

CARACTERIZACIÓN DEL AUTOCONCEPTO EN UNA MUESTRA DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIAS DEL PROGRAMA DE DESARROLLO FAMILIAR DE MANIZALES, COLOMBIA*

CHARACTERIZATION OF SELF-CONCEPT IN AN UNIVERSITY STUDENTS PROGRAM FAMILY DEVELOPMENT OF MANIZALES, COLOMBIA

Recibido: 17 de marzo de 2014/Aceptado: 4 de noviembre de 2014

<http://doi.org/10.17081/psico.18.33.62>

VICTORIA EUGENIA PINILLA SEPÚLVEDA¹,
DIANA MARCELA MONTOYA LONDOÑO²,
CARMEN DUSSÁN LUBERT³

Universidad de Caldas y Universidad de Manizales - Colombia

Palabras clave:

Autoimagen, Autoconcepto,
Relaciones interpersonales,
Relaciones familiares.

Resumen

En el presente artículo se identifican y comparan las dimensiones del Autoconcepto desde una perspectiva multidimensional, en una muestra de 63 estudiantes mujeres que cursan primeros y últimos semestres del programa de Desarrollo Familiar de la Universidad de Caldas en Manizales, Colombia. Se realizó un estudio transversal de carácter inferencial utilizando las variables semestre y dimensiones del Autoconcepto, a partir de la aplicación de la prueba AF5. En el análisis estadístico, se compararon los desempeños en los diferentes factores del Autoconcepto de las estudiantes de primeros y últimos semestres. Las estudiantes de últimos semestres presentaron mayor media en lo académico laboral, cuando se compararon contra las de primeros semestres. Adicionalmente, se evidenció para las estudiantes un desempeño por encima de la media general en todas las dimensiones del Autoconcepto evaluadas (con excepción del autoconcepto emocional), con respecto a los baremos españoles de la prueba, lo que sugiere la necesidad de continuar avanzando en la estandarización del AF5 en Colombia.

Key words:

Self-image, Self-concept,
Interpersonal relationships,
Family relationships.

Abstract

This article identifies and compares the dimensions of self-concept from a multidimensional perspective, in a sample of 63 students who are women of first and last semesters of a Family Development Program at the University of Caldas in Manizales, Colombia. A cross-sectional study of inferential character was performed using semester and dimensions of self-concept as variables, from the application of the test AF5. In the statistical analysis, the performances were compared in the different factors of self-concept of students first and last semesters. The last semester students had higher average academic work, when compared against the first semester. Additionally, it was shown for students performing above the overall average in all dimensions evaluated Autoconcepto (with the exception of emotional self-concept), with respect to Spanish test scales, suggesting the need for continued progress in the AF5 standardization in Colombia.

Referencia de este artículo (APA):

Pinilla, V. E., Montoya, D. M., Dussán, C. (2015). Caracterización del Autoconcepto en una muestra de estudiantes universitarias del Programa de Desarrollo Familiar de Manizales, Colombia. *Psicogente*, 18(33), 141-156. <http://doi.org/10.17081/psico.18.33.62>

* Este artículo es producto del proyecto de investigación financiado por las Universidades de Caldas y de Manizales denominado: "Estandarización de pruebas cognitivas y caracterización del desempeño en jóvenes universitarios de la ciudad de Manizales". Proyecto realizado entre el 2012 y 2015.

1 Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Directora del Departamento de Estudios de Familia. Docente del Departamento de Estudios de Familia, Universidad de Caldas. Docente investigadora del Programa de Psicología, Universidad de Manizales. Email: victoria.pinilla@ucaldas.edu.co
2 Magíster en Educación con Énfasis en Relaciones Pedagógicas. Magíster en Neuropsicología. Docente del Departamento de Estudios Educativos, Universidad de Caldas. Docente del Programa de Psicología y de la Especialización en Neuropsicopedagogía, Universidad de Manizales. Email: diana.montoya@ucaldas.edu.co
3 Magíster en enseñanza de las Matemáticas. Docente del Departamento de Matemáticas, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Caldas. Email: carmen.dussan@ucaldas.edu.co

INTRODUCCIÓN

El autoconcepto es el conjunto de pensamientos y sentimientos que las personas tienen respecto a sí mismas en diferentes aspectos de su vida. Para García & Musitu (2009), esta percepción se apoya tanto en las experiencias de las personas en sus relaciones con los demás como en las atribuciones que cada quien hace de su propia conducta. El individuo que posee un autoconcepto positivo suele tener también un buen desempeño social, académico y laboral. Asimismo, el autoconcepto positivo genera bienestar psicológico, como producto de la satisfacción propia (Esnaola, Goñi & Madariaga, 2008; García, Sarmiento, & Martínez, 2011; Ramírez, 2012; Salvador-Ferrer, 2012).

Este constructo, propuesto inicialmente desde un enfoque multidimensional por Shavelson, Hubner y Stanton (1976) y desarrollado posteriormente por autores como Musitu, García y Gutiérrez (1991), abarca componentes emocionales, sociales, académicos, familiares y físicos. En este sentido, Craven & Marsh (2008), retomando a Shavelson, Hubner y Stanton (1976), afirman como características fundamentales del autoconcepto el hecho de que su organización y estructuración se fundamenta en la información que cada persona tiene de sí misma y que recibe del mundo (Malo, Bataller, Casas, Gras & González, 2011; Ibarra, Armenta & Jacobo, 2014).

El autoconcepto, como constructo multidimensional, está conformado por diversos factores o dimensiones. Su organización es jerárquica y se sustenta en los diferentes significados e importancia de dimensiones o factores que se relacionan con la edad y los valores de la persona. Así, la relativa estabilidad del autoconcepto global se incrementa en el tránsito de la infancia a la adultez. De igual forma, su carácter descriptivo y eva-

luativo se concreta en la manera como cada persona se percibe y describe a sí misma a partir de la influencia de sus experiencias pasadas, y de los contextos particulares en los que interactúa, en lo social, cultural y familiar (García & Musitu, 2009; Garaigordobil, Aliri & Fontaneda, 2009b; Véliz, 2010; García & Gracia, 2010; Guirion, 2013).

Históricamente, el autoconcepto ha sido estudiado desde la disciplina de la psicología, y en particular a nivel de la Psicología educativa, la Psicología del desarrollo y la Psicología social, ya que representa uno de los conceptos importantes de la psiquis, y está asociado al desarrollo de la personalidad y al bienestar del individuo. Se constituye, por tanto, en la base a partir de la cual la persona valora sus desempeños, y las experiencias y situaciones que afronta en su vida. Desde esta perspectiva, es clara la implicación de este constructo en el desarrollo psicológico, pues de él depende la propia percepción que tiene el individuo en diferentes momentos de su existencia. En tal sentido, el autoconcepto tiene una relación directa con el bienestar, entendido como satisfacción con la vida, y con la valoración que el individuo hace sobre sí mismo (Garaigordobil, Aliri & Fontaneda, 2009a; Fernández & Hernández, 2010; Goñi, Fernández-Zabala, Infante, 2012; Nunes Baptista, Rigotto, Ferrari Cardoso & Marín Rueda, 2012).

Debido a lo anterior, es importante reconocer la tradición investigativa sobre el autoconcepto, que en general lo asume como el núcleo fundante de la personalidad. Al respecto, cabe señalar que este constructo se ha estudiado en la Psicología educativa, donde se destaca la relación existente entre autoconcepto y el desempeño académico en estudiantes de educación básica y universitaria (Peralta & Sánchez, 2003; Costa & Taberner, 2012), así como sus implicaciones en el rendimiento académico y en el tipo de estrategias de aprendizaje que

se emplean (Núñez-Pérez *et al.*, 1998; Villarroel, 2001; Rodríguez, Cabanach, Valle, Núñez & González-Pineda, 2004).

Asimismo, en la Psicología de la salud, se ha indagado por la relación entre autoconcepto y trastornos alimenticios (Gual, Pérez, Martínez, Lahortiga, Irala & Cervera, 2002), como también entre autoconcepto y adicciones al tabaco (Ferrerías, Guzmán & Carulla, 1998), al alcohol (Izquierdo, 2001) y a otras sustancias (Sanz & Martínez, 2003); y, a nivel a la Psicoterapia sistémica, se ha estudiado la relación entre autoconcepto y dificultades en las relaciones con los padres (Musitu & García, 2004) y los hermanos (Arranz, Yenes, Olabarrieta & Martín, 2001), así como su papel en la violencia intrafamiliar (Aznar, 2004). Finalmente, a nivel a la Psicología social, se ha abordado la relación existente entre autoconcepto, conducta prosocial y personalidad (Calvo, González & Martorell, 2001).

Así entendido, el autoconcepto, como fundamento de la autorrealización del individuo, es la formulación de una teoría que la persona elabora acerca de quién considera que es, y lo que piensa acerca de sí misma (Saura, 1995; Goñi, Fernández-Zabala, Infante, 2012).

Por ser la base de un buen desempeño personal, profesional y social que favorece la satisfacción de las personas con lo que son y hacen, el autoconcepto ha fomentado el interés de los investigadores desde una perspectiva multidimensional y en relación con diversos aspectos asociados. En este sentido, son múltiples las relaciones e implicaciones que las formas de auto-percepción construidas por las personas tienen respecto al comportamiento cotidiano, y esto ofrece una importante oportunidad de indagación para comprender más profundamente el papel de este concepto en el contexto

de los procesos de formación profesional y para potenciar el desarrollo de los individuos y de las sociedades.

Más precisamente, investigar el autoconcepto en sus dimensiones y múltiples relaciones en población universitaria es una prioridad ante el objetivo de contribuir a los retos de una educación superior que propicie un aprendizaje permanente, genere oportunidades para la realización individual y forme ciudadanos que participen activamente en la sociedad, y consoliden la justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz (Unesco, 1998).

En el presente artículo, se aborda, en consecuencia, el problema del autoconcepto como constructo multidimensional desde el problema que representa para el estudiante de educación superior los bajos puntajes obtenidos en algunas dimensiones de este constructo: académico/laboral, emocional, social, familiar y físico, dado que diferentes estudios reconocen su relación directa con las posibilidades de rendimiento académico en el ámbito universitario (Esnaola, Goñi & Madariaga, 2008; Elexpuru, Villardón & Yániz, 2013). En este marco, el presente estudio tuvo como objetivo identificar y comparar las cinco dimensiones del autoconcepto en estudiantes mujeres de primeros y últimos semestres del Programa de Desarrollo Familiar de la Universidad de Caldas durante el primer semestre de 2013, a partir de la contrastación de los puntajes obtenidos por las estudiantes en la prueba AF5 (García & Musitu, 2009), con el baremo de la prueba.

MÉTODO

Diseño

Esta investigación es cuantitativa de tipo transversal, y de carácter inferencial.

Población

Estudiantes del programa de pregrado en Desarrollo Familiar de la Universidad de Caldas, matriculadas en el primer semestre de 2013, que cursaban los primeros tres semestres o los últimos tres de su carrera.

Muestra

Mediante un muestreo por conglomerados de tamaños diferentes (los cursos con estudiantes cuyo número de créditos aprobados a 2013-I indicaban que estaban iniciando o finalizando la carrera). Para estimación de medias (Ospina, 2001), se obtuvo una muestra constituida por 63 personas: 38 de los primeros semestres y 25 de los últimos semestres. Únicamente se trabajó con estudiantes mujeres, ya que el porcentaje de hombres en el programa es menor del 1 %, lo que no permitía comparación por géneros de acuerdo con los baremos correspondientes. Se trabajó un nivel de significancia del 5 % y un error del 7 %.

Recolección de Información

En primera instancia, la información se recolectó mediante la selección de la muestra con la que se iba a trabajar. En el protocolo utilizado se incluyó la entrevista neuropsiquiátrica internacional Minikid (Sheehan *et al.*, 1997), para seleccionar casos sin patología psiquiátrica y garantizar, así, como criterio de inclusión el trabajo con una muestra de estudiantes sin diagnóstico de enfermedad mental. En el estudio para la realización de la investigación y la obtención de los datos a analizar, se incluyó la prueba de autoconcepto para hispanohablantes AF5 (García & Musitu, 2009).

Las participantes firmaron el consentimiento informado y diligenciaron el AF5 bajo la supervisión de los docentes investigadores.

Instrumentos utilizados

(): En esta investigación se administró el cuestionario AF5 (Autoconcepto Forma 5, García & Musitu, 2009). Este cuestionario consta de cinco subescalas: académico/laboral (ítems 1, 6, 11, 16, 21 y 26), social (ítems 2, 7, 12, 17, 22 y 27), emocional (ítems 3, 8, 13, 18, 23 y 28), familiar (ítems 4, 9, 14, 19, 24 y 29) y físico (ítems 5, 10, 15, 20, 25 y 30); es decir, seis ítems por cada una de ellas, y los participantes deben responder a los ítems en una escala comprendida entre 1 y 99 puntos, en la que 1 significa que la persona está totalmente en desacuerdo y 99, que está totalmente de acuerdo. En cuanto al análisis de las propiedades psicométricas del instrumento, se señala que el cuestionario AF5 ofrece índices de fiabilidad superiores a $\alpha = ,71$ (Esnaola, Rodríguez, & Goñi, 2011).

Variables utilizadas en la investigación

Las variables incluidas en el estudio se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Variables utilizadas en la investigación

Variable	Tipo de variable	Categorías
Semestre	Cualitativa	Primeros semestres (60 o menos créditos aprobados) Últimos semestres (151 o más créditos aprobados)
Puntaje Académico Laboral	Cuantitativa	
Puntaje Social	Cuantitativa	
Puntaje Emocional	Cuantitativa	
Puntaje Familiar	Cuantitativa	
Puntaje Físico	Cuantitativa	

Procedimiento y análisis de la información

Con base en la información disponible, se construyó una matriz de datos a la que se le realizó el siguiente análisis estadístico:

- Descripción y caracterización de cada una de las variables.
- Comparación entre los resultados del autoconcepto académico laboral, social, emocional, familiar y físico entre estudiantes de primeros y últimos semestres. Para ello, inicialmente se realizó la prueba de Shapiro-Wilk (Sheskin, 2007) para determinar la normalidad de cada uno de los autoconceptos trabajados. Como estos pasaron la prueba de normalidad, se realizó una prueba *f* para determinar si las varianzas son iguales entre ambos grupos (Walpole, 1999). Posteriormente, se aplicó la prueba *t* correspondiente (Walpole, 1999). En todos los casos el nivel de significancia fue del 5 %.
- Comparación entre los resultados promedio obtenidos para cada autoconcepto en cada semestre contra el correspondiente del baremo, utilizando un proceso como el explicado en el párrafo anterior.

RESULTADOS

Descripción y caracterización de cada una de las variables

Las Tablas 2 y 3 muestran los estadísticos para las estudiantes de primeros y últimos semestres, respectivamente; en tales tablas y entre paréntesis, se señalan los correspondientes valores del baremo.

Se observa así que las estudiantes de primeros semestres del Programa de Desarrollo Familiar (Tabla 2)

presentan mayor promedio, cuartil 1, mediana y cuartil 3 en el autoconcepto familiar; seguido en orden descendente por las dimensiones académica, social y física; mientras que los valores más bajos en mediana y cuartil 3 se presentan en la dimensión emocional.

Al comparar los puntajes en estos factores con los valores del baremo correspondiente (entre paréntesis en la Tabla 2) de la prueba AF5 (García & Musitu, 2009), se observa que para la gran mayoría de los casos, los promedios, medianas, cuartil 1 y cuartil 3 obtenidos son superiores a los mismos datos del baremo. Las diferencias resaltan en particular para el mínimo en el autoconcepto académico laboral, y para la mediana, mínimo, cuartil 1 y cuartil 3 en lo social.

En las mujeres de últimos semestres se observa un fuerte incremento en todas las calificaciones cuando se comparan con las de los primeros semestres, resaltando en particular el cambio en los autoconceptos académico laboral y físico (Tabla 3).

Asimismo, en las Tablas 2 y 3, resalta la baja variabilidad obtenida para todos los autoconceptos, a excepción del emocional, para el cual no solo se aprecian los mayores coeficientes de variación, sino también que estos son superiores a los del baremo correspondiente. Ello indica una alta heterogeneidad en las respuestas obtenidas para este aspecto.

Ahora bien, al comparar los coeficientes de variación obtenidos para los diferentes autoconceptos evaluados en las estudiantes de primeros y últimos semestres, llama la atención que para todos los casos, menos en la dimensión emocional, tal coeficiente disminuye. Esto muestra que las estudiantes tienden a presentar puntuaciones más homogéneas a medida que avanzan en el programa; pero que, además, la dispersión se incrementa en lo emocional.

Tabla 2. Estadísticos de los primeros semestres y para el baremo correspondiente*

Estadístico	Académico		Social		Emocional		Familiar		Físico	
	Laboral									
Promedio	7,77	(6,52)	7,04	(6,89)	5,03	(4,92)	8,64	(7,94)	6,54	(4,84)
Mediana	7,91	(6,67)	7,10	(7,08)	4,74	(4,92)	9,16	(8,40)	6,67	(4,83)
Desviación estándar	1,14	(1,43)	1,53	(1,58)	2,10	(1,78)	1,60	(1,71)	1,43	(1,62)
Mínimo	5,27	(2,89)	4,32	(2,45)	,38	(1,25)	2,25	(2,04)	3,50	(1,21)
Máximo	9,90	(9,90)	9,90	(9,90)	9,90	(9,90)	9,90	(9,90)	9,47	(9,90)
Cuartil 1	7,03	(5,52)	5,83	(5,83)	3,67	(3,59)	8,17	(7,19)	5,77	(3,75)
Cuartil 3	8,63	(7,49)	8,03	(8,07)	6,43	(6,17)	9,65	(9,21)	7,48	(5,92)
Coef. de variación	14,64 %	(21,93 %)	21,72 %	(22,93 %)	41,83 %	(36,18 %)	18,48 %	(21,54 %)	21,85 %	(33,47 %)

*Estadísticos del baremo entre paréntesis

Tabla 3. Estadísticos de los últimos semestres y para el baremo correspondiente

Estadístico	Académico		Social		Emocional		Familiar		Físico	
	Laboral									
Promedio	8,35	(6,52)	7,74	(6,89)	5,23	(4,92)	8,71	(7,94)	7,11	(4,84)
Mediana	8,42	(6,67)	7,63	(7,08)	4,75	(4,92)	8,95	(8,40)	7,33	(4,83)
Desviación estándar	,88	(1,43)	1,25	(1,58)	2,29	(1,78)	1,23	(1,71)	1,37	(1,62)
Mínimo	6,47	(2,89)	4,98	(2,45)	1,25	(1,25)	5,00	(2,04)	3,20	(1,21)
Máximo	9,58	(9,90)	9,83	(9,90)	9,27	(9,90)	9,90	(9,90)	9,05	(9,90)
Cuartil 1	7,80	(5,52)	7,17	(5,83)	3,88	(3,59)	8,48	(7,19)	6,32	(3,75)
Cuartil 3	8,98	(7,49)	8,62	(8,07)	7,42	(6,17)	9,55	(9,21)	8,08	(5,92)
Coef. de variación	10,49 %	(21,93 %)	16,12 %	(22,93 %)	43,77 %	(36,18 %)	14,10 %	(21,54 %)	19,29 %	(33,47 %)

*Estadísticos del baremo entre paréntesis

Tabla 4. Prueba de Shapiro-Wilk

Grupo de personas al que se le realizó la prueba	Valor P				
	Académico Laboral	Social	Emocional	Familiar	Físico
Primeros semestres	,53048	,34730	,67530	,00000	,44099
Últimos semestres	,35689	,76066	,18795	,00009	,16264

Comparación entre los resultados de los autoconceptos académico laboral, social, emocional, familiar y físico

La Tabla 4 evidencia que únicamente el autoconcepto familiar no pasa el supuesto de normalidad de los datos para primeros y últimos semestres; por esta razón, tal autoconcepto fue comparado entre semestres utilizando la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney.

Comparación entre los resultados de los autoconceptos académico laboral, social, emocional, familiar y físico, entre primeros y últimos semestres

Como ya se ha dicho, se compararon los semestres iniciales y finales del autoconcepto familiar mediante la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, pues tal y como mostró la Tabla 4, esa variable no pasó la prueba de normalidad. A los demás autoconceptos se les realizó la prueba de Bartlett, encontrándose que las varianzas eran iguales para todos los casos (valores P de ,1817; ,2942; ,6288 y ,84463, para los autoconceptos académico laboral, social, emocional y físico, respectivamente). Posteriormente, tales variables se compararon mediante la prueba t (Tabla 5).

Únicamente se observa diferencias entre las medias para el autoconcepto académico laboral entre los primeros y últimos semestres, lo que se explica de acuerdo con la Figura 1. De esta manera, pareciera que cuando las estudiantes van finalizando su carrera, se sienten más confidentes en este aspecto que cuando inician la misma.

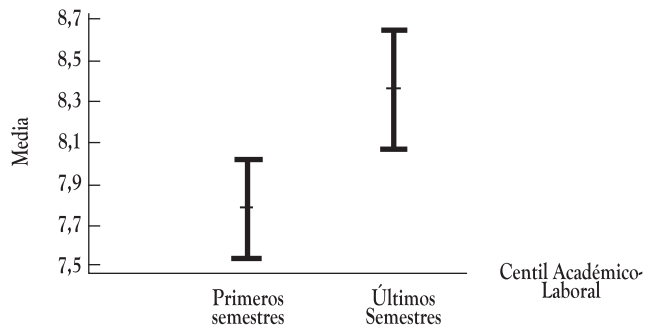


Figura 1. Intervalos de confianza del 95 % para las medias del autoconcepto académico laboral de las estudiantes de primeros y últimos semestres

Comparación entre los resultados promedio obtenidos para cada autoconcepto en cada semestre contra el correspondiente del baremo

Como ya se anotó, las medias mostradas en las Tablas 2 y 3 son superiores a las presentadas por el baremo correspondiente en todos los casos; por ello se decidió

Tabla 5. Comparación de las medias de autoconceptos de primeros semestres y últimos semestres

Autoconcepto	t(gl) = Valor de t	Valor P	Tamaño del efecto (d Cohen)
Académico Laboral	t(61) = -2,18721	,03257	,56
Social	t(61) = -1,88995 ,06352	,49	
Emocional	t(61) = -0,361509	,71897	,09
Familiar	W = 446,5* ,69397*	,05**	
Físico	t(61) = -1,56112	,12367	,40

* U de Mann-Whitney **Estadístico Delta de Cliff

determinar mediante comparación de medias si tales promedios obtenidos son estadísticamente diferentes.

La Tabla 6 indica que, en promedio, las estudiantes del programa de Desarrollo Familiar de la Universidad de Caldas son diferentes en sus valores de autoconcepto a los del baremo en los factores académico laboral, social, familiar y físico.

Esto último sugiere la necesidad de estandarizar la prueba AF5 para los jóvenes universitarios colombianos.

autoconcepto en estudiantes mujeres de primeros y últimos semestres del programa de Desarrollo Familiar de la universidad de Caldas durante el primer semestre de 2013, a partir de la contrastación de los puntajes obtenidos por estas en la prueba AF5, con las normas españolas del baremo correspondiente (García & Musitu, 2009).

Como es evidente en los resultados encontrados, la dimensión del autoconcepto en la que las participantes puntúan más alto es la familiar, y la puntuación más

Tabla 6. Comparación de las medias de autoconceptos de primeros y últimos semestres contra el baremo

Primeros semestres			
Autoconcepto	t(gl) = Valor de t	Valor P	Tamaño del efecto (d Cohen)
Académico Laboral	t(44) = 6,46	,00000	,88
Social	t(866) = ,59	,55862	,10
Emocional	t(658) = ,37	,71011	,06
Familiar	t(658) = 2,48	,01357	,41
Físico	t(658) = 6,33	,00000	1,06
Últimos semestres			
Académico Laboral	t(29) = 9,95	,00000	1,30
Social	t(853) = 2,65	,00809	,54
Emocional	t(645) = ,86	,39198	,17
Familiar	t(645) = 2,23	,02617	,45
Físico	t(645) = 6,90	,00000	1,41

DISCUSIÓN

Según Murgui, García, C., García, A. y García, F. (2012), el autoconcepto puede ser entendido como una imagen mental compuesta de lo que pensamos de nosotros mismos, de lo que pensamos que podemos conseguir, de lo que pensamos que otros piensan de nosotros y de lo que nos gustaría llegar a ser. El presente estudio buscó identificar y comparar en las cinco dimensiones

baja es la que obtienen en la dimensión emocional. Como plantean García y Musitu (2009), el autoconcepto familiar es una de las dimensiones fundamentales del autoconcepto como constructo teórico, dada su correlación positiva con las demás dimensiones.

Así entendido, la familia es asumida como el escenario en el que las personas construyen y valoran su participación, integración e implicación en el medio fa-

miliar. Además, en la familia se constituye la confianza y el afecto en las relaciones familiares, así como el sentimiento de apoyo y aceptación. Todo esto se relaciona favorablemente, según diferentes autores, con el sentimiento de bienestar, el ajuste psicosocial, la integración escolar y la conducta prosocial entre otros (Reyes, 2003; Pastor, Balaguer & García-Merita, 2003; Padilla, García & Suárez, 2010; García & Musitu, 2014).

Desde esta perspectiva, los hallazgos respecto a la importancia dada por las estudiantes al autoconcepto familiar coinciden con lo encontrado por otros autores, para quienes un clima familiar positivo favorece la formación de sujetos adaptados, maduros, estables e integrados, en tanto que un clima familiar desfavorable promueve la inadaptación, la inmadurez, el desequilibrio y la inseguridad (Salum, Marín & Reyes, 2011).

Desde esta perspectiva, los resultados obtenidos en este estudio muestran que este grupo de mujeres inicia su formación universitaria con una valoración favorable respecto a cómo se perciben y se sienten valoradas en su familia. Es decir, la dimensión del autoconcepto en la que tienen una imagen más positiva de sí mismas es en la dimensión familiar, seguida del autoconcepto académico laboral. La autoimagen positiva que tienen estas estudiantes en estos factores al inicio de los primeros semestres de formación confirman lo señalado por García & Musitu (2009) y planteado en otras investigaciones, respecto a la relación favorable del autoconcepto académico con la dimensión familiar, y con los estilos parentales de inducción, afecto y apoyo (Adell, 2002; Padilla, García & Suárez, 2010, Véliz, 2010; Salum-Fares, Marín Aguilar & Reyes Anaya, 2011; Ibarra, Armenta, & Jacobo, 2014).

En contraste, las estudiantes evaluadas tienen el autoconcepto más bajo en la dimensión emocional

(aunque la media es superior a la reportada por el baremo correspondiente). Este desempeño evidencia cómo perciben su estado emocional y sus reacciones ante las situaciones y compromisos de su vida cotidiana (García & Musitu, 2009; 2014). El autoconcepto emocional bajo puede ser interpretado como una percepción negativa respecto al control de sus propias emociones y, en particular, ante los diferentes momentos y situaciones a los que se enfrentan en su vida cotidiana como estudiantes, entre las que se encuentra el hecho de iniciar su vida académica y adaptarse a las exigencias del contexto universitario (García & Musitu, 2009; 2014).

Del mismo modo, se aprecia una importante diversidad en los puntajes obtenidos en este factor del autoconcepto emocional. Lo anterior lleva a preguntarnos sobre los aspectos particulares de las jóvenes evaluadas que las hace tener un autoconcepto emocional bajo y muy diferente entre ellas mismas.

A partir de este hallazgo, es fundamental tomar en consideración que el autoconcepto emocional bajo y diferenciado puede relacionarse, por una parte, con el periodo del ciclo vital, la adolescencia-juventud, en el que se encuentran estas estudiantes, el cual las enfrenta a una serie de cambios y acomodaciones de su ser y hacer en las diferentes esferas humanas. Mientras que, en otra posibilidad de análisis, podría considerarse que las estudiantes de primeros semestres afrontan la situación de pasar de un entorno conocido y en el que son las estudiantes de mayor experiencia y formación (la finalización de su formación básica y media académica), a ser las más jóvenes y recién llegadas a un nuevo entorno académico universitario y social que les hace demandas y exigencias a las que deben acomodarse (Jiménez & López, 2008; Véliz, 2010; Ibarra, Armenta & Jacobo, 2014).

Estos resultados se corroboran con investigacio-

nes realizadas con adolescentes y jóvenes, en los cuales se muestra que las mujeres presentan un autoconcepto emocional más bajo que los hombres, cuestión que las predispone más a la inestabilidad emocional, a niveles de ansiedad mayores y a asustarse con más facilidad (Amezcuca & Pichardo, 2000; Matalinares *et al.*, 2005; Salvador-Ferrer, 2012).

Con respecto a las estudiantes de últimos semestres evaluadas, es claro que en ellas todas las dimensiones del autoconcepto aparecen por encima de los datos del baremo de la prueba AF5 (García & Musitu, 2009), y de los puntajes obtenidos por las estudiantes de primeros semestres.

Igualmente, en estas estudiantes de últimos semestres, se evidencia el autoconcepto familiar como el más alto, seguido de los puntajes obtenidos a nivel del factor académico y, en el último lugar, se ubica el factor emocional. También es patente que las estudiantes de últimos semestres presentan mejores puntajes en los factores académico, laboral y físico.

En este sentido, el mayor desempeño a nivel del autoconcepto físico en las estudiantes de últimos semestres parece contradecir lo expuesto por García & Musitu (2009): estos autores argumentan que tal autoconcepto presenta una tendencia descendente con la edad, tanto para las mujeres como para los hombres. No obstante, Esnaola (2008) y Esnaola, Goñi y Madariaga (2008) afirman que la indagación sobre este factor es aún incompleta y contradictoria, lo que no permite contar con información precisa para analizar los referentes evolutivos del autoconcepto físico. Sin embargo, es de tener en cuenta que la diferencia de edad entre las estudiantes de primeros y últimos semestres oscila apenas entre 3 y 4 años. Ello indicaría que las estudiantes evaluadas de

primeros y últimos semestres se encuentran en el mismo periodo del ciclo vital, subsiste, sin embargo, la necesidad de profundizar a este respecto.

Al comparar los desempeños de las estudiantes de primeros y últimos semestres en el factor familiar, se evidencia que, tanto al inicio como al final de su carrera, parecen sentirse acogidas y valoradas en su entorno familiar (Reyes, 2003; García & Musitu, 2009; 2014).

En cuanto al mejor desempeño de las estudiantes de últimos semestres evaluadas a nivel del autoconcepto académico, comparado con el desempeño obtenido en este factor por estudiantes de primeros semestres, se confirma lo planteado por algunos autores respecto a que este autoconcepto suele ser más estable y fuerte a medida que se avanza en el ciclo vital y en el curso de una carrera universitaria (García & Musitu, 2009; Véliz, 2010). Asimismo, investigaciones como la de Ballester, March y Orte (2006) muestran que las mujeres universitarias que presentan promedios de autoconceptos más altos y estilos de afrontamiento más seguros en este contexto, exteriorizan que han completado el proceso de integración a la universidad, y que cuentan con capacidades que las hacen sentirse más seguras y controlar mejor sus relaciones en este medio al finalizar su carrera profesional.

Otro aspecto a destacar fue que, al comparar los resultados obtenidos por las estudiantes de primeros semestres respecto a las de últimos semestres, se encuentra una diferencia en las puntuaciones bajas referidas a la dimensión emocional del autoconcepto, que es un poco más alta y mucho más heterogénea entre ellas mismas en los últimos semestres que en las de primeros semestres, y, en cambio, en las demás dimensiones, se incrementa la homogeneidad o cercanía entre ellas. Este resultado parece indicar que aun cuando las estudiantes de últimos semestres del Programa de Desarrollo Familiar pa-

recen sentirse más apoyadas, queridas e integradas en sus familias y valoran mejor el clima familiar, al mismo tiempo se perciben como menos seguras y capaces de responder emocionalmente de una forma adecuada a las situaciones externas.

Este resultado lleva a cuestionar la aparente falta de correspondencia entre una autoimagen familiar alta y una autoimagen emocional más bien baja. Sin embargo, esto puede relacionarse con factores culturales comunes para este grupo de estudiantes, tales como las características del ciclo vital y la situación de enfrentarse a transiciones importantes que les generan principalmente inseguridades emocionales. En este caso, el inicio y acomodación a la vida universitaria para las de primeros semestres, y el cierre de la trayectoria estudiantil, finalización de la vida universitaria e inicio de la vida profesional y laboral para las de últimos semestres.

Tomando en cuenta que todas las estudiantes puntuaron en las diferentes medidas por encima del baremo de la prueba AF5, se hace necesario realizar en un momento posterior la estandarización de este instrumento, a fin de disponer de información con validez ecológica que permita inferir la actuación cotidiana de los sujetos a partir de los resultados de las pruebas aplicadas en sujetos colombianos, así como comparar las diferencias que para este constructo parecen indicarse entre hombres y mujeres al momento de la evaluación (Vélez & Apodaca, 2014). En tal sentido, es oportuno decir que la validez ecológica es la relación funcional y predictiva existente entre la ejecución del sujeto en una prueba psicológica y la conducta de este en situaciones de la vida diaria (Sbordone, 1998). También se ha dicho que la validez ecológica de una prueba se determina por su grado de representatividad y el nivel de generalización de los resultados (Burgess *et al.*, 2006). Según estos autores, su representatividad depende del nivel de corres-

pondencia que se establezca entre determinada prueba y las posibles situaciones reales con las que se puede encontrar una persona de acuerdo con su contexto social y cultural (García-Molina, Tirapu-Ustárrroz & Roig-Rovira, 2007).

CONCLUSIONES

El presente estudio permite afirmar que las estudiantes de los primeros y últimos semestres del Programa de Desarrollo Familiar de la Universidad de Caldas tienen un alto autoconcepto familiar, y que, al comparar los puntajes obtenidos por las estudiantes de los diferentes semestres evaluadas, se evidencia un mejor desempeño en este factor en los últimos semestres de la carrera.

De igual manera, las estudiantes evaluadas presentan un elevado autoconcepto académico, lo cual puede sugerir una relación favorable entre estas dos dimensiones, es decir, estas estudiantes perciben favorablemente a su familia, se sienten queridas y apoyadas por esta e, igualmente, consideran que se desempeñan como muy buenas estudiantes.

Por otra parte, las estudiantes tienen un bajo autoconcepto emocional desde los primeros semestres, que parece evidenciar mejores puntuaciones al evaluar las estudiantes de los últimos semestres de formación universitaria. Los resultados encontrados evidencian que las estudiantes evaluadas poseen un bajo autocontrol emocional, se muestran ansiosas y temerosas, y en consecuencia responden inadecuadamente a las situaciones de su vida cotidiana. Se presenta así una posible incongruencia entre el hecho de poseer un autoconcepto familiar y académico alto y al mismo tiempo un autoconcepto emocional bajo (aunque por encima de los correspondientes valores del baremo). Al respecto, autores como Pichardo (2000) han mostrado que niveles bajos en la

dimensión emocional de estudiantes evaluados, puede hacerlos más propensos a soportar estados elevados de ansiedad, inestabilidad emocional o depresión, y a tener un bajo aprovechamiento escolar.

Lo anterior sugiere la necesidad de profundizar en las particularidades de las estudiantes de este Programa, que las revela como vulnerables en su dimensión emocional y con muchas diferencias entre ellas en este aspecto. Investigar al respecto permitiría, por tanto, tener una mejor comprensión de esta realidad, y promover acciones institucionales respecto a procesos de apoyo y de formación humana, para el fortalecimiento del autoconcepto de las estudiantes en su dimensión emocional, lo cual potenciaría su autoconcepto general y fortalecería su formación integral. Es prioritario, además, que desde el inicio de su experiencia de vida universitaria, cuando están acomodándose al contexto y exigencias de la educación superior, las estudiantes cuenten con estrategias de acompañamiento y fortalecimiento de su autoconcepto emocional y general como una forma de ampliar sus posibilidades y disminuir el riesgo de deserción y fracaso escolar.

Las instituciones de educación superior (IES), además de ocuparse de ofrecer una educación profesional y académica de calidad para sus estudiantes, deben asumir el compromiso de ser una herramienta fundamental para la construcción de sociedades justas, prósperas y solidarias en el marco de un desarrollo integral y sustentable (UNESCO, 2008). Para ello, deben centrarse en sus estudiantes y su aprendizaje, atender su formación integral a través de procesos prioritarios de formación humana, académica y profesional. Todo esto entendido como “una perspectiva de aprendizaje intencionada tendiente al fortalecimiento de una personalidad responsable, ética, crítica, participativa, creativa, solidaria y con capacidad de reconocer e interactuar con su

entorno para que [el estudiante] construya su identidad cultural” (Ruiz, 2007, p. 19), en los aspectos del saber, saber ser, saber hacer y saber convivir, ejes que orientan la formación de las instituciones de educación superior (Delors, 1996).

Finalmente, cabe señalar que, dada la importancia del autoconcepto como constructo psicológico, es prioritario continuar con procesos de investigación que permitan la estandarización del instrumento AF5 en el contexto nacional, a fin de desarrollar normas para los sujetos colombianos. Esto último en el entendimiento de que las normas de una prueba son la puntuación de referencia de un parámetro (el que se mide) para un grupo poblacional, y, en consecuencia, si se compara la información obtenida por un sujeto con la norma de su grupo de referencia, se tendrá información útil para interpretar el resultado de esta prueba, a partir de las características sociales y culturales específicas de la muestra evaluada.

REFERENCIAS

- Adell, M. (2002). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Amezcu, J. & Pichardo, M. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16(2), 207-214.
- Arranz, E., Yenes, F., Olabarrieta, F. & Martín, J.L. (2001). Relaciones entre hermanos y desarrollo psicológico en escolares. *Infancia y Aprendizaje*, 24, 361-377.
- Aznar, M. P. M. (2004). The impact of domestic violence on the health of abused women. *Psicothema*, 16, 397-401.

- Ballester, L., March, C. & Orte, C. (2006). Autoconcepto, estilos de afrontamiento y conducta del alumnado universitario. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales* 27, 1-22.
- Burgess, P. W., Alderman, N., Forbes, C., Costello, A., Coates, L. M., Dawson, D. R. y otros (2006). The case for development and use of “ecologically valid” measures of executive function in experimental and clinical neuropsychology. *Journal of the international neuropsychological society*, 12, 194-209.
- Calvo, A., González, R., Martorell, M. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y la adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y aprendizaje*, 24(1), 95-111.
- Costa, S., Taberner, M. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3(2), 175-193.
- Craven, R. & Marsh, H. W. (2008). The centrality of the self-concept construct for psychological wellbeing and unlocking human potential: Implications for child and educational psychologists. *Educational & Child Psychology*, 25, 104-118.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. París: Editorial Unesco.
- Elxepuru, I., Villardón, L. & Yániz, C. (2013). Identificación y desarrollo de valores en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 362, 1-18.
- Esnaola, I. (2008). El autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Revista Anales de Psicología*, 24(1), 1-8.
- Esnaola, I., Goñi, A. & Madariaga, J. (2008). El autoconcepto: Perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 179-194.
- Esnaola, I., Rodríguez, A., Goñi, E. (2011). Propiedades psicométricas del cuestionario de Autoconcepto AF5. *Revista Anales de Psicología*, 27(1), 109-117.
- Ferreras, C. G., Guzmán, J. I. N. & Carulla, L. S. (1998). Factores psicosociales que intervienen en la adquisición del comportamiento tabáquico. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30, 49-66.
- Fernández, E. & Hernández, C. (2010). Ensayo sobre identidades. *Revista Hekademos*, 3(6), 76-96.
- Garaigordobil, M., Aliri, J. & Fontaneda, I. (2009a). Bienestar psicológico subjetivo: Diferencias de sexo, relaciones con dimensiones de personalidad y variables predictoras. *Psicología conductual*, 17(3), 543-559.
- Garaigordobil, M., Aliri, J. & Fontaneda, I. (2009b). Subjective psychological well-being: Gender differences, relations with personality dimensions and predictor variables. *Behavioral Psychology Psicología Conductual*, 17, 543-559.
- García-Molina, A., Tirapu-Ustárrroz, J., Roig-Rovira, T. (2007). Validez ecológica en la exploración de las funciones ejecutivas. *Anales de Psicología*, 23(2), 289-299.
- García, F. & Musitu, G. (2009). *AF5 Autoconcepto forma 5. Manual*. Madrid: TEA Ediciones.
- García, P. G., Sarmiento, A. M., Martínez, R. G. (2011). Differences in self-concept by gender in the adolescence: Construction and validation of an instrument. *Liberabit*, 17, 139-146.

- García, F., Gracia, E. (2010). What is the optimum parental socialisation style in Spain? A study with children and adolescents aged 10-14 years. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 365-384.
- García, F., Musitu, G. (2014). *Manual del AFA 5. Autoconcepto forma 5. Versión revisada y ampliada*. Madrid: TEA Ediciones.
- Goñi, E., Fernández-Zabala, A., Infante, G. (2012). El autoconcepto personal: diferencias asociadas a la edad y al sexo. *Revista Aula Abierta*, 40(1), 39-50.
- Gual, P., Pérez, M., Martínez, M. A., Lahortiga, F., Irala, J. & Cervera, S. (2002). Self-esteem, personality and eating disorders: baseline assessment of a prospective population-based cohort. *International Journal of Eating Disorders*, 31, 261-273.
- Guitron, A. (2013). Aproximación fenomenológica al autoconcepto personal y social del adulto joven mexicano. *Revista Electrónica en Ciencias Sociales y Humanidades apoyadas por nuevas tecnologías*, 2(1), 69-88.
- Ibarra, E., Armenta, M., Jacobo, H. (2014). Autoconcepto, estrategias de afrontamiento y desempeño profesional docente. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 18(1), 223-239.
- Izquierdo, F.M. (2001). Un programa de prevención con hijos de alcohólicos. *Anales de Psiquiatría*, 17, 313-318.
- Jiménez, M., López, E. (2008). El autoconcepto emocional como factor de riesgo emocional en universitarios. Diferencias de género y edad. *Revista Boletín de Psicología*, 93, 21-39.
- Malo, S., Bataller, S., Casas, F., Gras, M. E. & González, M. (2011). Análisis psicométrico de la escala multidimensional de autoconcepto AF5 en una muestra de adolescentes y adultos de Cataluña. *Psicothema*, 23(4), 871-878.
- Matalinares, M., Parraguirre, C., Dioses, A., Murata, R., Pareja, C., Díaz, G. y otros (2005). Inteligencia emocional y autoconcepto en colegiales de Lima metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 8(2), 41-55.
- Murgui, S., García, C., García, Á., García, F. (2012). Autoconcepto en jóvenes practicantes de danza y no practicantes: Análisis factorial confirmatorio de la escala AF5. *Revista de Psicología del Deporte*, 21(2), 263-269.
- Musitu, G. & García, J. F. (2004). Consequences of the family socialization in the Spanish culture. *Psicothema*, 16, 288-293.
- Musitu, G., García, F. & Gutiérrez, M. (1991). *AFA: Autoconcepto forma A*. Madrid, España: Tea Ediciones.
- Nunes Baptista, M., Rigotto, D., Ferrari Cardoso, H., Marín Rueda, F. (2012). Soporte social, familiar y autoconcepto: relación entre los constructos. *Revista Psicología desde el Caribe*, 29(1), 1-18.
- Núñez-Pérez, J., González-Pienda, J., García-Rodríguez, M., González-Pumariega, S., Roces-Montero, C., Álvarez-Pérez, L. y otros (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Revista Psicothema*, 10(1), 97-107.
- Ospina-Botero, D. (2001). *Introducción al muestreo*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.

- Padilla, M., García, S. & Suárez, M. (2010). Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de 4o de ESO. *Revista de Educación*, 352, 495-515.
- Pastor, Y., Balaguer, I. & García-Merita, M. L. (2003). El autoconcepto y la autoestima en la adolescencia media: análisis diferencial por curso y género. *Revista de Psicología Social*, 18(2), 141-159.
- Peralta, Francisco, J. & Sánchez María Dolores (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico en alumnos de educación primaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1(1), 95-120.
- Pichardo, M. C. (2000). *Influencia de los estilos educativos de los padres y del clima social familiar en la adolescencia temprana y media*. España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Ramírez, S. (2012). *Impacto del Autoconcepto académico en los participantes en las comunidades virtuales*. Disponible en línea: ilosofia.uanl.mx:8080/doctorado/wp-content/uploads/2014/01/Susram.pdf. Consultado el 8 de octubre de 2014.
- Reyes, C. (2003). Autoconcepto académico y percepción familiar. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología y Educación*, 7(8), 359-374.
- Rodríguez, S., Cabanach, R. G., Valle, A., Núñez, J. C. & González-Pineda, J. A. (2004). Differences in use of self-handicapping and defensive pessimism and its relation with achievement goals, self-esteem and self-regulation strategies. *Psicothema*, 16, 625-631.
- Ruiz, L. (2007). Formación Integral: Desarrollo intelectual, emocional, social y ético de los estudiantes: *Revista Universidad de Sonora*. Disponible en <http://www.revistauniversidad.uson.mx/revista/19-19articulo%204.pdf>. Consultado el 7 de noviembre de 2014.
- Salum-Fares, A., Marín Aguilar, R. & Reyes Anaya, C. (2011). Relevancia de las dimensiones del autoconcepto en estudiantes de escuelas secundarias de ciudad Victoria, Tamaulipas, México. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 2(14), 255-272.
- Salum, A., Marín, R. & Reyes, C. (2011). Relevancia de las dimensiones del autoconcepto en estudiantes de escuelas secundarias de ciudad Victoria, Tamaulipas, México. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2), 255-272.
- Salvador-Ferrer, C. (2012). Influence of Emotional Intelligence in Self-Concept. *International Journal of Learning & Development*, 2(1), 232-240.
- Sanz, C. & Martínez, M. (2003). Búsqueda de sensaciones, autoconcepto y asertividad. ¿Existe relación? Adicciones. *Revista de Sociodrogalcohol*, 15(2), 145-158.
- Saura, P. (1995). *La educación del autoconcepto: Cuestiones y propuestas. Estrategias, técnicas y actividades para el autoconocimiento, entrenamiento en habilidades sociales, desarrollo de expectativas, estilo atribucional y autocontrol*. Murcia: Publicaciones Universidad de Murcia.
- Sbordone, R. J. (1998). Ecological Validity. Some critical issues for the neuropsychologist. En R. J. Sbordone & C. J. Long (Eds.), *Ecological validity of neuropsychological testign* (pp. 15-41). Boca Ratón: St. Lucie Press.

- Shavelson, R. J., Hubner, J., y Stanton, J. (1976). Self concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-411.
- Sheskin, D. J. (2007). *Handbook of parametric and nonparametric statistical procedures*. Boca Ratón - Florida: Chapman & Hall/CRC, Taylor & Francis Group.
- Sheehan, D. V., Lecrubier, Y., Harnett-Sheehan, K., Janavs, J., Weiller, E., Bonara, I. y otros (1997). *Reliability and validity of the Mini International Neuropsychiatric Interview (MINI): According of the SCID-P*. Disponible en línea en [http://dx.doi.org/10.1016/S0924-9338\(97\)83297-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0924-9338(97)83297-X). Consultado el 19 de noviembre de 2013.
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Disponible en línea http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm. Consultado el 7 de noviembre de 2014.
- UNESCO (2008). *Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Disponible en línea <http://www.oei.es/salactsi/cres.htm>. Consultado el 7 de noviembre de 2014.
- Vélez, A., Apodaca, P. (2014). Invarianza factorial de modelo hexadimensional de autoconcepto en estudiantes universitarios chilenos. *Revista Alternativas en Psicología*, 31, 74-91.
- Véliz, A. (2010). *Dimensiones del autoconcepto en estudiantes chilenos: Un estudio psicométrico*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Villarroel, V. (2001). Relación entre autoconcepto y rendimiento académico. *Psykhe*, 10(1), 3-18.
- Walpole, R., Myers, R., Myers, S. (1999). *Probabilidad y estadística para ingenieros*. México: Editorial Prentice-Hall Hispanoamericana.