 3
Análisis de varianza por grupo
en las dimensiones del autoconcepto

<i>Dimensiones</i>	<i>F</i>	<i>Probabilidad</i>
<i>Social 1</i>	8.280	.005**
<i>Emocional 1</i>	1.969	.164
<i>Social 2</i>	.205	.652
<i>Emocional 2</i>	4.916	.029**
<i>Ocupacional</i>	3.814	.054*
<i>Emocional 3</i>	.955	.331
<i>Etico</i>	16.214	.000**
<i>Iniciativa</i>	1.492	.225
<i>Social 3</i>	2.570	.112

* $p \leq .5$

** $p \leq .01$

Tabla 4
Medias por grupo (unisexual y mixta)

<i>Dimensión</i>	<i>Grupo 1</i>	<i>Grupo 2</i>
<i>Social 1</i>	6.13	5.39
<i>Emocional 1</i>	5.91	5.57
<i>Social 2</i>	4.45	4.39
<i>Emocional 2</i>	5.99	5.43
<i>Ocupacional</i>	5.37	4.99
<i>Emocional 3</i>	4.68	4.47
<i>Etico</i>	5.89	5.33
<i>Iniciativa</i>	4.69	4.96
<i>Social 3</i>	5.78	5.40

Por último, se aplicó un análisis de Correlación de Pearson con el objetivo de conocer la relación entre el autoconcepto y la edad, obteniendo una ausencia de relación ya que la mayoría de las correlaciones fueron bajas. No obstante, se observa correlaciones significativas al .005 en las Dimensiones Emocional 1 que habla de sentimientos intraindividuales e interindividual, la Dimensión

Emocional 3 que implica salud mental y el factor Iniciativa que hace referencia a si la persona tiene o no la iniciativa en diferentes campos de la actividad humana. (Ver tabla 5).

*Tabla 5
Análisis de correlación entre edad y autoconcepto*

<i>Dimensiones</i>		<i>Edad</i>
<i>Social</i>	<i>1</i>	<i>.0595</i>
<i>Emocional</i>	<i>1</i>	<i>.1316*</i>
<i>Social</i>	<i>2</i>	<i>.0958</i>
<i>Emocional</i>	<i>2</i>	<i>-.0498</i>
<i>Ocupacional</i>		<i>-.0360</i>
<i>Emocional</i>	<i>3</i>	<i>-.1328*</i>
<i>Etico</i>		<i>.0022</i>
<i>Iniciativa</i>		<i>-.1039*</i>
<i>Social</i>	<i>3</i>	<i>.0103</i>

** p ≤ .05*

CAPITULO IV

DISCUSION Y CONCLUSIONES

DISCUSION Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en el presente estudio, muestran que sí existe diferencia en el autoconcepto de las adolescentes mujeres de escuela secundaria particular unisexual con las adolescentes mujeres de escuela secundaria mixta, siendo mayor para las alumnas de escuela unisexual.

A diferencia de Dale, R., (1974), que en un estudio similar sugiere, que el autoconcepto puede ser mayor en escuelas coeducacionales que en unisexuales, factor que no concuerda con el resultado de esta investigación. Sin embargo, como menciona Bone, A., (1983), Dale realizó estos estudios en 1947 y 1967, por lo que era necesario retomar estas informaciones con un nuevo enfoque.

Así, Bone, A., (1983), al llevar a cabo el estudio de estas escuelas, encontró que los logros académicos son sustancialmente más altos en las escuelas unisexuales que en las coeducacionales, lo que confirma los datos de la presente. Aunque es necesario hacer notar, como dice Bone, A., (1983), no se controlaron variables como inteligencia, estatus social y características de grupo que son elementos que pueden afectar en la comparación de grupos no equivalentes.

Con lo que respecta a Lee, V., y Bryck, A., (1986), hallaron ventajas en el autoconcepto para las alumnas de escuela secundaria unisexual en matemáticas e inglés, que aunado al estudio de Marsh, H., et al (1988), descubrieron un incremento en el autoconcepto tanto de muchachas como de muchachos desde la pretransición a la posttransición, lo cual

podría sostener el porqué de los resultados de las investigaciones antes mencionadas.

Por lo anterior, se podría sintetizar, que presentan un mejor autoconcepto en las escuelas unisexuales durante la etapa de la preadolescencia hasta la postadolescencia y que ésta se decrementa al llegar a la transición, es decir, abarca el periodo de la adolescencia a la de adulto joven.

Concluyendo, pese a que los resultados hallados en este estudio marcan un autoconcepto mayor para las alumnas de escuela unisexual (grupo 1) que para las estudiantes de escuela mixta (grupo 2), en la Dimensión de Iniciativa se manifestó más alto el grupo 2 que el grupo 1.

Por tanto, se puede inferir que dentro de las escuelas unisexuales hay un mayor control sobre las alumnas por parte de las autoridades y que dentro de estos grupos se dan fenómenos sociales como la cohesión que es mantener un estatus frente a los demás, la afiliación como metas individuales y grupales y la aceptación; factores que intervienen en el proceso del adolescente, formando así una parte social de la identidad del yo, en una búsqueda constante de la configuración de las estructuras basadas en un yo social, un yo material y un yo espiritual; elementos que conforman el autoconcepto, piedra angular de este estudio.

En cuanto a la Iniciativa que presenta el grupo 2 más elevado que el grupo 1, como Dale, R., (1974), enfatiza que, los resultados sociales y afectivos intervienen en la interacción para que las alumnas de escuela coeducacional tengan mayor iniciativa, proceso que garantizará su aceptación e inclusión en el grupo de pertenencia. Asimismo, el grupo de

referencia dará las características que el sujeto desearía introyectar como parte de su identidad social.

ALCANCES Y LIMITACIONES

En la actualidad, la existencia de escuelas unisexuales son pocas en el extranjero, sin embargo, en México aún imperan, por tal motivo, llamando mi atención a la demanda que éstas tienen, me indujo a llevar a cabo el presente estudio, siendo éste pionero y el cual abre una nueva línea en la rama de la investigación en nuestro país.

Por tal motivo, los resultados que se obtuvieron fueron de gran sorpresa al encontrar que hay un autoconcepto mayor en las adolescentes de escuela secundaria particular unisexual que en las adolescentes de escuela secundaria particular mixta, puesto que las investigaciones realizadas con referencia a este tema, en México no hay y del extranjero son escasos.

Sin embargo, a pesar de los datos obtenidos, no se podría aseverar que sea lo óptimo, ya que tomando en cuenta que las alumnas de este tipo de institución van a tener que interactuar en un mundo social mixto, convendría saber si hay un cambio en su autoconcepto ya que es necesario desde la niñez plantearse y prepararse a un mundo real.

Por lo que se sugiere, poder llevar a cabo estudios posteriores longitudinales para confirmar si se preserva o se modifica el autoconcepto.

Uno de los límites de la presente, es la falta de información relacionada al tema. Otra es, que pudo haber influido las características que presentaba el grupo de la escuela unisexual ya que estaba

categorizado como "rebelde", el cual estadísticamente presenta un sesgo, ya que el grupo de la escuela mixta fue designado azarosamente y sin ningún comentario.

Asimismo, no hubo control de variables en cuanto a estatus social, inteligencia y característica de grupo, factores que pudieron intervenir para los resultados obtenidos.

Por lo que queda abierta la invitación para futuras investigaciones en este aspecto.

ANEXO A

Sexo: Masc. _____ Carrera u Ocupación _____ Edad _____
 Fem. _____ Semestre _____

A continuación encontrarás un conjunto de adjetivos que sirven para describirte. Por favor, marca tu respuesta pensando en cómo eres tú, y no en cómo te gustaría ser. Ejemplo:

Flaco(a)	Muy Flaco	Bastan- te fla- co	Poco Flaco	Ni fla- co ni Obeso	Poco Obeso	Bastan- te Obeso	Muy Obeso	Obeso(a)
----------	--------------	--------------------------	---------------	---------------------------	---------------	---------------------	--------------	----------

Deberás dar una única respuesta, en cada renglón y solamente una, poniendo una "X" en el espacio que corresponde a tu autopercepción. Si te crees muy obeso, pondrás la "X" en el espacio más cercano de la palabra obeso, si te sientes bastante flaco pondrás la "X" en el espacio correspondiente; si no te percibes obeso pero tampoco flaco, pondrás la "X" en el espacio de en medio que está igualmente distante de los adjetivos obeso y flaco. Los espacios cuanto más se aproximen a un adjetivo, indican un grado mayor en que se posee dicha característica. Contesta en los renglones de abajo, como en el ejemplo de arriba, y tan rápido como te sea posible, sin ser descuidado, utilizando la primera impresión. Contesta a **TODOS** los renglones. **GRACIAS**.

YO SOY

Agresivo	_	_	_	_	_	_	_	Pacífico(a)
Amoroso(a)	_	_	_	_	_	_	_	Apático(a)
Callado(a)	_	_	_	_	_	_	_	Comunicativo(a)
Sincero(a)	_	_	_	_	_	_	_	Hipócrita
Perezoso(a)	_	_	_	_	_	_	_	Activo(a)
Incumplido(a)	_	_	_	_	_	_	_	Cumplido(a)
Leal	_	_	_	_	_	_	_	Desleal
Honesto(a)	_	_	_	_	_	_	_	Deshonesto(a)
Desagradable	_	_	_	_	_	_	_	Agradable
Mentiroso(a)	_	_	_	_	_	_	_	Sincero(a)
Tratable	_	_	_	_	_	_	_	Intratable
Sucio(a)	_	_	_	_	_	_	_	Limpio(a)
Estudioso(a)	_	_	_	_	_	_	_	Perezoso(a)
Corrupto(a)	_	_	_	_	_	_	_	Recto(a)

YO SOY

Tranquilo(a)	—	—	—	—	—	—	Agresivo(a)
Introvertido(a)	—	—	—	—	—	—	Extrovertido(a)
Feliz	—	—	—	—	—	—	Triste
Malo(a)	—	—	—	—	—	—	Bondadoso(a)
Tranquilo(a)	—	—	—	—	—	—	Nervioso(a)
Incapaz	—	—	—	—	—	—	Capaz
Simpático(a)	—	—	—	—	—	—	Odioso(a)
Gordo(a)	—	—	—	—	—	—	Delgado(a)
Inteligente	—	—	—	—	—	—	Inepto(a)
Apático(a)	—	—	—	—	—	—	Dinámico(a)
Verdadero(a)	—	—	—	—	—	—	Falso
Irrespetuoso(a)	—	—	—	—	—	—	Respetuoso(a)
Responsable	—	—	—	—	—	—	Irresponsable
Estable	—	—	—	—	—	—	Voluble
Inmoral	—	—	—	—	—	—	Moral
Amable	—	—	—	—	—	—	Grosero(a)
Falso(a)	—	—	—	—	—	—	Sincero(a)
Eficiente	—	—	—	—	—	—	Ineficiente
Egoísta	—	—	—	—	—	—	Bondadoso(a)
Cariñoso(a)	—	—	—	—	—	—	Frío(a)
Indecente	—	—	—	—	—	—	Decente
Impuntual	—	—	—	—	—	—	Puntual
Desenvuelto(a)	—	—	—	—	—	—	Tímido(a)
Insociable	—	—	—	—	—	—	Sociable
Alegre	—	—	—	—	—	—	Triste
Lento(a)	—	—	—	—	—	—	Rápido(a)
Optimista	—	—	—	—	—	—	Pesimista
Pasivo(a)	—	—	—	—	—	—	Activo(a)
Trabajador(a)	—	—	—	—	—	—	Flojo(a)
Deprimido(a)	—	—	—	—	—	—	Contento(a)
Simpático(a)	—	—	—	—	—	—	Antipático(a)

POR FAVOR VERIFICA SI CONTESTASTE A TODOS LOS PARES DE ADJETIVOS. GRACIAS.

BIBLIOGRAFIA

- Allport, G. (1977). La personalidad, su configuración y desarrollo.
Barcelona: Herder.
- Bandura, A., y Walters, R., (1978). Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad.
Madrid: Alianza.
- Barbosa, A., (1972). Cien años en la Educación de México.
México: Pax-Mex.
- Blois, P., (1962). Psicoanálisis de la Adolescencia.
México: Joaquín Mortiz.
- Bone, A., (1983). Girls and girls only schools : A review of the evidence.
Manchester: Equal Oppotunities Commission.
- Byrne, B., y Shavelson, R., (1986). On the structure of adolescent self-concept.
Journal of Educational Psychologist.
- Byrne, B., y Shavelson, R., (1987). Adolescent Self-Concept : Testing the assumption of equivalent structure across gender.
American Educational Research Journal.
- Cairns, E., McWhirter, L., y Duffy, V., (1990). The stability of Self-Concept in late adolescence : gender and situational effects
Person individ. Diff.

- Cooley, C., (1902). Human nature and the social order.
New York: Scribner's.
- Dale, R., (1974). Mixed or single-sex school? Vol. III. Attainment attitude and overview.
London: Routledge and Kegan Paul.
- Elliot, G., (1984). Dimensions of the Self-Concept a source of further distinctions in the nature of Self-Consciousness.
Journal of Youth and Adolescence.
- Epstein, S., (1973). The self-concept revisited.
American Psychologist.
- Erikson, E., (1969). Identidad. Juventud y Crisis.
Buenos Aires: Paidós.
- Erikson, E., (1977). Sociedad y Adolescencia.
México: Siglo XXI.
- Fend, H., y Schröer, S. (1985). The formation of self-concepts on the context of educational systems.
International Journal of Behavioral Development.
- Fittz, N., (1965). Tennessee Self-Concept Scale Manual.
- Fleming, J., (1990). The personal and academic self-concept inventory factor structure and gender differences in High School and College Samples.
Educational and Psychological Measurement.

- Freud, S., (1905). *Obras Completas: Tres ensayos sobre una teoría sexual.*
Barcelona: Biblioteca Nueva.
- Hall, S., (1986). *Teorías de la Adolescencia.*
México: Paidós.
- Hilgard, E., (1949). *Human motives and the concept of the self*
American Psychologist.
- Holmbeck, G., y Hill, P., (1988). *Storm and stress beliefs about adolescence prevalence, self-reported antecedents, and effects of an undergraduate course.*
Journal of youth and Adolescence.
- James, W., (1910). *Psychology: The briefer course.*
New York: Holt.
- Kartesz, M., (1986). *Hungarian Adolescent's. Self-Concept.*
Journal of Youth and Adolescence.
- Keyes, S., y Coleman, J., (1983). *Sex-Role conflicts and personal and personal adjustment a study of british adolescent.*
Journal of Youth and adolescence.
- Kuhlen, R., (1986). *Citado en Muus, (1986).*
- Lee, V., y Bryck, A., (1986). *Effects of single-sex secondary schools on student achievement and achievement and attitudes.*
Journal of Educational Psychology.

- Lecky, P., (1945). *Self-consistency: A theory of personality*. Long Island: Island Press.
- Levin, J., (1979). *Fundamentos de Estadística en la Investigación Social*. México: Harla.
- Marsh, H., (1983). Self-concept: reality, stability, dimensionality, validity and the measurement of change. *Journal of Educational Psychology*.
- Marsh, H., Parker, J., y Barnes, J., (1985). Multidimensional adolescent self concepts: Their relationship to age, sex and academic measures. *Journal American Educational Research*.
- Marsh, H., y Peart, N., (1988). Competitive and cooperative physical fitness training programs for girls: effects on physical fitness and multidimensional self concept. *Journal of sport, exercise psychology*.
- Marsh, H., y Shavelson, R., (1985). Self-Concept: It's multifaceted hierarchical structure. *Educational Psychologist*.
- Marsh, H., Smith, I., Marsh, M., y Owens, L., (1988). The transition from single-sex to coeducational high schools: Effects on Multiple Dimensions of Self-Concept and on Academic Achievement. *Journal American Educational Research*.

- Mead, G., (1934). Mind self and society.
Chicago: University of Chicago Press.
- Mueller, F., (1976). Historia de la Psicología.
México: Fondo de Cultura Económica.
- Muus, R., (1986). Teorías de la Adolescencia.
México: Paidós.
- Olowu, A., (1985). Diferential effects of rural and urban upbringing on nigerian adolescents self-concepts.
Psychological Reports.
- Pick, S., y López, A. (1979). Cómo investigar en Ciencias Sociales.
México: Trillas.
- Rogers, C., (1950). The significance of self-regarding attitudes and perceptions.
New York: McGraw Hill.
- SEP, (1982). Organización y funcionamiento de las escuelas.
Diario Oficial de la Federación. Acuerdo 96. México.
- Shavelson, R., y Bolus, R., (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods.
Journal of Educational Psychology.
- Shavelson, R., Hubner, J., y Stanton, G., (1976). Validation of construct interpretations.
Review of Educational Research.

- Siegel, S., (1970). Estadística no paramétrica. México: Trillas.
- Street, S., (1988). Feedback and self-concept in high school students. *Adolescence*.
- Watkins, D., (1986). Causal dominance among self-concept, locus of causality and academic achievement. *Jornal of Psychology*.
- Wesley, J., y Signorella, M., (1986). Relations of Masculinity and Feminity in Self-Concept to spatial performance in adolescents. *Journal of genetic Psychology*.
- Widdcombe, S., (1988). Dimensions of adolescent identity. *European Journal of Social Psychology*.