

Más allá de la cultura: validación de un modelo multidimensional de autoconcepto en adolescentes argentinos

Beyond culture: Validation of a multidimensional model of self-concept among Argentine adolescents

Alejandra Daniela Calero y María Fernanda Molina

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. UBA-Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Argentina

Disponible online 30 de abril de 2016

El autoconcepto y autoestima mostraron ser constructos centrales para explicar el desarrollo adolescente. Uno de los modelos más reconocidos sobre este tema plantea un modelo para esta etapa del desarrollo, compuesto por ocho dominios específicos de autoconcepto y un dominio con un nivel mayor de abstracción que representa la autoestima general. Este modelo teórico se operacionalizó con el Perfil de Autopercepción para Adolescentes (SPPA). El objetivo de este estudio fue contrastar estadísticamente la estructura teórica del SPPA en población adolescente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina (C.A.B.A./AR). Se administró el SPPA a 467 adolescentes concurrentes a escuelas de educación media de la C.A.B.A./AR. Para confirmar la estructura teórica propuesta se sometieron los datos a un análisis factorial confirmatorio, poniendo a prueba dos modelos alternativos para los dominios del autoconcepto y uno para la autoestima. Los resultados hallados permiten afirmar que se confirma la estructura teórica propuesta en la población adolescente de la C.A.B.A./A.R.

Palabras Clave: Autoconcepto; Autoestima; Adolescencia.

It has been shown that self-concept and self-esteem are key constructs to explain adolescent development. One of the most well-known models of this stage of development comprises eight specific self-concept domains and another domain, representing general self-esteem, with a higher level of abstraction. This theoretical model is operationalized by the Self-Perception Profile for Adolescents (SPPA). The aim of this study was to statistically test the theoretical structure of the SPPA in an adolescent population of the City of Buenos Aires, Argentina (CABA/AR). The SPPA was administered to 467 adolescents attending a middle school in CABA/AR. A confirmatory factor analysis (CFA) was used to contrast the proposed theoretical structure; two alternative models of the self-concept domain and one model of the self-esteem domain were tested. The results confirmed the proposed theoretical structure of the SPPA in adolescent population attending the CABA/AR.

Key words: Self-concept; Self-Esteem; Adolescents.

Correspondencia: Calero Alejandra Daniela. Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires (UBA), Gral. Juan Lavalle 2353, C1052AAA, CABA. E-mail: acalero@psi.uba.ar. E-mail de la co-autora: María Fernanda Molina, fernandamolina@psi.uba.ar. Esta investigación fue financiada por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (BECA DE CONICET; Res. No. 003759/13).

El desarrollo de la identidad es una tarea central en la adolescencia (Erikson, 1968) y la autoestima y autoconcepto contribuyen de manera fundamental en la construcción de esta identidad (Garaigordobil, Cruz y Pérez, 2003). Tanto el autoconcepto como la autoestima, cumplen un rol determinante en la forma en que los individuos piensan, se comportan, y se relacionan con los demás (Clark, 2000). A partir de una extensa revisión sobre el tema, Garaigordobil y Durá (2006) exponen, que aquellos adolescentes con altos niveles de autoestima y autoconcepto tendían a ser emocionalmente estables, sociables y responsables. También, se encontró que la baja autoestima predecía depresión (Orth, Robins y Roberts, 2008), agresividad, comportamiento antisocial y delictivo (e.g. Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt y Caspi, 2005) e ideación suicida (Ceballos-Ospino et al. 2015). Asimismo, hay hallazgos que muestran una correlación entre un autoconcepto negativo y una elevada frecuencia en consumo de alcohol (Schmidt, Messoulam, Abal y Molina, 2003). En otros estudios, además, se halló una correlación positiva entre autoconcepto y el ajuste psicológico, una buena competencia personal y menos problemas comportamentales (Fuentes, García, Gracia y Lila, 2011), mayor satisfacción vital (e.g. Martínez-Antón, Buelga y Cava, 2007), un buen rendimiento escolar (Guay, Pantano y Boivin, 2003; Iniasta Martínez y Mañas Viejo, 2014) y una actitud positiva hacia la escuela y el estudio (Schmidt, Messoulam y Molina, 2008). Estos hallazgos destacan la importancia del estudio de la percepción del sí mismo en la adolescencia.

El autoconcepto es una construcción cognitiva (Harter, 2008; Harter y Bukowski, 2012; Swann y Bosson, 2010) y, como tal, se modifica en el tiempo a partir de los cambios del desarrollo madurativo (Harter, 2008). El autoconcepto de los niños muy pequeños es global, indiferenciado y está altamente sujeto a cada situación. En la medida en que avanza el desarrollo cognitivo y como producto de las interacciones con el entorno los niños van reconociendo que sus atributos y comportamientos varían de un contexto a otro. La capacidad para poder categorizar eventos y situaciones, integrar las diferentes partes de la experiencia en un mismo marco conceptual, y la adquisición de etiquetas verbales produce una diferenciación creciente en el autoconcepto que se expresa en un aumento del número de sus dominios (Forns, 1995; Harter, 1990, 1999; Shavelson, Hubner y Stanton, 1976).

A su vez, el desarrollo de las habilidades cognitivas permite una mayor integración que implica la posibilidad de construir generalizaciones sobre el *self* de un nivel de abstracción superior en la forma de atributos generales. Las habilidades que surgen en la infancia media permiten desarrollar un concepto del valor de uno mismo como persona, es decir, de la autoestima global. En la adolescencia, los avances en el desarrollo cognitivo, en especial la capacidad de abstracción, permiten coordinar atributos que parecen contradictorios en abstracciones significativas sobre el *self* (Harter y Bukowski, 2012).

En síntesis, las personas desarrollan distintas percepciones de sí mismos en función de las diferentes áreas de desempeño y relaciones, por lo que puede decirse que el autoconcepto es multifacético y multidimensional. Sin embargo, también desarrollan autopercepciones globales. Por esta razón, puede sostenerse, que si bien existen diferentes autoconceptos para los distintos dominios de funcionamiento además existen autopercepciones con mayor nivel de generalidad (e.g. el valor como persona en general).

Harter (1999, 2008) define al autoconcepto como los juicios evaluativos sobre los atributos o características conocidas conscientemente por el individuo a través del lenguaje y que se encuentran diferenciadas en dominios discretos que varían según la etapa vital. Por otra parte, la autoestima es definida por la autora como una autoevaluación global del valor de uno mismo como persona. Es un constructo “supraordinario”, de un orden de abstracción superior a la autopercepción en dominios específicos (Harter, 1999).

Dicha autora plantea que los dominios varían en función de la etapa en el ciclo vital por la que atraviesa el sujeto. En este sentido, no sólo aumentan en número conforme se avanza en la diferenciación del autoconcepto sino que también cambia su contenido en la medida en que el individuo entabla nuevas relaciones y roles, y nuevas áreas vitales cobran importancia (Harter 1999, 2012).

En la adolescencia son ocho los dominios específicos del autoconcepto: competencias académicas, aceptación social, competencias deportivas, apariencia física, comportamiento, atractivo amoroso, amistad íntima, y competencias laborales. Los cinco primeros dominios coinciden con los dominios del autoconcepto en la infancia media. Los últimos tres, son los que se desarrollan en la adolescencia. La amistad íntima, se agrega porque a partir de la adolescencia temprana la habilidad para hacer amigos cercanos cobra una relevancia particular y dicha habilidad es diferente a la que se requiere para ser aceptado por los pares. En la medida en que los adolescentes comienzan a interesarse por ciertos pares en forma romántica el grado en que son atractivos desde el punto de vista romántico se vuelve un área de gran importancia para el autoconcepto. El dominio de competencias laborales es agregado porque, en Estados Unidos, muchos adolescentes realizan trabajos de medio tiempo (Harter, 2012).

Por otra parte, además de la influencia del desarrollo madurativo en la constitución del autoconcepto, es importante considerar la influencia del entorno social en el que se encuentran inmersos los adolescentes (Harter y Bukowski, 2012). Las personas no nacen con un autoconcepto, sino que lo construyen en interacción con las personas importantes de su entorno y hay una miríada de factores sociales implicados en su formación (Owens, 2006).

El autoconcepto es un producto social en, por lo menos, tres formas. En primer lugar, las personas se definen a sí mismas por lo que es relevante para su época y lugar. Por otra parte, las per-

sonas se sienten mejor sobre sí mismas y más capaces de lograr sus objetivos en contextos que proveen un sentido de importancia respecto del *self*. En tercer lugar, los aspectos del *self* que importan en un momento están determinados por lo que es importante en ese contexto (Oyserman, Elmore y Smith, 2012).

En tanto el autoconcepto es una construcción social, las experiencias de socialización van a determinar el contenido y valencia de las autopercepciones. Al mismo tiempo que se internalizan las opiniones de los otros significativos, se internalizan los valores y estándares de la sociedad general (Harter y Bukowski, 2012). A partir de los comportamientos que refuerzan los padres, la cultura imprime sus modelos de conducta. Por este motivo la forma en que los individuos se perciben es fuertemente influenciada por los valores y expectativas del medio cultural en el que se encuentran inmersos (Harter, 1999). Debido a estas razones es de suma importancia tener en cuenta los factores culturales para el estudio y evaluación del autoconcepto.

El modelo teórico propuesto por Harter (1988, 2012) sobre el autoconcepto en la adolescencia ha sido estudiado a través del Perfil de Autopercepción en varios países y grupos étnicos. Sin embargo, no ha podido ser replicado en muchos de ellos. Por ejemplo, en algunos de estos estudios el dominio competencias laborales fue eliminado porque los adolescentes de esos entornos no trabajan en esta etapa vital (España: Pastor, Balaguer, Atienza y García-Merita, 2001; adolescentes afroamericanos: Thomson y Zand, 2002; Noruega: Wichstrøm, 1995). Mientras que en otros países y contextos socioculturales, se encontraron factores distintos a los que componen el modelo original propuesto por Harter (Noruega: Aasland y Diseth, 1999; Wichstrøm, 1995; España: Pastor et al., 2001; Australia: Rose, Hands, y Larkin, 2012; China: Chan, 1997) using S. Harter's (1988 y en adolescentes afroamericanos: Thomson y Zand, 2002). Por otra parte, la estructura teórica propuesta por Harter (1988) fue replicada en países como Italia (Aleni Sestito, Cozzolino, Menna, y Sica, 2006) y Canadá (Bouffard, Seidah, McIntyre, Boivin, y Cantin, 2002). La técnica preferida para probar el modelo teórico fue en todos los casos análisis factorial exploratorio o confirmatorio.

En Argentina, Facio, Resett, Braude y Benedetto (2006) validaron el Perfil de Autopercepción. En la validación del instrumento el modelo teórico fue replicado parcialmente utilizando análisis factorial exploratorio, en este análisis se encontró que no todos los reactivos se comportaban de la forma esperada ya que varios reactivos que componían el instrumento presentaron cargas cruzadas (Facio, Resett, Braude y Benedetto, 2006). Por ende, quedan algunos interrogantes pendientes respecto a la confirmación del modelo teórico en el que se basa el instrumento. El análisis factorial confirmatorio es el más indicado para responder a este interrogante.

Debido a la importancia que tiene la forma en que los adolescentes se perciben a sí mismos para un desarrollo saludable es de suma relevancia conocer cuáles son los dominios que componen su autoconcepto y, además, considerando los ante-

cedentes en otros países al intentar replicar el modelo teórico propuesto por Harter (Harter, 1988, 2012) es necesario explorar si se confirma el modelo teórico en contextos distintos al de su creación. Desde esta perspectiva, el objetivo principal de este trabajo es indagar si la estructura teórica propuesta por Harter (1988, 2012) se replica con adolescentes de Buenos Aires, Argentina.

Método

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 467 adolescentes (281 mujeres -60.2%-, 186 varones -39.8%-) de 13 a 20 años ($M=15.13$; $DT=1.82$) que asistían a escuelas de educación media de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. La escuela desde donde se extrajeron los casos corresponde a un estrato socioeconómico medio. Todos los sujetos participaron previa autorización de los padres a los cuales se les aseguró la confidencialidad de la información y el anonimato de los participantes.

Ninguno de los adolescentes que participaron en la investigación estaba trabajando. El método de muestreo fue no probabilístico (Hernández Sampieri, Fernández-Collado y Baptista Lucio, 2010).

Procedimiento

La administración de los instrumentos se realizó en forma grupal en el aula durante el horario de clase en la institución educativa después de explicar a los alumnos los propósitos de la investigación y de garantizar la confidencialidad y el anonimato de su participación. Se evitó que profesores o personal de la institución educativa esté presente durante la administración con el fin de impedir que su presencia altere las respuestas de los adolescentes. Todos los instrumentos fueron entregados personalmente a los adolescentes en sobre cerrado, quienes debían contestar en forma anónima. Una vez completados, los sujetos los devolvían a los evaluadores en sobre cerrado.

Instrumentos

Cuestionario sociodemográfico. Cuestionario especialmente diseñado para caracterizar a la muestra en función de variables sociodemográficas (edad, sexo, escolaridad y situación laboral).

Perfil de Autopercepción para Adolescentes (SPPA, Harter, 1988; Adaptación: Facio et al., 2006): evalúa la autoestima global y el autoconcepto (perfil de los juicios evaluativos) a través de distintos dominios específicos. Está compuesto por nueve subescalas de cinco ítems cada una. En cada ítem hay dos afirmaciones contrarias y el adolescente debe elegir una y luego establecer el grado de acuerdo con la opción elegida.

Apariencia Física. Evalúa en qué medida el adolescente está satisfecho con su apariencia, le gusta su cuerpo y cree que es lindo/a (e.g. "*Algunos adolescentes desearían que su cuerpo fuera diferente, pero a otros les gusta su cuerpo tal como es*").

Atractivo Amoroso. Evalúa en qué medida el adolescente se considera atractivo para las personas con quienes le interesaría tener una relación amorosa, si está saliendo con aquel par que más le gusta, si piensa que podría ser divertido/a e interesante en una cita (e.g. “*Algunos adolescentes creen que si se enamoran de alguien esa persona también gustará de ellos, pero a otros les preocupa que si se enamoran de alguien esa persona no guste de ellos*”).

Amistad Íntima. Evalúa la percepción respecto de su habilidad para hacer amigos íntimos con los cuales compartir secretos y pensamientos sobre la propia persona (e.g. “*Algunos adolescentes tienen un amigo/a íntimo/a con quien compartir secretos, pero otros no tienen un verdadero amigo/a íntimo/a con quien compartir secretos*”).

Aceptación Social. Evalúa en qué medida el adolescente se siente aceptado por sus pares, tiene muchos amigos y cree caerle bien a la gente (e.g. “*A algunos adolescentes les resulta difícil caerle bien a los demás, pero a otros les resulta fácil caerle bien a los demás*”).

Buen Comportamiento. Evalúa en qué medida está satisfecho con su comportamiento, cree hacer lo correcto y evita meterse en problemas (e.g. “*Algunos adolescentes generalmente se meten en problemas por las cosas que hacen, pero otros no se meten en problemas por las cosas que hacen*”).

Competencia Escolar. Evalúa cómo percibe el adolescente su habilidad en el ámbito académico –cómo piensa que le va en la escuela, cuán inteligente se considera- (e.g. “*Algunos adolescentes piensan que son tan inteligentes como otros de su edad, pero otros no están seguros de ser tan inteligentes como otros de su edad*”).

Competencia Deportiva. Evalúa cómo percibe el adolescente su habilidad en los deportes (e.g. “*Algunos adolescentes creen que son mejores que otros de su edad en los deportes, pero otros adolescentes no creen ser tan buenos en los deportes*”).

Competencia Laboral. Evalúa en qué medida el adolescente cree tener habilidades para realizar un trabajo de tiempo parcial.

Autoestima Global. Evalúa en qué medida al adolescente le gusta su persona, está contento con cómo lleva adelante su vida y con ser como es. A diferencia de la competencia percibida en dominios específicos, se trata de un juicio global de valor (e.g. “*Algunos adolescentes están muy contentos siendo como son, pero otros quisieran ser diferentes de como son*”).

En su versión original, el instrumento cuenta con adecuados indicadores de validez de contenido y de constructo. Además presenta índices de consistencia interna muy buenos (alfas de Cronbach entre .75 y .93) en las distintas muestras (Harter, 2012). La adaptación local (Facio et al., 2006) cuenta con evidencia a favor de la validez de criterio y de constructo. Asimismo, presenta índices de consistencia interna adecuados (alfas de Cronbach entre .64 a .86).

En la muestra del presente trabajo todas las subescalas presentan índices de consistencia interna adecuados (ver tabla 1).

Tabla 1
Alfas de Cronbach.

Subescala	Alfa de Cronbach
Autoestima	.76
Apariencia física	.89
Atractivo Amoroso	.74
Amistad Íntima	.74
Aceptación Social	.71
Moral	.66
Competencia Escolar	.84
Competencia Laboral	.75

Análisis de datos

Con el fin de evaluar la adecuación del modelo teórico a priori propuesto por Harter (1988) se realizó un análisis factorial confirmatorio (método de estimación máxima verosimilitud). El mismo tiene como objetivo evaluar si el modelo teórico es adecuado para explicar los datos recolectados. El dominio competencia laboral no fue estudiado debido a que, al igual que en otros países y grupos étnicos (España: Pastor et al., 2001; adolescentes afroamericanos: Thomson y Zand, 2002; Noruega: Wichstrøm, 1995), no es apropiado para nuestra cultura. La subescala autoestima global fue estudiada de manera independiente. Según Harter (2012), la autoestima global depende, en parte, de las autopercepciones que tienen los individuos en dominios específicos y de la importancia que atribuyen a dichos dominios. Debido a que dicha importancia difiere de un individuo a otro, es poco probable que la autoestima global emerja sistemáticamente como un factor independiente. Tomando en consideración este criterio se puso a prueba su estructura unifactorial.

En el análisis confirmatorio se transformaron aquellas variables que no cumplían con el supuesto de normalidad multivariante utilizando logaritmo natural. Para probar el ajuste del modelo se utilizaron los siguientes índices de ajuste incremental y absoluto: *GFI* (*Goodness of Fit Index*) representa el grado de ajuste conjunto del modelo sin tener en cuenta los grados de libertad; *AGFI* (*Adjusted Goodness of Fit Index*) se considera un índice de ajuste y, a la vez, de parsimonia ya que penaliza los modelos con muchos parámetros; *CFI* (*Comparative Fit Index*), el cual compara el ajuste entre la matriz de covarianzas que predice el modelo y la matriz de covarianzas observadas con el ajuste de la matriz del modelo nulo y la matriz de covarianzas observadas; *IFI* (*Incremental Fit Index*) a diferencia del *CFI*, es más consistente y tiene en cuenta los grados de libertad del modelo; *TLI* (*o índice de Tucker-Lewis*) es un índice similar a *CFI*, pero sanciona la complejidad de un modelo. Este es uno de los índices menos afectado por el tamaño de la muestra, porque no incluye los grados de libertad de ninguno de los modelos en el cálculo de la ecuación. Para estos índices se consideran adecuados valores iguales o superiores a .90 (Hu y Bentler, 1998, 1999; Shumacker y Lomax, 1996); *RMR* (*Root Mean*

Residual) analiza la discrepancia entre las matrices de correlaciones estimada y observada para la muestra, minimizando el sesgo producido por el tamaño de la muestra; *SRMR* (*Standardized Root Mean Square Residual*) corresponde al índice *RMR* estandarizado; *RMSEA* (*Root Mean Square Error of Aproximation*) se basa en la comparación entre las covarianzas del modelo predicho frente a las observadas, es representativo de la bondad de ajuste que podría esperarse si el modelo fuera estimado a la población y no sólo a la muestra extraída. Para estos dos indicadores se pueden considerar que valores iguales o inferiores a .08 indican un buen ajuste (Browne y Cudeck, 1993; Hair, Anderson, Tatham, Black, y Hall., 1998); χ^2 el cual se espera que $p > .05$ (*que se acepte Ho*), el χ^2 presenta grandes desventajas como: sus fuertes supuestos y una alta sensibilidad al tamaño muestral (García Cueto, Gallo Álvaro, y Miranda, 1998; Martínez Arias, 1995), por lo cual se utilizará el siguiente índice; *ratio χ^2/gl* a partir del cual es esperable que se obtengan valores inferiores a 2 (Arias Martínez, 2008). Para la comparación de modelos se utilizarán los índices *PGFI* (*Parsimonious Goodness-of-Fit Index*); *PCFI* (*Parsimonious Comparative Fit Index*), *PNFI* (*Parsimonious Normed Fit Index*), a mayor valor de estos índices de parsimonia mayor adecuación del modelo.

Resultados

Para contrastar la estructura teórica propuesta por Harter (1988) en primer lugar se sometió a análisis el instrumento completo adaptado por Facio et al. (2006). Se obtuvieron índices de ajuste que se encontraban próximos al límite inferior a partir del cual se considera que un modelo es adecuado, estos son $GFI = .88$, $AGFI = .86$, $NFI = .81$, $IFI = .90$, $TLI = .88$ y $CFI = .89$.

Con respecto a χ^2 fue estadísticamente significativo [$\chi^2(539) = 1081.1, p < .05$], al comprobar el *ratio χ^2/gl* se obtuvo un valor de 3.01. Estos indicadores dan cuenta de una pobre adecuación del modelo. Los residuos del modelo se encontraron en el rango esperado $RMR = .009$, $RMSEA = .046$ y $SRMR = .059$. Los valores de los índices de parsimonia fueron $PGFI = .76$, $PCFI = .81$ y $PNFI = .73$.

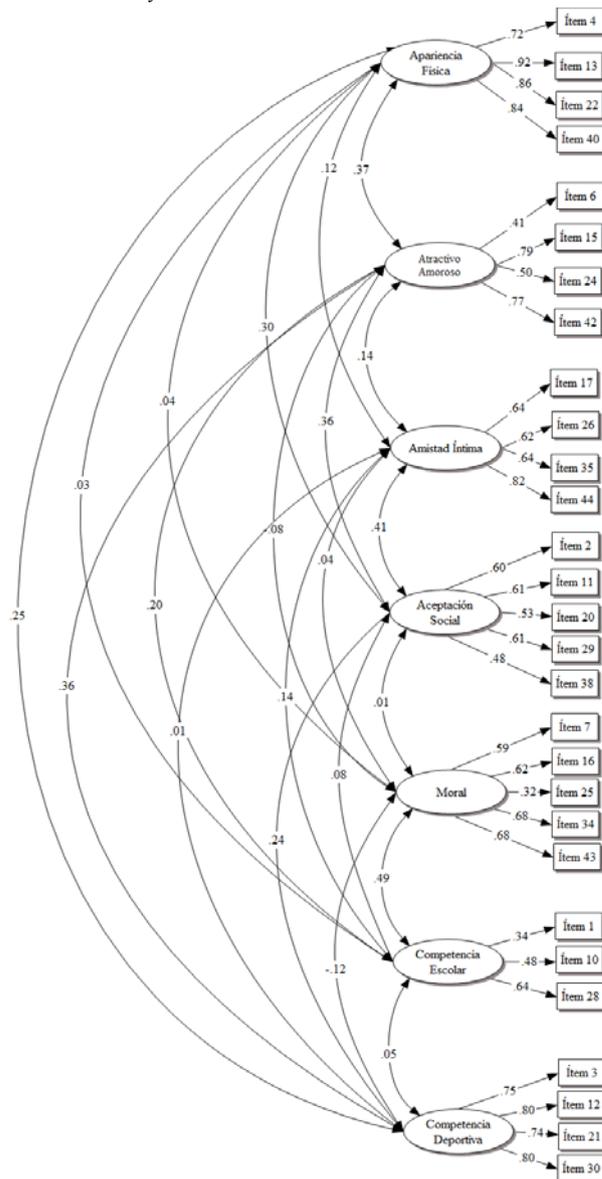
En la Figura 1 se presenta el modelo con los pesos factoriales de las variables. Los mismos van desde .32 a .90. Los pesos factoriales fueron significativos en todos los casos ($p < .05$). Las covarianzas fueron inferiores a .47 apoyando el modelo teórico con estos dominios discretos.

Para contrastar la estructura teórica propuesta por Harter (1988) en segundo lugar se estudió el instrumento adaptado por Facio et al. (2006) quitando los ítems que en su validación tuvieron carga en más de un dominio (el cuarto ítem de apariencia física, el cuarto ítem de atractivo amoroso, el primero de amistad íntima, el tercero y el quinto de competencia escolar y el quinto de competencia deportiva). El hecho de que estos ítems no funcionaran de la forma adecuada podría indicar que

no reflejan solo aquel dominio que intentan medir en la población adolescente de Argentina. Se obtuvieron índices de ajuste aceptables $GFI = .92$, $AGFI = .90$, $IFI = .94$, $TLI = .93$, $CFI = .94$, $RMR = .007$, $RMSEA = .04$ y $SRMR = .052$, a excepción de índice $NFI = .87$.

Figura 1

Pesos factoriales y covarianzas del Modelo Multidimensional.

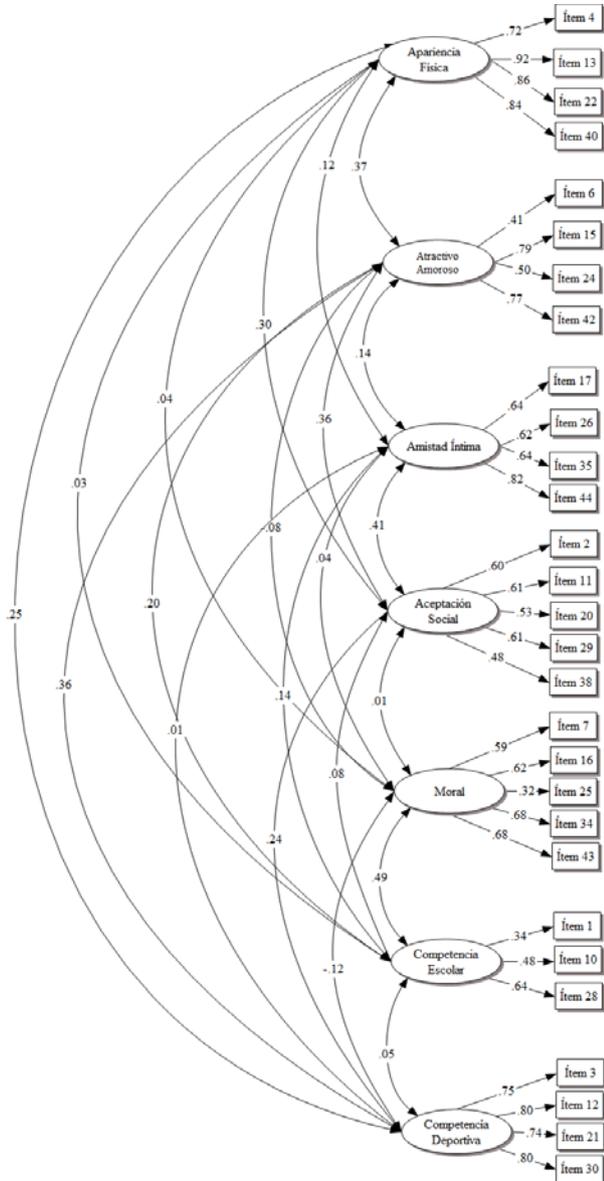


Con respecto a χ^2 fue estadísticamente significativo [$\chi^2(356) = 620.5, p < .05$], al comprobar el *ratio χ^2/gl* se obtuvo un valor de 1.74. Los valores de los índices de parsimonia fueron $PGFI = .76$, $PCFI = .82$ y $PNFI = .76$. En la Figura 2 se presenta el modelo con los pesos factoriales de las variables. Los mismos van desde .32 a .92. Los pesos factoriales fueron significativos en todos los casos ($p < .05$). Al igual que en el modelo

anterior las covarianzas fueron inferiores a .49 apoyando el modelo teórico con estos dominios discretos.

En función de los resultados encontrados se concluye que el segundo modelo es el más adecuado, pudiendo replicar el modelo teórico planteado *a priori* por Harter (1988, 2012) de manera satisfactoria. Todos los índices mostraron un mayor grado de ajuste en el segundo modelo.

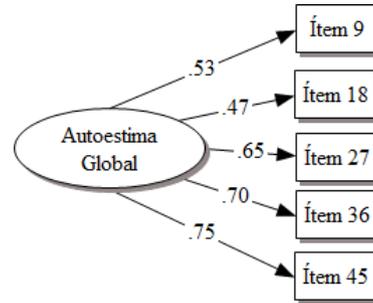
Figura 2
Pesos factoriales y covarianza del Modelo Multidimensional eliminando ítems con doble carga.



Finalmente se probó el modelo unifactorial de autoestima, se obtuvieron los siguientes índices de ajuste $GFI = .95$, $AGFI = .84$, $IFI = .90$, $TLI = .80$, $CFI = .90$, $NFI = .90$, $RMR = .043$, $RMSEA = .155$ y $SRMR = .059$. El estadístico χ^2 fue estadísticamente significativo [$\chi^2(5) = 60.8, p < .05$] y el ratio χ^2/gf

fue de 12.6. En la Figura 3 se presenta el modelo con los pesos factoriales de las variables que van desde .47 a .75. Los pesos factoriales fueron significativos en todos los casos ($p < .05$).

Figura 3
Pesos factoriales del Modelo de Autoestima Global.



Discusión

El presente trabajo tuvo como objetivo estudiar la estructura del modelo multidimensional teórico para adolescentes propuesto por Harter (1988, 2012). A partir de los análisis realizados podemos sostener que se logró replicar este modelo con adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires con mínimas modificaciones respecto del original. En el segundo modelo estudiado se obtuvo el mejor ajuste. En dicho modelo, se eliminaron los ítems que habían mostrado un comportamiento distinto al esperado en la validación realizada a la población adolescente argentina (Facio et al., 2006). Nuestros resultados se asemejan a lo encontrado en otros países como Italia (Aleni Sestito et al., 2006) y Canadá (Bouffard et al., 2002), en los que se pudo replicar la estructura propuesta por Harter (1988). Sin embargo, al igual que en otros estudios el dominio de competencias laborales no ha sido incluido en el modelo por no ser apropiado para la población a la que se aplica dicho modelo (e.g. Pastor et al., 2001; Thomson y Zand, 2002; Wichström, 1995). En este punto es importante considerar que el modelo que presentamos es pertinente para adolescentes escolarizados, ya que indaga el dominio de las competencias académicas y excluye el laboral. Surge a partir de esto el interrogante sobre cuáles son los dominios que componen el autoconcepto de los adolescentes que no se encuentran escolarizados y que estén insertos en el medio laboral.

El modelo estudiado tiene la ventaja de ser multidimensional y de contemplar las características del desarrollo cognitivo, los contextos y las áreas vitales relevantes para la etapa del ciclo vital que se estudia. Desde este modelo se puede dar cuenta del perfil de las auto percepciones de dominio específico y de la autoestima global de los adolescentes. Es decir, permite observar la autoevaluación diferencial que hacen los adolescentes en distintos dominios, y estudiar el perfil de su sentido de adecuación en distintas áreas vitales. Las auto percepciones individuales brindan un gran número de perfiles que no puede reducirse a unos pocos prototipos. De la misma forma, la relación entre las auto percepciones de dominio específico y la autoestima global

es subjetiva y varía de persona a persona. Es decir, una autopercepción positiva en determinados dominios puede asociarse a una autoestima positiva para algunos adolescentes y para otros no, dependiendo, en parte, de la importancia que le dan a ese dominio (Harter, 1999).

Además, se probó un ajuste parcial de la estructura unidimensional de la autoestima global. En este caso se hace la salvedad de que varios indicadores no mostraron un buen ajuste, abriendo el interrogante sobre la pertinencia de la estructura de la autoestima en adolescentes rioplatenses. Para Harter (1999, 2012) este es un constructo unitario, con un nivel de abstracción superior a las autopercepciones de dominios específicos. La autoestima no es reductible a la suma de las autopercepciones en dichos dominios y aunque está influenciada por ellas, no tiene una relación jerárquica unívoca con dichas autopercepciones. Esta diferencia, planteada por la autora con respecto al autoconcepto y la autoestima podría estar detrás de las diferencias entre el ajuste del modelo 2 y el modelo 3 unidimensional.

Este estudio realiza algunos aportes significativos. Por un lado, numerosos trabajos muestran la importancia del estudio del autoconcepto y la autoestima global dadas sus implicancias para la salud física y mental de las personas (ver Swann, Chang-Schneider, Larsen y McClarty, 2007 para una revisión). Por esta razón, un tema de creciente interés es el desarrollo de programas de intervención para mejorar las autopercepciones (e.g. Bos, Muris, Mulken y Schaalma, 2006). Conocer cuáles son los dominios del autoconcepto en la adolescencia permite saber en qué áreas es importante enfocar las intervenciones. Asimismo, tiene consecuencias relevantes a la hora de evaluar el autoconcepto ya que señala los dominios que es importante explorar.

Harter (1990) recomienda tomar los cambios evolutivos mencionados como la base sobre la cual deben ser entendidas las diferencias individuales en la percepción del sí mismo, en tanto que afectan la naturaleza misma de las autopercepciones. En consecuencia, propone una batería de escalas para la evaluación de las autopercepciones en distintos momentos del desarrollo vital (ver Harter y Bukowski, 2012 para una revisión). En este sentido, un aporte colateral de nuestro trabajo fue que permitió perfeccionar la adaptación del SPPA para su uso con adolescentes escolarizados de la Ciudad de Buenos Aires. Para esto se eliminaron ítems que permitieron hallar una estructura más parsimoniosa.

Este estudio no está exento de limitaciones. En primer lugar, se ha trabajado con una muestra no probabilística y que, por lo tanto, no es una muestra representativa. En este sentido, es necesario replicar los resultados con otras muestras para poder generalizarlos. Por otra parte, existen limitaciones geográficas: sólo se trabajó con adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires, por lo tanto, estos resultados no son generalizables a los adolescentes de otras regiones del país. Por último, sólo se trabajó con adolescentes escolarizados y de clase media, es preciso replicar este estudio con adolescentes de otros grupos socioeconómicos.

Aunque, tomando en consideración que se trata de un modelo teórico que se sustenta sobre los principios del funcionamiento de la persona en aspectos relacionados con la Autopercepción, es esperable que se replique en otras partes de Argentina.

Es importante señalar que en este trabajo se confirmó el modelo que Harter (1988, 2012) propone para los adolescentes norteamericanos, es decir, es un modelo *a priori*. En este estudio replicamos el modelo propuesto por Harter (1988, 2012) operacionalizándolo con el instrumento diseñado por la autora. Sin embargo, queda pendiente responder el interrogante de cuál es la importancia atribuida en nuestra cultura a los dominios estudiados: ¿Son estos los dominios de mayor relevancia para los adolescentes de nuestro medio? ¿Existen otras áreas vitales de importancia que no están siendo tenidas en cuenta? Futuros estudios podrían responder a estos interrogantes recurriendo al uso de metodología cualitativa. Asimismo, se espera poder profundizar en el conocimiento sobre la estructura de la autoestima en población adolescente.

Referencias

1. Aasland, A. y Diseth, T. H. (1999). Can the Harter Self-Perception Profile for Adolescents (SPPA) be used as an indicator of psychosocial outcome in adolescents with chronic physical disorders? *European Child y Adolescent Psychiatry*, 8, 78–85. <http://dx.doi.org/10.1007/s007870050088>
2. Aleni Sestito, L., Cozzolino, M. D., Menna, P. y Sica, L. S. (2006). *Italian version of the Self perception profile of Susan Harter*. Trabajo presentado al Italian Psychology Congress A.I.P. Verona.
3. Arias Martínez, B. (2008). Desarrollo de un ejemplo de análisis factorial confirmatorio con LISREL, AMOS y SAS. *Publicaciones del INICO*, 75.
4. Bos, A. E., Muris, P., Mulken, S. y Schaalma, H. P. (2006). Changing self-esteem in children and adolescents: A roadmap for future interventions. *Netherlands Journal of Psychology*, 62, 26–33. <http://dx.doi.org/10.1007/BF03061048>
5. Bouffard, T., Seidah, A., McIntyre, M., Boivin, M. y Cantin, S. (2002). Measuring adolescent self-esteem: A French-Canadian version of Harter's Self-Perception Profile for Adolescents. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 34, 158–162. <http://dx.doi.org/10.1037/h0087167>
6. Browne, M. W. y Cudeck, R. (1993). Alternative way of assessing model fit. En K. A. Bollen y J. S. Long (Eds.), *Testing Structural Equation Models* (pp. 8136-8162): Newbury Park: Sage Publication.
7. Ceballos-Ospino, G. A., Suarez-Colorado, Y., Suescún-Arregocés, J., Gamarra-Vega, L. M., González, K. E. y Sotelo-Manjarres, A. P. (2015). Ideación suicida, depresión y autoestima en adolescentes escolares de Santa Marta. *Duazary*, 12, 15-22.
8. Chan, D. W. (1997). Self-concept domains and global self-worth among Chinese adolescents in Hong Kong. *Personality*

- lity and Individual Differences, 22, 511–520. [http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869\(96\)00223-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(96)00223-1)
9. Clark, A., Cledes, H. y Bean, R. . (2000). Cómo desarrollar la autoestima en adolescentes. Madrid: Debate.
 10. Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E. y Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *Psychological Science*, 16, 328–335. <http://dx.doi.org/10.1111/j.0956-7976.2005.01535.x>
 11. Erikson, E. H. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
 12. Facio, A., Resett, S., Braude, M. y Benedetto, N. (2006). El Perfil de Auto percepción para Adolescentes en Jóvenes de Paraná, Buenos Aires y Río Gallegos. *Revista Del Instituto de Investigaciones de La Facultad de Psicología de La UBA*, 11, 7–25.
 13. Forns, M. (1995). *Evaluación psicológica infantil*. Barcelona: Barcanova.
 14. Fuentes, M. C., García, J.F., Gracia, E. y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23, 7-12.
 15. Garaigordobil, M. y Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14-17 años. *Análisis y modificación de conducta*, 32, 37-64.
 16. García Cueto, E., Gallo Álvaro, P. y Miranda, R. . (1998). Bondad de ajuste en el análisis factorial confirmatorio. *Psicothema*, 10, 717-723.
 17. Guay, F, Pantano, H. y Boivin, M. (2003). Autoconcepto académico y logro académico: Perspectivas del desarrollo sobre su ordenamiento causal. *Diario de Psicología Educativa*, 95, 124-136.
 18. Hair, F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., Black, W. C. y Hall. (1998). *Multivariate data analysis with readings*. New Jersey: Prentice.
 19. Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver, CO: University of Denver.
 20. Harter, S. (1990). Developmental differences in the nature of self-representations: Implications for the understanding, assessment, and treatment of maladaptive behavior. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 113–142. <http://dx.doi.org/10.1007/BF01176205>
 21. Harter, S. (1999). *The Construction of the Self: A Developmental Perspective* (1st ed.). New York, NY: The Guilford Press.
 22. Harter, S. (2008). The Developing Self. En W. Damon y R. M. Lerner (Eds.), *Child and adolescent development. An advanced course* (pp. 216–260). Hoboken, NJ: John Wiley y Sons.
 23. Harter, S. (2012). *Self-perception Profile for Adolescents: Manual and questionnaires revision*. Denver, CO: University of Denver.
 24. Harter, S. y Bukowski, W. M. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations* (2nd ed.). New York, NY: The Guilford Press.
 25. Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta ed.). México: Mc Graw Hill.
 26. Hu, L. y Bentler, P.M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological Methods*, 3, 424–453. <http://dx.doi.org/10.1037/1082-989X.3.4.424>
 27. Hu, L. y Bentler, P.M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55. <http://dx.doi.org/10.1080/10705519909540118>
 28. Iniesta Martínez, A. y Mañas Viejo, C. R. (2014). Autoconcepto y rendimiento académico en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 555-564.
 29. Martínez-Antón, M., Buelga, S. y Cava, M. J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38, 293–303.
 30. Martínez Arias, R. (1995). *Psicometría: Teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Síntesis.
 31. Orth, U., Robins, R. W. y Roberts, B. W. (2008). Low Self-Esteem Prospectively Predicts Depression in Adolescence and Young Adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95, 695–708. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.95.3.695>
 32. Owens, T. J. (2006). Self and identity. En J. Delamater (Ed.), *Handbook of social psychology* (pp. 205–231). New York, NY: Springer Link.
 33. Oyserman, D., Elmore, R., y Smith, G. (2012). Self, self-concept, and identity. En M. R. Leary y J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (2nd ed., pp. 69–104). New York, NY: The Guilford Press.
 34. Pastor, Y., Balaguer, I., Atienza, F. L. y García-Merita, M. L. (2001). Análisis de las propiedades psicométricas del Perfil de Auto percepciones para Adolescentes (Harter, 1988) en adolescentes valencianos. *Iberpsicología: Revista Electrónica de La Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 6, 1–21.
 35. Rose, E., Hands, B. y Larkin, D. (2012). Reliability and validity of the self-perception profile for adolescents: An Australian sample. *Australian Journal of Psychology*, 64, 92–99. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1742-9536.2011.00031.x>
 36. Schmidt, V., Messoulam, N., Abal, F. y Molina, M. F. (2003). Consumo de alcohol en adolescentes. Su relación con factores familiares y escolares. *Anuario de Investigaciones de La Facultad de Psicología de La Universidad de Buenos Aires*, 11, 359–369.
 37. Schmidt, V., Messoulam, N. y Molina, M. F. (2008). Autoconcepto académico en adolescentes de escuelas medias: Presentación de un instrumento para su evaluación. *Revista*

- Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 25, 81–106.
38. Shavelson, R. J., Hubner, J. J. y Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407–441. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543046003407>
39. Shumacker, R. E. y Lomax, R. G. (1996). *A beginner guide to structural equation modeling*: Mahwah: Erlbaum.
40. Swann, W. B. y Bosson, J. K. (2010). Self and identity. En G. L. Susan T. Fiske, Daniel T. Gilbert (Ed.), *Handbook of social psychology* (5th ed., pp. 589–628). New Jersey: John Wiley y Sons.
41. Swann, W. B., Chang-Schneider, C. y Larsen McClarty, K. (2007). Do people's self-views matter? Self-concept and self-esteem in everyday life. *The American Psychologist*, 62, 84–94. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.62.2.84>
42. Thomson, N. R. y Zand, D. H. (2002). The Harter Self-Perception Profile for Adolescents: Psychometrics for an early adolescent, African American sample. *International Journal of Testing*, 2, 297–310. <http://dx.doi.org/10.1080/15305058.2002.9669497>
43. Wichstrøm, L. (1995). Harter's Self-Perception Profile for Adolescents: Reliability, validity, and evaluation of the question format. *Journal of Personality Assessment*, 65, 100–116. http://dx.doi.org/10.1207/s15327752jpa6501_8

Fecha de recepción: 27de junio, 2015

Fecha de recepción de la versión modificada: 15 de noviembre, 2015

Fecha de aceptación: 12 de enero, 2016