

Investigación empírica y análisis teórico

Propiedades psicométricas del instrumento AF-5 en el estudiantado normalista

Psychometric properties of the AF-5 instrument in teacher training students

Portillo Peñuelas, Samuel Alejandro^{1*} y Flores Hernández, Guadalupe Teresa²

Resumen:

El objetivo fue establecer las propiedades psicométricas del instrumento AF-5, mediante técnicas de análisis confirmatorio en el estudiantado normalista. Participaron 232 estudiantes matriculados a una institución formadora de docentes del Sur del Estado de Sonora, cuyas edades oscilan entre los 17 y los 43 años, 54.7% del sexo femenino (M=20.3, DE=1.8 años) y 45.3% del masculino (M=20.4, DE=2.2 años). A partir de los análisis efectuados se confirma que la Escala es adecuada para medir el autoconcepto multidimensional mediante los factores académico ($\alpha=.76$), social ($\alpha=.71$), emocional ($\alpha=.86$), físico ($\alpha=.72$) y familiar ($\alpha=.49$) [$X^2=665.725$, $p<.000$; CFI= .90; TLI= .88; RMSEA= .05; SRMR= .07]. Todos los factores presentaron varianzas latentes y cargas factoriales altas y significativas. Se mantiene la estructura pentadimensional con una consistencia total de $\alpha= .84$. Los resultados confirman la robustez de la solución factorial y la validez del instrumento en la evaluación del autoconcepto multidimensional en el estudiantado normalista.

Palabras Clave: *Análisis factorial confirmatorio, Autoconcepto, Estudiantado normalista, Medición, México.*

Abstract:

The objective was to establish the psychometric properties of the AF-5 instrument, by means of confirmatory analysis techniques in teacher training students. A total of 232 students enrolled in a teacher-training institution in southern Sonora State participated in the study. Their ages ranged from 17 to 43 years, 54.7% female (M=20.3, SD=1.8 years) and 45.3% male (M=20.4, SD=2.2 years). From the analyses performed, it is confirmed that the Scale is adequate to measure multidimensional self-concept through the academic ($\alpha=.76$), social ($\alpha=.71$), emotional ($\alpha=.86$), physical ($\alpha=.72$) and family ($\alpha=.49$) factors [$X^2= 665.725$, $p<.000$; CFI= .90; TLI= .88; RMSEA= .05; SRMR= .07]. All the factors presented high and significant latent variances and factor loadings. The pentadimensional structure was maintained with a total consistency of $\alpha= .84$. The results confirm the robustness of the factorial solution and the validity of the instrument in the evaluation of the multidimensional self-concept in teacher training students.

Keywords: *Confirmatory factor analysis, Self-concept, Teacher training students, Measurement, Mexico.*

¹Instituto Tecnológico de Sonora, México.

²Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 26 B, México.

*Correspondencia: samuelport90@gmail.com

La formación inicial de docentes, en México, corresponde prioritariamente a las Escuelas Normales, las cuales representan espacios educativos de reflexión constante hacia la resignificación del profesorado, proyectan el cambio en la manera en que se preparan las futuras generaciones para hacer frente a los retos educativos actuales y contribuyen a superar ideas simplistas de la profesión. En este ambiente de formación, toma protagonismo el estudiantado normalista quienes durante su trayecto formativo deben visualizarse como profesionales de la educación, capaces de construir ambientes inclusivos, equitativos y altamente dinámicos propicios para el aprendizaje (Universidad Pedagógica Nacional [UPN], 2002).

Dicho proceso de formación se encuentra determinado por el *habitus* profesional, donde el estudiantado normalista se va incorporando de manera paulatina al medio profesional, mediante relaciones intersubjetivas con los profesores experimentados (San Martín y Quilaqueo, 2012), quienes colaboran en el fortalecimiento del dominio de los contenidos, las estrategias de enseñanza y los planteamientos curriculares. Tal ejercicio, busca que el estudiantado normalista posea los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para conducir una práctica docente de calidad (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2018), donde se caracterice por ser generador de conocimientos y habilidades, así como de responder a la exigencia de las niñas, niños y adolescentes con respecto a los retos del siglo XXI.

En este sentido, la valoración que el estudiantado normalista tenga sobre sí mismo toma relevancia, debido a que dicha percepción, condiciona el equilibrio psicológico, la relación con los demás y el rendimiento profesional (Martínez-Otero, 2003). Es en este punto donde el autoconcepto toma valor en el

ámbito educativo. Por ello, se presta atención en los futuros profesionales de la educación, quienes desde su rol educador, muestran distintos intereses y valoraciones hacia sí mismos desde lo académico, social, emocional, físico y familiar.

En su concepción más simple, el autoconcepto se reduce a sintetizar el conocimiento que una persona tiene sobre sí misma (García y Musitu, 2001; Sebastián, 2012; Shavelson et al., 1976). Dichas percepciones se encuentran integradas por un “conjunto de referencias que el sujeto tiene sobre sí mismo; conjunto de características, atributos, cualidades y deficiencias, capacidades, límites, valores y relaciones que el sujeto reconoce como descriptivos de sí y que percibe como datos de su identidad” (García-Caneiro, 2003, p. 361). Al respecto, González-Pienda et al. (1997) agregan que la imagen que uno tiene de sí mismo se encuentra determinada por la acumulación integradora de la información, tanto externa como interna, juzgada y valorada mediante la interacción de los sistemas de estilos (o forma específica que tiene el individuo de razonar sobre la información) y valores (o la selección de los aspectos significativos de dicha información con grandes dosis de afectividad). Esta acumulación de información elaborada proviene de la coordinación entre lo que el sujeto ya dispone y lo nuevo que debe integrar.

El autoconcepto se debe considerar como “un sistema complejo y dinámico de creencias que un individuo considera verdaderas respecto a sí mismo, teniendo cada creencia un valor correspondiente” (Purkey, 1970 citado por González-Pienda, et al. 1997, p.273). Dimensionar cómo se ve uno a sí mismo, corresponde a las diversas áreas en las que el sujeto interacciona y se desempeña. En la literatura, se hace alusión a cinco dominios independientes -académico, social, familiar,

físico y emocional- (García y Musitu, 2001), donde cada uno de ellos opera, se configura y colabora. Aunque se les visualiza de manera independiente, cada dimensión busca la mejora de sus propias condiciones y colabora favoreciendo a todas. Es decir, lo que cada dimensión consiga para sí, enriquece y dota de fortaleza y complejidad de manera integral al autoconcepto (Ibarra et al., 2014).

Para comprender la naturaleza multidimensional y jerárquica del autoconcepto, es necesario remitirse al modelo de Shavelson et al. (1976), en el cual se destacan aspectos fundamentales en cuanto a su organización: posee una estructura organizada, multidimensional, jerárquica, estable y cambiante según la edad, contiene aspectos descriptivos y evaluativos representando el constructo de la identidad (Esnaola et al., 2011). Al respecto, Amezcua y Pichardo (2000) propusieron analizar con diversos instrumentos por separado cada una de las áreas que componen el autoconcepto añadiendo que en conjunto, se podría establecer una visión global del sí mismo. En este sentido, el modelo pentadimensional del autoconcepto se ha consolidado en la actualidad como el más aceptado y utilizado para analizar dicho constructo (García y Musitu, 2001; Portillo-Peñuelas, 2020; Reynoso et al., 2018).

Mantener la idea de integración de conocimientos, percepciones y creencias sobre sí mismo (percepciones de control, percepciones de competencia y capacidad, pensamientos sobre las metas a conseguir, autoeficacia, entre otros), incluyendo las imágenes y creencias que otros tienen y la imagen que les gustaría ver (Oñate, 1995), es “resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia de los otros significativos” (Núñez, 2009, p.51). En este sentido, la construcción del autoconcepto se visualiza como un proce-

so complejo en el que se requiere la percepción y valoración de la de las demás personas y la propia sobre distintos aspectos de la vida (Portillo-Peñuelas, 2020; Sebastián, 2012). Lo habitual, en todo caso, es “interpretar el autoconcepto como una conceptualización del propio sujeto sobre sí mismo, que se construye en interacción con el medio, y que va acompañado de connotaciones afectivas y evaluativas importantes” (Gargallo et al., 2009, p.18).

Al desarrollarse de manera interna y externa, a través de la interacción de la persona con su mundo, la formación del autoconcepto implica cambios progresivos, tanto en la persona como en el medio social y físico. Esta capacidad, se manifiesta de múltiples maneras, situación que está determinada por las diferencias culturales (Cada cultura determina los hechos que considera más relevantes, los cuales ayudan a su conformación y transformación) (García-Caneiro, 2003). Ligado a lo anterior, se ha buscado indagar sobre el autoconcepto y su asociación hacia el desempeño profesional en el ámbito de la educación con el profesorado en servicio y estudiantado en procesos de formación inicial docente (Ibarra et al., 2014; Martínez-Torres, 2020; Portillo-Peñuelas y Flores-Hernández, 2020; Rivera y Hernández, 2017). En todos los casos, se destaca la necesidad de que el profesional de la educación posea un autoconcepto claro que le permita valorar la magnitud de sus acciones y las estrategias y habilidades que debe poner en práctica para dar solución a distintos problemas.

Este estudio se proyecta como un aporte a la investigación educativa y psicológica a fin de fortalecer la temática de análisis en la entidad y en México. En el campo de trabajos dedicados al autoconcepto multidimensional (AF-5) (García y Musitu, 2001) en la última década con muestras mexicanas, se encuen-

tran principalmente los relacionados a la asociación y evolución del rendimiento académico (Ibarra y Jacobo, 2016; Salum-Fares et al. 2011a), al establecimiento de diferencias entre el tipo de servicios educativos y contexto (Salum-Fares et al., 2012), a la relación que guarda con el apoyo social y la idea de compañerismo/amistad (Ibarra y Jacobo, 2017; Reynoso et al., 2018), las repercusiones en cuanto al género y la obesidad (Meza-Peña y Pompa-Guajardo, 2016), así como a las estrategias de afrontamiento y el desempeño profesional docente (Ibarra et al., 2014) y aquellos que analizan la relevancia de cada una de las dimensiones que le componen en su configuración (Portillo-Peñuelas y Flores-Hernández, 2020; Salum-Fares et al., 2011b). En la presente investigación se propuso validar el instrumento Autoconcepto multidimensional (AF-5), en una muestra mexicana a nivel educación superior (estudiantado normalista), dado que sólo se han realizado estudios en México con muestras de adolescentes y jóvenes del nivel básico y medio superior. Se partió de la idea que el instrumento cuenta con evidencias de validez y confiabilidad, lo cual le permite ser utilizada en la investigación con dicha población para medir el constructo.

Método

Tipo de estudio

De acuerdo con el modelo de Ato et al. (2013) el diseño es de tipo instrumental, ya que su objetivo central es la revisión de las propiedades psicométricas de la Escala de Autoconcepto Multidimensional (AF-5).

Participantes

Se obtuvo una muestra de tipo incidental de 232 estudiantes normalistas de una institución formadora de docentes del sur del Estado de Sonora, México; de los cuales 127 (55.5%) eran mujeres y 105 (44.5%) hombres, con

edades entre los 17 y los 43 años ($M=22$; $DE=7.39$). Se consideró al estudiantado que recibía clases presenciales en la unidad académica, quedando fuera aquellos que se encontraban en prácticas profesionales.

Instrumento

Autoconcepto Forma 5 (AF-5). Compuesto por 30 afirmaciones en escala Likert, mide 5 dimensiones del constructo, compuestas por 6 ítems cada una. Su aplicación puede ser individual y/o colectiva, a partir de los diez años y hasta la edad adulta, con una duración de 15 minutos. Las afirmaciones se evalúan con puntajes 1 a 99, según el grado de acuerdo o desacuerdo con el contenido de cada frase. Quien coloca puntajes más altos muestra su grado de acuerdo, mientras quienes se aproximan a los puntajes más bajos mantienen una postura en desacuerdo al planteamiento del ítem. En su versión original, presenta un coeficiente de validez interna académico 0.88, social 0.69, emocional 0.73, familiar 0.76, físico 0.74 y total 0.81 (García y Musitu, 2001), además de índices adecuados en distintas investigaciones (Bustos et al., 2015; Ibarra y Jacobo, 2016, 2017; Portillo-Peñuelas y Flores-Hernández, 2020; Riquelme-Mella y Riquelme-Bravo, 2011) tanto en su puntuación global como en cada una de las dimensiones.

Procedimiento

Con la aceptación de las autoridades escolares sobre el objetivo del estudio, se procedió a la recogida de información, la cual se realizó al inicio del semestre enero/mayo de 2020 con la aplicación del cuestionario AF-5 trasladado a la herramienta formularios de Google y se mantuvo habilitado para el acceso y respuesta durante un periodo de 30 días.

Para su difusión, se solicitó la autorización y acceso al estudiantado normalista por

diversos canales de comunicación. El contacto principal fue vía correo electrónico institucional y se envió un recordatorio con la liga del formulario a través de los diversos grupos de WhatsApp conformados de manera interna en cada grupo y sección por semestre. Los normalistas que aceptaron responder el formulario leyeron previamente el objetivo del estudio, el propósito del instrumento y la importancia de su participación en la investigación, así como el consentimiento informado. El proceso de respuesta estimado fue de 20 minutos, garantizando los principios de participación voluntaria, anónima y sin compensación a cambio.

Posteriormente, se procesó y validó la base de datos, eliminando respuestas duplicadas. Primero se realizó un análisis descriptivo (porcentajes, medias y desviación típica) para caracterizar el género y la edad de la muestra. Enseguida, se realizó un análisis factorial confirmatorio para comprobar si la solución factorial muestra un modelo que ajuste de manera adecuada en una muestra de estudiantes normalistas. Los análisis se llevaron a cabo utilizando los programas estadísticos SPSS v.25 y JASP utilizando los paquetes Lavaan y semplot.

Resultados

Para identificar si la solución factorial del instrumento Autoconcepto Forma 5 de García y Musitu (2001) es una representación fiel de los constructos en la muestra de normalistas, se optó por desarrollar un análisis factorial confirmatorio. En primera instancia, con la intención de confirmar la presencia de normalidad multivariada, se abordó la asimetría y curtosis mediante la prueba de Mardia. Estos coeficientes evidenciaron la falta de normalidad multivariada ($MKurt=14.90$, $p<.00$; $Mskew=8483.40$, $p<.00$), por lo que se optó por ejecutar los análisis con un estimador robusto (MLM).

El modelo obtuvo S-B χ^2 (395): 920.38 ($p<.001$), CFI: .78, TLI: .76, RMSEA: .07** [IC .06-.08], SRMR: .08, indicando un ajuste deficiente. En tal sentido, fueron atendidos los índices de modificación sugeridos que aportaran una disminución significativa al valor de X2 (Hair et al., 2000). Adicionalmente, se procuró agregar únicamente las relaciones entre los ítems que pertenecían a un mismo factor y de no colocar más de una correlación por reactivo. Específicamente, se agregaron trece covarianzas: tres en el factor académico laboral (16 y 26; 6 y 21; 1 y 11), tres en el social (12 y 22; 2 y 7; 17 y 21), dos en el emocional (3 y 13; 18 y 23), dos en el familiar (14 y 24; 4 y 29) y, por último, tres en el físico (10 y 25, 15 y 20 y 5 y 30).

Gracias a tales adecuaciones, el segundo modelo obtuvo un ajuste cercano bueno, así como niveles aceptables de discrepancia entre la matriz de covarianza observada y la teórica. La Tabla 1 muestra tales indicadores.

Todos los factores presentaron varianzas latentes significativas, así como cargas factoriales altas y significativas. Enseguida, se abordó la consistencia de la puntuación total y cada uno de sus factores. En la Tabla 2 se muestran los valores obtenidos. De manera agregada, en el Anexo 1, al final del documento, se presentan los ítems que corresponden a cada dimensión.

Los resultados confirman la robustez de la solución factorial y la validez del instrumento. Únicamente, el coeficiente Alpha de Cronbach obtenido en el factor de Autoconcepto Familiar podría considerarse como deficiente. Al profundizar en dicha dimensión, se identificó al reactivo 4 como el causante de tal valor. Independientemente de ello, se acepta la Escala AF-5 como un instrumento válido y confiable para ser usado en población normalista mexicana. La figura 1 muestra el diagrama final.

Tabla 1. *Índices de ajuste del modelo AF-5 Autoconcepto Multidimensional*

Modelo	S-B χ^2	<i>p</i>	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Pentafactorial	665.725 (382)	.000	.90	.88	.05 [.04 - .06]	.07

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de Lavaan. **p*<.05, ***p*<.01, ****p*<.001.

Tabla 2. *Consistencia interna de los factores y el total*

Autoconcepto Académico-laboral	.76
Autoconcepto Social	.71
Autoconcepto Emocional	.86
Autoconcepto Familiar	.49
Autoconcepto Físico	.72
Autoconcepto (Total)	.84

Fuente: Elaboración propia con base en los resultados de SPSS v.25

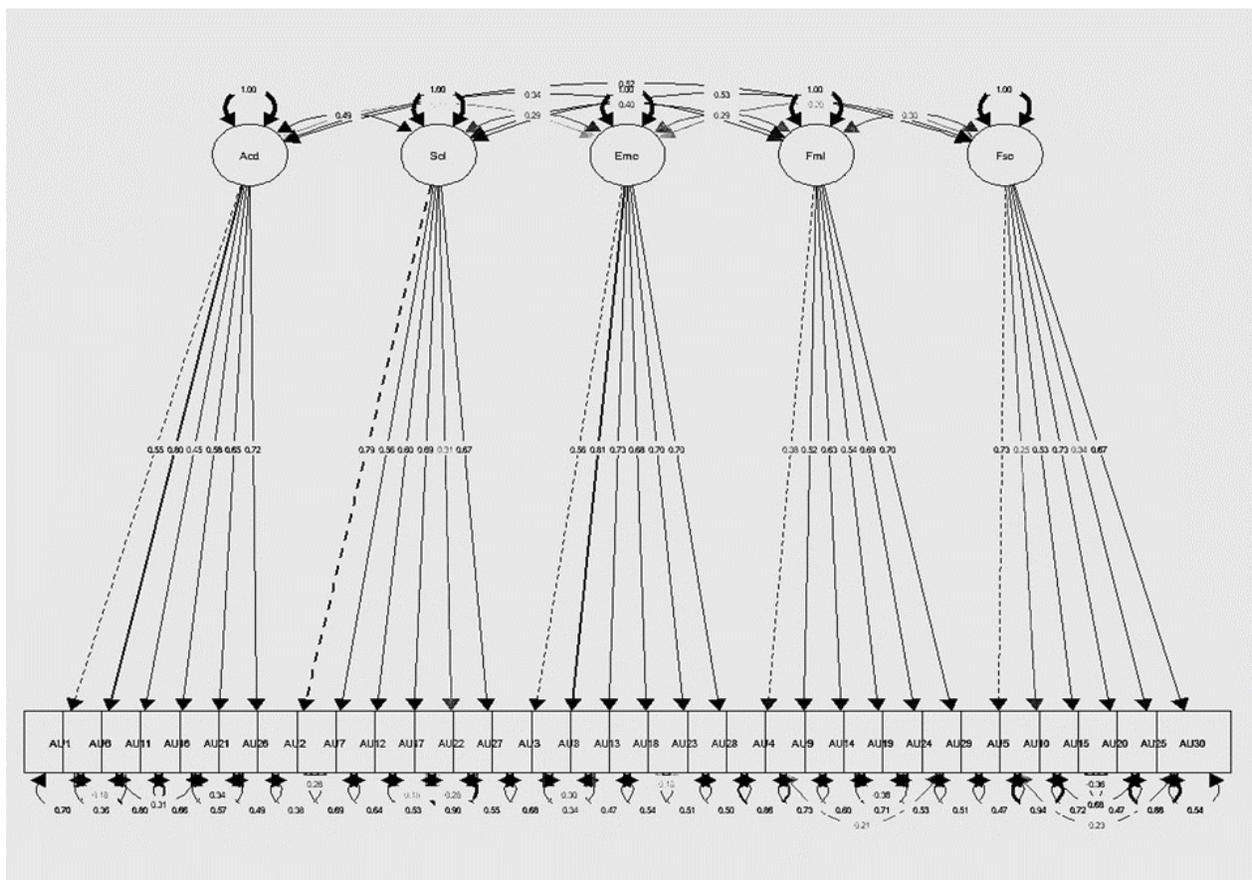


Figura 1. Solución final. Fuente: Elaboración propia con base en el paquete smplot

Discusión

Se confirma que la Escala de Autoconcepto Multidimensional (AF-5) muestra propiedades psicométricas adecuadas y presenta validez de constructo (análisis factorial confirmatorio) y confiabilidad alta (análisis de consistencia interna) en la percepción del estudiantado normalista. Un aspecto que discutir sobre las propiedades psicométricas es la puntuación de consistencia interna de la dimensión familiar del autoconcepto. Específicamente, se identificó que el reactivo 4 (“Soy muy criticado en casa”) generaba un descenso significativo en tal coeficiente. Esta situación implicará una revisión posterior del ítem y probablemente un ajuste en su redacción. Además, valdría la pena analizar la posibilidad de modificar el formato de respuesta, ya que, aunque pedir la elección de un número natural entre 1 y 99 puede maximizar la variabilidad de las respuestas, al momento del análisis genera inconsistencia en la distribución. Una solución podría ser la delimitación del rango posible a 1 y 10.

Independientemente de ello, se mantiene una estructura pentadimensional con la totalidad de sus ítems al igual que las validaciones realizadas por Bustos et al. (2015), Carranza y Bermúdez-Jaimes (2017), Esnaola et al. (2011) y Riquelme-Mella y Riquelme-Bravo (2011).

El modelo factorial permite identificar cinco factores: Autoconcepto académico-laboral (Relativo a la percepción que el sujeto tiene de la calidad del desempeño de su rol como estudiante o como persona que trabaja), Autoconcepto social (Asociado a la percepción que el sujeto tiene de su desempeño en las relaciones sociales), Autoconcepto emocional (Refiere a la percepción del sujeto de su estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas) Autoconcepto familiar

(Asociado a la percepción que tiene el sujeto de su implicación, participación e integración en el medio familiar) y Autoconcepto físico (Asociado a la percepción que tiene el sujeto de su aspecto y de su condición física) (Tomás y Oliver, 2004).

Si bien la literatura se ha centrado en estudiar el autoconcepto en estudiantes adolescentes de nivel secundaria (Ibarra y Jacobo, 2016, 2017; Harter, 1999; Krauskopof, 2011; Meza-Peña y Pompa-Guajardo, 2016; Salum-Fares et al., 2011a; Salum-Fares et al., 2011b; Salum-Fares et al., 2012), así como en educación media con jóvenes (Reynoso et al., 2018), el presente estudio muestra que también puede ser estudiado en estudiantes que se encuentran en el proceso de formación inicial docente, específicamente cursando su Educación Superior.

Conclusiones

Referente al impacto del conocimiento sobre el sí mismo del estudiantado normalista que se encuentra en formación profesional docente, se destaca el valor de la indagación del autoconcepto:

El estudiantado con un alto grado de autoconcepto se muestra más activo y con más éxito, desde el punto de vista social y académico, lo que sugiere que el mismo debe ser valorado y tomado en cuenta para trabajarlo y desarrollarlo en el alumnado (Salum-Fares et al., 2011b, p.265).

La valoración personal, impacta de manera positiva en la formación del estudiantado, así como en el desempeño profesional del mismo, siendo éste hasta el momento, el primer trabajo llevado a cabo a tal fin.

Se concluye que el instrumento presenta validez de contenido, constructo y confiabilidad. Su aplicación resulta pertinente para identificar los criterios de conformación del autoconcepto en el estudiantado referente a las dimensiones (académica, social, emocional,

familiar y física) que prevalecen en el conocimiento del sí mismo. Con base en ello, se pueden tomar decisiones que favorezcan la formación integral del estudiantado para la mejora de sus procesos de formación.

De manera agregada, se sugiere ampliamente, replicar el estudio con el personal docente encargado de los procesos de formación del estudiantado que se encuentra en procesos de formación inicial docente para la identificación de áreas de oportunidad tanto en alumnos y profesores, y consolidar el autoconcepto de la comunidad normalista.

Es preciso advertir como limitación del estudio, que el tipo de muestra ha sido de tipo incidental, por lo que se recomienda incluir muestreos aleatorios que permitan una mayor generalización e incluir otras variables determinantes. También, resulta importante trabajar con otros constructos, tales como autoestima, autoeficacia, autoconocimiento, motivación, optimismo, entre otros para una mayor comprensión del autoconcepto (Carranza y Bermúdez-Jaimes, 2017).

References

- Amezcuca, J., y Pichardo, M. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de psicología*, 16 (2), 207-214. Recuperado de <https://revistas.um.es/analesps/article/view/29421/28481>
- Ato, M., López, J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de psicología*, 29(3), 1038-1059. doi: <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bustos, V., Oliver, A., y Galiana, L. (2015). Validación del Autoconcepto Forma 5 en Universitarios Peruanos: Una Herramienta para la Psicología Positiva. *Psicología: Reflexão e Crítica*, 28(4), 690-697. doi: <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528406>
- Carranza, R., y Bermúdez-Jaimes, M. (2017). Análisis psicométrico de la Escala de Autoconcepto AF5 de García y Musitu en estudiantes universitarios de Tarapoto (Perú). *Interdisciplinaria*, 34(2), 459-472. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180/18054403012>
- Esnaola, I., Rodríguez, A., y Goñi, E. (2011). Propiedades psicométricas del cuestionario de Autoconcepto AF5. *Anales de Psicología*, 27(1), 109-117. Recuperado de <https://revistas.um.es/analesps/article/view/113531>
- García, J., y Musitu, G. (2001). *AF5, Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA.
- García-Caneiro, R. (2003) Autoconcepto académico y percepción familiar. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía de Educación*, 7(8) 359-374.
- Gargallo, B., Garfella, Pedro, Sánchez, F., Ros, C., y Serra, B. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 16-28. doi: <http://doi.org/10.5944/reop.vol.20.num.1.2009.11436>
- González-Pianda, J., Núñez, C., González-Pumariega, S., y García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/97.pdf>
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., y Black, W. (2000). *Análisis Multivariante Quinta edición*. Madrid: Prentice Hall.
- Harter, S. (1999). *Distinguidas aportaciones en psicología. La construcción del yo: una perspectiva de desarrollo*. Nueva York, NY, EE. UU. Guilford Press.
- Ibarra, E., Armenta, M., y Jacobo, H. (2014). Autoconcepto, estrategias de afrontamiento y desempeño docente profesional. Estudio comparativo en profesores que trabajan en contextos adversos. *Revista profesorado: Revista de currículum y formación de profesorado*, 18(1) 223-239. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41078/23357>
- Ibarra, E., y Jacobo, H. (2016). La evolución del autoconcepto académico en adolescentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68) 45-69. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14043472003>
- Ibarra, E., y Jacobo, H. (2017). La evolución de la concepción de amistad a través del concepto de compañero y amigo y la trayectoria del autoconcepto social durante la adolescencia. *Revista de Educación y Desarrollo*, 42, 13-23.
- Krauskopof, D. (2011). El desarrollo en la adolescencia: las transformaciones psicosociales y los derechos en una época de cambios. *Adolescencia y salud*, 1(2), 23-31.
- Martínez-Otero, V. (2003). Autoconcepto docente:

- análisis de una muestra de profesores y orientadores mexicanos. *Revista Educación y Futuro (digital)*: Madrid 20 de junio de 2003.
- Martínez-Torres, S. (2020). Importancia del autoconcepto profesional docente desde la perspectiva de organismos internacionales. *Educación y Ciencia*, 9(53), 129-136.
- Meza-Peña, C., y Pompa-Guajardo, E. (2016). Género, obesidad y autoconcepto en una muestra de adolescentes de México. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, XII (44) 137-148. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=710/71044746005>
- Núñez, J. (2009). Motivación, aprendizaje y rendimiento académico. *Actas del X Congreso Internacional Galego. Portugués de Psicopedagogía*. Braga: Universidade do Minho. Universidad de Oviedo. Recuperado de <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/Xcongreso/pdfs/cc/cc3.pdf>
- Oñate, M. (1995). Autoconcepto. En J. Beltrán y J. Bueno (Eds.), *Psicología de la educación*. Barcelona: Marcombo.
- Portillo-Peñuelas, S. (2020). Autoconcepto multidimensional del profesorado que realiza estudios de posgrado. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(6), 232-239.
- Portillo-Peñuelas, S., y Flores-Hernández, G. (2020). Relevancia del autoconcepto en el estudiantado normalista. *Educación y ciencia*, 9(53), 118-127.
- Reynoso, O., Caldera, J., De la Torre, V., Martínez, A., y Macías, G. (2018). Autoconcepto y apoyo social en estudiantes de bachillerato. Un estudio predictivo. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales*, 9(1), 100-119. doi: <http://dx.doi.org/10.29365/rpcc.20180529-66>
- Riquelme-Mella, E., y Riquelme-Bravo, P. (2011). Análisis psicométrico confirmatorio de la medida multidimensional del test de autoconcepto forma 5 en español (AF-5), en estudiantes universitarios de Chile. *Psicología, Salud y Enfermedades*, 12 (1), 91-103. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/362/36222221008.pdf>
- Rivera, A., y Hernández, G. (2017). El autoconcepto de docentes universitarios. *Revista Iberoamericana De Educación*, 73(2), 87-100. doi: <https://doi.org/10.35362/rie732213>
- Salum-Fares, A., Marín, R., y Reyes, C. (2011a). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de escuelas secundarias públicas y privadas de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 21(1), 207-229. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=654/65421407010>
- Salum-Fares, A., Marín, R., y Reyes, C. (2011b). 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. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/26037/24512>
- Salum-Fares, A., Reséndiz, E., y Saldívar, H. (2012). Diferencias del autoconcepto en estudiantes de escuelas secundarias públicas y privadas de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15(2), 372-393. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/32357/29754>
- San Martín, D., y Quilaqueo, D. (2012). Habitus profesional y relaciones intersubjetivas entre profesores principiantes y experimentados. *Perfiles educativos*, 34(136), 63-78. doi: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2012.136.31763>
- Sebastián, V. (2012). Autoestima y autoconcepto docente. *Phainomenon*, 11(1), 23-34. doi: <https://doi.org/10.33539/phai.v11i1.226>
- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Orientaciones curriculares para la formación inicial*. México.
- Shavelson, R., Hubner, J., y Stanton, G. (1976). Autoconcepto: validación de interpretaciones de constructo. *Revisión de la investigación educativa*, 46, 407-441. doi: <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Tomás, J. y Oliver, A. (2004). Análisis Psicométrico Confirmatorio de una Medida Multidimensional del Autoconcepto en Español. *Revista Interamericana de Psicología*, 38, 285-293. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/284/28438214.pdf>
- Universidad Pedagógica Nacional. (2002). Programa de reordenamiento de la oferta educativa de las Unidades UPN. *Licenciatura en Intervención Educativa*: México.

Apéndice

Autoconcepto Forma 5 (AF-5)

Dimensión	#	Ítem
Académica	26	Mis profesores (superiores) me consideran inteligente y trabajador
	1	Hago bien los trabajos escolares profesionales
	6	Mis superiores (profesores) me consideran un buen trabajador
	11	Trabajo mucho en clase (en el trabajo)
	21	Soy un buen trabajador (estudiante)
	16	Mis superiores (profesores) me estiman
Social	2	Hago fácilmente amigos
	22	Me cuesta hablar con desconocidos
	7	Soy una persona amigable
	27	Tengo muchos amigos
	12	Es difícil para mí hacer amigos
	17	Soy una persona alegre
Emocional	8	Muchas cosas me ponen nervioso
	23	Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor (superior)
	13	Me asusto con facilidad
	18	Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nervioso
	28	Me siento nervioso
	3	Tengo miedo de algunas cosas
Familiar	4	Soy muy criticado en casa
	14	Mi familia está decepcionada de mí
	24	Mis padres me dan confianza
	19	Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas
	29	Me siento querido por mis padres
	9	Me siento feliz en casa
Física	25	Soy bueno haciendo deporte
	10	Me buscan para realizar actividades deportivas
	30	Soy una persona atractiva
	15	Me considero elegante
	5	Me cuido físicamente
	20	Me gusta como soy físicamente

Fuente: Elaborada con base en García, J., y Musitu, G. (2001). AF5, Autoconcepto Forma 5. Madrid: TEA.