

UNIVERSIDAD DE ESPECIALIDADES ESPÍRITU SANTO

DIFERENCIA EN LOS NIVELES DE AUTOESTIMA Y AUTOCONCEPTO ENTRE LOS ADOLESCENTES CON C.I. SUPERIOR Y LOS DE C.I. PROMEDIO

TRABAJO DE TITULACIÓN QUE SE PRESENTA COMO REQUISITO PREVIO A OPTAR AL GRADO DE LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA CLÍNICA

ESTUDIANTES

CASTELBLANCO PÉREZ DANIELA MARÍA

RODRÍGUEZ CHÁVEZ ALFREDO ANTHONY

TUTORA

BUCHELI BERMUDEZ BRENDA ANGELICA

SAMBORONDÓN, MARZO, 2025

Resumen:

La presente investigación tuvo como objetivo determinar las diferencias entre los niveles de autoestima y autoconcepto en adolescentes con coeficiente intelectual (C.I.) superior y aquellos con C.I. promedio. El estudio adoptó un enfoque cuantitativo, no experimental, transversal y comparativo. Participaron 79 adolescentes de entre 12 y 16 años de la ciudad de Guayaquil, Ecuador, divididos en dos grupos: 38 con C.I. superior (≥115), previamente evaluados en el CEDAP, y 41 con C.I. promedio (85–114). Se aplicaron la Escala de Autoestima de Rosenberg, el Autoconcepto Forma 5 y el WISC-V. Los datos fueron analizados mediante pruebas de normalidad, prueba de Mann-Whitney U, análisis de confiabilidad y prueba t de Student. Los resultados no respaldaron la hipótesis inicial, ya que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos ni en la Autoestima Total ni en las dimensiones del Autoconcepto. Estos hallazgos sugieren que el nivel de C.I. no constituye un factor determinante en la autopercepción de los adolescentes evaluados. Se destaca, no obstante, que ciertas características de la muestra —como su tamaño reducido y la intervención especializada recibida por los adolescentes con C.I. superior— podrían haber influido en los resultados. En este sentido, los hallazgos invitan a reflexionar sobre la necesidad de evitar suposiciones generalizadas sobre el impacto del C.I. en variables psicosociales como la autoestima y el autoconcepto, y promueven una comprensión más integral del desarrollo adolescente.

Palabras clave: autoestima, autoconcepto, adolescentes, coeficiente intelectual, desarrollo psicosocial.

INTRODUCCIÓN

La autoestima y el autoconcepto son dos constructos fundamentales para comprender el desarrollo emocional, social y académico de los adolescentes. La autoestima se refiere a la valoración global e integral que una persona realiza sobre sí misma, abarcando aspectos como su identidad, acciones, relaciones y percepción personal (Bailey, 2003). Representa un componente clave del bienestar psicológico, ya que influye directamente en cómo el individuo se relaciona consigo mismo y con los demás, así como en su capacidad para afrontar desafíos cotidianos. Por su parte, el autoconcepto hace alusión a la percepción que una persona tiene de sí misma, incluyendo creencias, emociones y sentimientos sobre quién es. A diferencia de la autoestima, el autoconcepto tiene una estructura multidimensional, es decir, puede diferenciarse en áreas como la académica, social, emocional, familiar y física (Mercer, 2012). Shavelson, Hubner y Stanton (1976) propusieron un modelo jerárquico en el que el autoconcepto general se subdivide en componentes académicos y no académicos, influenciados por las experiencias individuales y contextos particulares, y que se concibe como un constructo multifacético, evaluativo y en constante evolución.

Diversas investigaciones han abordado la relación entre la capacidad cognitiva y la forma en que los adolescentes se perciben a sí mismos. La capacidad cognitiva, entendida como el potencial que posee una persona para procesar información, razonar, aprender y resolver problemas (Riba, 2008), juega un rol importante en la manera en que los adolescentes interpretan su entorno y construyen su autoimagen. Por esta razón, este estudio plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿En qué medida los niveles de autoestima y autoconcepto difieren entre los adolescentes con C.I. superior y aquellos con C.I. promedio?

La autoestima y el coeficiente intelectual mantienen una relación significativa, ya que ambas variables inciden en el desarrollo integral de los adolescentes, de acuerdo con el estudio de Báez-Delgado y Rodríguez-Naveiras (2019), la autoestima se correlaciona de manera positiva y significativa con la inteligencia, lo que indica que los adolescentes con mayores niveles de inteligencia tienden a presentar niveles más altos de autoestima.

A su vez, estudios como el de Morin et al. (2017) encontraron que adolescentes con C.I. promedio y C.I. superior tienen trayectorias de autoestima similares y altas durante la adolescencia. Los varones presentan niveles de autoestima más altos y estables, mientras que las mujeres experimentan una disminución hasta el grado 10 antes de recuperarse, sin llegar a los niveles masculinos. Esto desafía la idea de que los adolescentes con capacidad cognitiva promedio tienen menor autoestima. La integración con pares y un estilo parental autoritativo benefician a ambos grupos, sugiriendo estrategias de mejora efectivas para todos.

Además, según Chiu (1990), los resultados mostraron que, según el *Coopersmith Self-Esteem Inventory* (SEI), tanto los niños con C.I. superior como los de C.I. promedio presentaron una autoestima significativamente mayor que los niños con C.I. inferior ($t = 5.43$, $p < 0.01$; $t = 4.69$, $p < 0.01$, respectivamente), sin encontrarse diferencias significativas entre los C.I. superior y los de C.I. promedio. Sin embargo, las calificaciones de los maestros en la *Self-Esteem Rating Scale for Children* (SERSC) indicaron que los de C.I. superior tenían una autoestima más alta que los de C.I. promedio ($t = 4.78$, $p < 0.01$).

Discrepando con los demás resultados, Lea-Wood & Clunies-Ross (1995) encontraron que las adolescentes con C.I. superior tenían niveles de autoestima significativamente más bajos que sus pares de C.I. promedio en los grados 7 y 8, pero esta diferencia desaparecía en los grados superiores. Este estudio destaca la importancia de considerar la edad al examinar la autoestima de adolescentes con C.I. superior.

En cuanto al autoconcepto, la investigación empírica ha arrojado resultados mixtos sobre las diferencias en autoconcepto entre adolescentes con C.I. superior y sus pares de C.I. promedio. El meta-análisis de Litster & Roberts (2010), que sintetizó los resultados de 40 estudios, encontró que los estudiantes con C.I. superior obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en competencia académica y conductual percibida, así como en autoconcepto global. Sin embargo, mostraron puntuaciones más bajas en competencia percibida en apariencia y atletismo.

Košir et al. (2015) investigaron las diferencias en autoconcepto entre adolescentes con C.I superior y promedio. Los resultados mostraron que los estudiantes con C.I. superior

presentan un autoconcepto más elevado en las dimensiones académica y general, pero no mostraron diferencias significativas en el autoconcepto asociado con las relaciones entre pares. Esto sugiere que, si bien los adolescentes con mayor capacidad intelectual tienden a percibirse a sí mismos de forma más positiva en el ámbito académico y global, esta percepción no necesariamente se extiende al área social. De manera similar, los resultados de Sekowski (1995) indican que las personas con C.I. superior tienden a tener un autoconcepto más elevado en el ámbito intelectual, pero pueden mostrar un autoconcepto más bajo en áreas como las capacidades físicas y habilidades sociales. Por otra parte, en el estudio de Pyryt & Mendaglio (1994), que utilizó un enfoque multidimensional, se encontraron diferencias significativas en el autoconcepto entre estudiantes con C.I. superior y de C.I. promedio, principalmente en la dimensión académica. Las dimensiones social y evaluativa también contribuyeron a esta diferencia, con los estudiantes con C.I. superior obteniendo puntuaciones más altas.

Además, Casino-García et al. (2021) encontraron diferencias significativas en autoconcepto entre estudiantes con C.I. superior y aquellos de C.I. promedio. Los primeros tuvieron puntuaciones más bajas en los aspectos familiar, social y físico del autoconcepto, pero no hubo diferencias en el autoconcepto académico, indicando similitudes en la percepción de habilidades académicas entre ambos grupos. Posteriormente, Bain & Bell (2004) encontraron diferencias significativas en el autoconcepto y atribuciones sociales entre estudiantes con C.I. superior y de C.I. promedio, con puntuaciones más altas en el autoconcepto social y general para los estudiantes con C.I superior, indicando una percepción más positiva de sí mismos.

Por otro lado, Chan (2001) estudió la relación entre capacidad cognitiva y autoconcepto en estudiantes con C.I. superior de Hong Kong, descubriendo que aquellos con C.I. más alto mostraban menor autoconcepto en casi todos los dominios evaluados, excepto en competencia atlética, mientras que los de C.I. promedio reportaron niveles más elevados en todas las áreas. Esto pone de relieve una relación compleja, pues un mayor nivel cognitivo no necesariamente conlleva un mayor autoconcepto. Asimismo, el estudio de Karnes y Wherry (1981) evidenció que los adolescentes con C.I. superior presentaban niveles significativamente más altos de autoconcepto en comparación con la población general, sin diferencias relevantes según grado, género o participación en programas para estudiantes dotados. En la misma línea, Plucker &

Stocking (2001) hallaron que un alto nivel cognitivo en un área específica ejerce un efecto positivo en el autoconcepto en dicha área ($\beta = 0.50$), pero un efecto negativo en otras ($\beta = -0.37$), demostrando que no siempre se desarrolla un autoconcepto alto en todos los dominios de rendimiento.

Algunos estudios han explorado simultáneamente la relación entre capacidad cognitiva, autoestima y autoconcepto. Papadopoulos (2021), por ejemplo, encontró una relación significativa entre C.I., autoconcepto y autoestima en niños superdotados de 5 a 6 años, con un mayor C.I. asociado a una autoestima global más elevada ($r = 0.201$, $p < 0.05$). Esto sugiere que, incluso a edades tempranas, los niños con mayor capacidad intelectual tienden a desarrollar una imagen más positiva de sí mismos en el ámbito académico y una valoración personal más alta. Sumado a esto, Kaya y Oğurlu (2015) analizaron la relación entre inteligencia, autoconcepto académico y autoestima en 127 estudiantes de secundaria, concluyendo que si bien la inteligencia no se relaciona de forma significativa con la autoestima ($r = .039$, $p > .05$), sí presenta una asociación positiva importante con el autoconcepto académico ($r = .355$, $p < .01$), lo cual respalda la percepción de competencias académicas más sólidas en los alumnos con mayor capacidad intelectual.

De igual importancia, Wang et al. (2023) investigaron la relación entre autoestima y capacidad cognitiva en adolescentes a lo largo de cuatro años (2014-2018) y observaron una correlación positiva significativa entre la autoestima inicial y el desarrollo cognitivo posterior (β entre 0.04 y 0.48, $p < 0.05$). Se argumenta que una autoestima alta fomenta autoconceptos positivos y mayor autoeficacia, impulsando la motivación para participar en actividades que promueven el crecimiento cognitivo, mientras que una baja autoestima puede tener el efecto contrario. Finalmente, Janos et al. (1984) identificaron una relación compleja entre C.I. elevado, autoestima y autoconcepto, mostrando que los niños con C.I. superior tienden a presentar niveles más altos de autoestima frente a quienes poseen un C.I. promedio ($\beta = 0.43$), y que la autoestima se correlaciona positivamente con el autoconcepto ($\beta = 0.35$), reflejando así que ambos constructos se refuerzan mutuamente.

En conjunto, los estudios sugieren que la relación entre C.I., autoestima y autoconcepto no es homogénea, y depende de múltiples factores como la edad, el género, el área del

autoconcepto evaluada y el contexto en el que se desarrolla el adolescente. Este estudio, por tanto, busca determinar las diferencias entre los niveles de autoestima y autoconcepto en adolescentes con C.I. superior y aquellos con C.I. promedio. Para ello, se propuso, en primer lugar, medir los niveles de autoestima y autoconcepto en ambos grupos de adolescentes. Posteriormente, se buscó comparar específicamente los niveles de autoestima entre quienes presentan un C.I. superior y sus pares con C.I. promedio, así como examinar las posibles diferencias en cada una de las dimensiones del autoconcepto. Estas metas permitieron abordar de forma integral la relación entre inteligencia y percepción personal en la etapa adolescente. A partir de estos objetivos, se formuló la hipótesis principal del estudio, que sostiene que los adolescentes con C.I. superior presentarían un nivel significativamente más alto tanto en autoestima general como en todas las dimensiones del autoconcepto, en comparación con sus pares con C.I. promedio.

La evidencia empírica sugiere que existen diferencias significativas en autoestima y autoconcepto entre adolescentes con C.I. superior y aquellos con C.I. promedio, especialmente en el dominio académico. No obstante, estas diferencias son complejas y pueden estar influidas por diversos factores contextuales y personales. Variables como el apoyo familiar, la situación económica o los aspectos emocionales y motivacionales podrían desempeñar un papel importante en el desarrollo de la autoestima y el autoconcepto, aunque no serán abordadas en este estudio. Esta investigación se centra en analizar las diferencias entre ambos grupos según su nivel de C.I., aportando evidencia empírica que contribuya a una comprensión más profunda de estas variables en un contexto específico, y sentando las bases para futuras investigaciones que consideren otros factores relevantes.

MÉTODO

A. TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El estudio tuvo un enfoque cuantitativo-comparativo, ya que buscó analizar las diferencias en los niveles de autoestima y autoconcepto entre adolescentes con C.I. superior y

aquellos con C.I. promedio. Se trató de una investigación no experimental, dado que no se manipularon variables, sino que se observaron y analizaron en su estado natural. Además, fue un estudio transversal, ya que la recolección de datos se realizó en un único momento en el tiempo. Finalmente, fue comparativo ya que estuvo centrado en describir la relación entre las variables seleccionadas para comprender cómo se vinculan entre sí.

B. MUESTRA

La muestra estuvo conformada por 79 adolescentes, 38 mujeres y 41 hombres, con edades entre 12 y 16 años (M = 12.75 años), residentes de Guayaquil, Ecuador. De estos, 38 presentaban un coeficiente intelectual (C.I.) superior (115 o más), previamente identificados en el Centro Ecuatoriano para el Desarrollo del Alto Potencial (CEDAP). Los 41 participantes restantes tenían un C.I. dentro del rango promedio (85-114). La selección de la muestra fue no probabilística por conveniencia, dado que los participantes no fueron seleccionados al azar y no todos los individuos de la población tenían la misma probabilidad de ser elegidos. Este tipo de muestreo se empleó debido a factores como la facilidad de acceso, la disponibilidad de los participantes y su proximidad al investigador.

ANÁLISIS DE DATOS Y PROGRAMA

Pruebas t para muestras independientes para comparar las medias de los niveles de autoestima y autoconcepto entre adolescentes con coeficiente intelectual superior y aquellos con coeficiente intelectual promedio. Además, se utilizó el software JASP para realizar análisis estadísticos, incluyendo el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) y la correlación entre dimensiones.

C. INSTRUMENTOS

- **WISC-V (Escalas de Wechsler)**

La Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños – Quinta Edición (WISC-V) es una prueba diseñada para evaluar el funcionamiento intelectual de niños y adolescentes de 6 a 16 años y 11 meses. Se utiliza ampliamente en contextos educativos y clínicos para obtener un perfil cognitivo detallado. La WISC-V mide cinco índices principales: Comprensión Verbal,

Razonamiento Visual-Espacial, Razonamiento Fluido, Memoria de Trabajo y Velocidad de Procesamiento. Estos índices permiten identificar fortalezas y debilidades en habilidades cognitivas clave, como el razonamiento lógico, la capacidad de análisis visual y espacial, la retención y manipulación de información a corto plazo, y la rapidez para procesar información.

En este estudio, el coeficiente intelectual (C.I.) de cada adolescente se calculó a partir de las diez primeras subpruebas. La subprueba de Cubos evaluó la capacidad de análisis y organización espacial a través de la reproducción de patrones con bloques, mientras que Semejanzas midió el razonamiento verbal y la capacidad de abstracción al identificar relaciones entre palabras. Matrices se centró en el razonamiento fluido y la resolución de problemas visuales mediante patrones y analogías, y Dígitos evaluó la memoria de trabajo a través de la repetición de secuencias numéricas en orden directo e inverso. Claves midió la velocidad de procesamiento mediante la asociación de símbolos con números dentro de un tiempo límite, y Vocabulario permitió evaluar el nivel de conocimiento y comprensión del lenguaje a través de la definición de palabras. La subprueba de Balanzas midió el razonamiento cuantitativo y la capacidad de inferencia lógica mediante problemas de equilibrio, mientras que Puzles Visuales evaluó la integración y el razonamiento espacial al identificar piezas faltantes en imágenes. Span de Dibujos analizó la memoria de trabajo visual mediante la reproducción de secuencias de imágenes en un orden específico, y Búsqueda de Símbolos midió la velocidad de procesamiento y la atención selectiva a través de la identificación rápida de símbolos dentro de una lista.

El puntaje obtenido en estas subpruebas se combinó siguiendo los procedimientos estandarizados del WISC-V para calcular el C.I. total, permitiendo una evaluación integral de la capacidad intelectual de cada participante.

- **Escala de Autoestima de Rosenberg (RSES)**

La Escala de Autoestima de Rosenberg (EAR), desarrollada por Morris Rosenberg en 1965, está compuesta por 10 ítems que evalúan los sentimientos de respeto y aceptación de uno mismo. Estos ítems se responden en una escala tipo Likert de 4 puntos, donde las opciones van desde "Muy de acuerdo" (4) hasta "Muy en desacuerdo" (1). La escala abarca tanto ítems positivos, que evalúan la satisfacción con uno mismo, el reconocimiento de las propias

cualidades y el sentimiento de valía personal, como ítems negativos, que reflejan sentimientos de inutilidad, falta de respeto hacia uno mismo y una sensación general de fracaso.

En la versión original de la Escala de Autoestima de Rosenberg, los ítems redactados en negativo eran el 7, 8, 9 y 10. Sin embargo, en este estudio se realizaron modificaciones con el objetivo de reducir el sesgo de respuesta por patrón. Se mantuvieron en negativo los ítems 7 y 10, mientras que el ítem 9 fue eliminado debido a que su carga negativa afectaba la validez y confiabilidad del instrumento. Además, el ítem 2, que originalmente estaba redactado en positivo, fue invertido intencionalmente para equilibrar la cantidad de ítems positivos y negativos. Este ajuste se implementó porque la prueba fue administrada junto con la Escala de Autoconcepto Forma 5 (AF5) a través de Google Forms, lo que, si bien facilitó la evaluación y calificación, también prolongó el tiempo de aplicación. Debido a la extensión de la prueba, era probable que los adolescentes desarrollaran un patrón de respuesta mecánica sin procesar el contenido de los ítems, por lo que la inclusión de ítems negativos buscó fomentar una lectura más atenta y respuestas más reflexivas, asegurando así la precisión de los datos obtenidos.

La puntuación de la escala se obtiene sumando los puntajes de los 10 ítems, después de haber invertido las puntuaciones de los ítems formulados negativamente. El rango de puntuación total va de 10 a 40 puntos, donde una mayor puntuación indica un nivel más alto de autoestima. Como el ítem 9 fue eliminado la puntuación máxima en este estudio llegaría a ser 36, y la puntuación mínima 9. Generalmente, se considera que puntuaciones por debajo de 25 sugieren una autoestima baja, mientras que puntuaciones entre 26 y 29 indican una autoestima media, y puntuaciones por encima de 30 señalan una autoestima elevada.

Validez de Constructo y Análisis Factorial Exploratorio (Escala de Autoestima de Rosenberg)

La Escala de Autoestima de Rosenberg se analizó mediante un análisis factorial exploratorio (AFE), en el cual se utilizó como método de extracción “mínimo cuadrado ordinario” (*Ordinary Least Squares*), el método de rotación *oblimin* y la matriz de correlaciones de Pearson (*Correlations matrix*), con el fin de determinar su validez de constructo. El índice KMO fue de 0.889, considerado “muy bueno”, mientras que la prueba de esfericidad de Bartlett

($\chi^2(36)=298.986$; $p<.001$) evidenció correlaciones suficientes entre los ítems que justifican la factorización. El modelo factorial retuvo un solo factor con un eigenvalor de 4.719, explicando el 41.9% de la varianza, un porcentaje aceptable en contextos psicológicos.

Tabla 1

Cargas factoriales (Matriz de Estructura) de Autoestima

	Cargas factoriales (Matriz de Estructura)	
		Factor 1
1	***Siento que soy una persona digna, al menos tanto como las demás.***	0.380
2	***A menudo siento que NO tengo buenas cualidades.***	0.607
3	***Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente.***	0.417
4	***Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a.***	0.737
5	***En general, estoy satisfecho conmigo mismo/a.***	0.787
6	***Siento que tengo mucho de lo que estar orgulloso/a.***	0.654
7	***En general, me inclino a pensar que soy un fracasado/a.***	0.741
8	***Siento que tengo suficiente respeto por mí mismo/a.***	0.682
9	***La mayor parte del tiempo pienso que soy una persona valiosa.***	-0.692
10	***A menudo creo que NO soy una buena persona.***	0.644

Las cargas factoriales oscilaron entre 0.38y 0.79, y el ajuste del modelo ($\chi^2(27)=29.100$;

p=0.356) resultó estadísticamente satisfactorio. La consistencia interna se estimó mediante coeficientes ω (0.858) y α (0.853), ambos considerados altos, mientras que la correlación promedio entre ítems (0.391) sugiere homogeneidad moderada.

La eliminación de ninguno de los ítems mejoró de forma relevante la fiabilidad, lo que confirma que todos contribuyen positivamente a la escala. En conjunto, estos hallazgos respaldan la unidimensionalidad de la medición, así como su validez de constructo y consistencia interna en la muestra analizada.

Figura 1

Estadísticas de confiabilidad de ítems individuales de Autoestima de Rosenberg

Estadísticas de confiabilidad de ítems individuales frecuentes

	Coefficient ω (si ítem eliminado)			Coefficient α (si ítem eliminado)			Correlación del elemento con el resto		
Ítem	Estimar	IC inferior al 95%	IC superior 95%	Estimar	IC inferior al 95%	IC superior 95%	Estimar	IC inferior al 95%	IC superior 95%
A.R1	0.808	0.749	0.867	0.737	0.671	0.804	0.321		
A.R10	0.775	0.706	0.843	0.689	0.576	0.801	0.643		
A.R2	0.782	0.716	0.848	0.697	0.594	0.800	0.595		
A.R3	0.804	0.744	0.864	0.730	0.632	0.829	0.371		
A.R4	0.769	0.698	0.840	0.690	0.596	0.784	0.635		
A.R5	0.761	0.688	0.835	0.680	0.567	0.793	0.689		
A.R6	0.778	0.711	0.846	0.697	0.589	0.806	0.582		
A.R7	0.767	0.697	0.838	0.688	0.577	0.799	0.641		
A.R8	0.781	0.714	0.847	0.704	0.597	0.812	0.532		
A.R9	0.858	0.813	0.902	0.853	0.800	0.905	−0.638		

Nota. El siguiente ítem se correlacionó negativamente con la escala: A.R10. No está disponible el intervalo analítico de confianza para la correlación elemento-resto.

La escala de Autoestima de Rosenberg presentó buena confiabilidad, con un alfa de Cronbach de 0.745 y un coeficiente omega de 0.808, lo que indica consistencia interna adecuada.Las correlaciones ítem-total oscilaron entre 0.32 y 0.68, indicando que la mayoría de los ítems contribuyen de manera adecuada a la medición del constructo. Por el comtrario el ítem 9 destacó por su valor negativo de -0.638, sugiriendo que no medía bien el constructo. Al eliminar este ítem, los índices mejoraron: el alfa subió a 0.853 y el omega a 0.85

Autoestima de Rosenberg (n = 79, puntaje mínimo 9, puntaje máximo 36)

Figura 2

Estadísticos descriptivos de Autoestima de Rosenberg

Estadísticos Descriptivos ▼

	Autoestima total
Válido	79
Ausente	0
Moda	27.000[a]
Mediana	28.000
Media	28.253
Superior de la Media de los IC con 95%	29.230
Inferior de la Media de los IC con 95%	27.277
Desviación Típica	4.360
Coeficiente de variación	0.154
Varianza	19.012
Asimetría	−0.330
Error Típico de la Asimetría	0.271
Curtosis	−0.318
Error Típico de la Curtosis	0.535
Shapiro-Wilk	0.972
Valor de p de Shapiro-Wilk	0.075
Rango	19.000
Mínimo	17.000
Máximo	36.000
Percentil 25-ésimo	26.000
Percentil 50-ésimo	28.000
Percentil 75-ésimo	31.000

[a] La moda se calcula asumiendo que las variables son discretas.

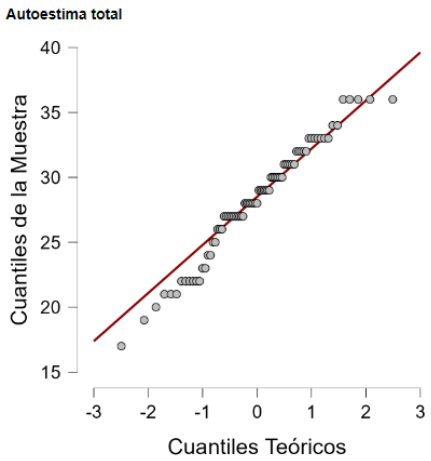
La variable de Autoestima se evaluó mediante la Escala de Rosenberg, cuyo rango teórico oscila de 9 a 36 puntos, debido a que no se consideró el ítem 9 para el puntaje total; porque afectaba de manera negativa a la confiabilidad del instrumento. Los resultados indicaron una media de 28.25 (mediana = 28; moda = 27), con un rango observado de 17 a 36. Por otro lado, se obtuvo una desviación estándar de 4.36, lo que indica una dispersión moderada de los puntajes en torno a la media (M = 28.25). El coeficiente de variación fue de 0.154, lo que equivale al 15.4% de la media, evidenciando una baja variabilidad relativa y una distribución relativamente homogénea de los puntajes entre los participantes. Asimismo, no se registraron valores extremadamente bajos, pues el puntaje mínimo real (17) se sitúa lejos del mínimo teórico de la escala (9).

Con base en los estadísticos obtenidos para la variable Autoestima Total (A.RT), se evaluó la normalidad de la distribución a través de múltiples criterios. En primer lugar, la asimetría (skewness) fue de -0.330, mientras que su error estándar fue de 0.271. Al dividir estos valores, se obtiene un índice de -1.217, el cual se encuentra dentro del rango aceptable de ±1.96, indicando una asimetría no significativa y, por tanto, una distribución aproximadamente simétrica. El valor negativo de la asimetría indica una leve inclinación hacia la izquierda, es decir, que los valores tienden a concentrarse ligeramente hacia el extremo superior de la escala. Por su parte, la curtosis fue de -0.318 con un error estándar de 0.535; el cociente entre ambos da como resultado -0.594, lo cual también se encuentra dentro del rango de normalidad, evidenciando que no existe una curtosis significativamente distinta de la esperada. Dado que el

valor de curtosis es levemente negativo, se puede decir que la distribución tiende a ser platicúrtica, es decir, ligeramente más aplanada que una distribución normal.

Figura 3

Q-Q plot de Autoestima de Rosenberg



El análisis gráfico mediante el Q-Q plot mostró que los puntos siguen de forma general la línea diagonal, lo cual respalda la suposición de normalidad visual. Finalmente, el test de Shapiro-Wilk arrojó un valor de W = 0.972 con un valor de p = 0.075. Dado que este valor es mayor a 0.05, no se rechaza la hipótesis nula de normalidad. En conjunto, los resultados obtenidos a partir de la asimetría, curtosis, sus respectivos errores estándar, el Q-Q plot y el test de Shapiro-Wilk sugieren que los datos de Autoestima Total presentan una distribución normal.

- **Escala de Autoconcepto Forma 5 (AF5)**

La Escala de Autoconcepto Forma 5 (AF5), desarrollada por García y Musitu en 1999, es un instrumento psicométrico ampliamente reconocido y utilizado para la evaluación del autoconcepto. Esta herramienta se destaca por su versatilidad y aplicabilidad en diversos contextos, siendo adecuada para personas desde los 10 años hasta la edad adulta, lo que permite su uso desde 5º de primaria en adelante. Una de las características del AF5 es su estructura

multidimensional, que evalúa cinco dimensiones fundamentales del autoconcepto: académico, social, emocional, familiar y físico.

El autoconcepto académico se refiere a la percepción que una persona tiene sobre sus habilidades y desempeño en el ámbito escolar, incluyendo la confianza en sus capacidades intelectuales, la motivación para el aprendizaje y la percepción de éxito en sus estudios. El autoconcepto social evalúa la percepción del individuo sobre sus habilidades para interactuar con los demás, su facilidad para hacer amigos y el grado de aceptación que siente por parte de su entorno. El autoconcepto emocional mide la percepción que la persona tiene sobre su estabilidad emocional y su capacidad para manejar el estrés, regular sus emociones y mantener una autoconfianza adecuada en situaciones desafiantes. El autoconcepto familiar se enfoca en la percepción del individuo sobre su rol dentro de la familia, la calidad de las relaciones con sus familiares, el apoyo que recibe de ellos y su nivel de integración en el núcleo familiar. Finalmente, el autoconcepto físico evalúa la imagen corporal y la percepción de las propias habilidades físicas, incluyendo la satisfacción con la apariencia, la coordinación y el desempeño en actividades deportivas o físicas.

Esta evaluación multidimensional del autoconcepto permite obtener un perfil detallado de la percepción que los individuos tienen sobre sí mismos en distintos ámbitos de su vida, facilitando así una mejor comprensión de su bienestar psicológico y su ajuste en diversas áreas personales y sociales.

En cuanto a su estructura, el AF5 está compuesto por 30 ítems en total, distribuidos equitativamente con 6 ítems para cada una de las cinco dimensiones. El formato de respuesta utiliza una escala tipo Likert; sin embargo, en este estudio se modificó la escala original de 1 a 99 por una de 1 a 5. Esta modificación se realizó con el objetivo de facilitar la comprensión y aplicación del instrumento, reducir la variabilidad extrema en las respuestas y mejorar la fiabilidad de los datos obtenidos, asegurando así una mayor precisión en el análisis.

Los ítems están formulados tanto en sentido positivo como negativo para controlar sesgos en las respuestas. De los 30 ítems, 26 son positivos y 4 son negativos, siendo estos últimos los ítems 4, 12, 14 y 22. Los ítems 4 y 14 pertenecen a la dimensión familiar, mientras que los ítems 12 y 22 corresponden a la dimensión social. Estos ítems fueron invertidos (en dirección positiva)

para que todos los ítems sigan la misma dirección y de esta manera evitar confusiones por parte de los evaluados.

El puntaje se calcula sumando la puntuación de cada ítem dentro de cada dimensión, con un mínimo de 6 y un máximo de 30 puntos por dimensión. También es posible calcular un puntaje total, que varía entre 30 y 150 puntos; sin embargo, en este estudio se decidió trabajar únicamente con el puntaje por dimensión. Esto se debe a que, tras analizar los datos en JASP, el Análisis Factorial Exploratorio (AFE) mostró que las correlaciones entre factores eran muy bajas en el análisis de factor correlations, lo que indica que cada dimensión mide aspectos distintos del autoconcepto y no deberían agruparse en una única puntuación global.Los resultados se interpretan según el puntaje obtenido en cada dimensión: un puntaje entre 6 y 14 indica un nivel bajo de autoconcepto en esa área, entre 15 y 22 refleja un nivel moderado, y entre 23 y 30 representa un nivel alto. Esta categorización permite evaluar de manera específica las áreas en las que un individuo presenta fortalezas o posibles dificultades en su autopercepción.

El Cuestionario de Autoconcepto Forma 5 fue sometido a un análisis factorial exploratorio (AFE) con el objetivo de evaluar su validez de constructo. Se utilizó el método de extracción de “mínimos cuadrados ordinarios” (Ordinary Least Squares), con rotación oblimin y la matriz de correlaciones de Pearson. El índice KMO global fue de 0.757, lo que se considera “aceptable” y sugiere que los datos son adecuados para el análisis factorial. La prueba de esfericidad de Bartlett fue estadísticamente significativa ($\chi^2(435) = 1618.216$; $p < .001$), indicando que las correlaciones entre los ítems son lo suficientemente fuertes para justificar la factorización. Por lo tanto, estos resultados respaldan la pertinencia del AFE como método para explorar la estructura interna del instrumento.

Tabla 2

Cargas factoriales (Matriz de Estructura) de Autoconcepto

CARGAS FACTORIALES (MATRIZ DE ESTRUCTURA)					
	FAMILIAR	ACADÉMICO	SOCIAL	EMOCIONAL	FÍSICO
En casa, siento que soy muy valorado y apreciado.	0.735	0.252	0.129	-0.137	0.141
Me siento feliz en casa.	0.718	0.225	0.347	-0.067	0.090
Mi familia está orgullosa de mí.	0.776	0.333	0.301	0.047	0.266
Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problema.	0.778	0.093	0.288	0.111	0.342
Mis padres me dan confianza.	0.841	0.205	0.097	0.054	0.345
Me siento querido por mis padres.	0.868	-0.013	0.245	0.116	0.142
Hago bien los trabajos escolares.	0.182	0.557	0.208	0.148	0.108
Mis profesores me consideran buen estudiante.	0.106	0.905	0.104	0.060	0.160
Trabajo mucho en clase.	0.164	0.735	0.111	-0.049	0.085
Mis profesores me estiman.	0.239	0.658	0.262	-0.076	0.267
Soy buen estudiante.	0.159	0.898	0.177	0.106	0.209
Mis profesores me consideran inteligente y trabajador.	0.127	0.876	0.199	0.114	0.263
Hago fácilmente amigos.	0.212	0.213	0.928	0.132	0.358
Soy una persona amigable.	0.503	0.284	0.640	0.071	0.213
Me resulta fácil hacer amigos.	0.193	0.141	0.962	0.260	0.383
Soy una persona alegre.	0.507	0.148	0.579	0.199	0.226
Me resulta fácil hablar con desconocidos.	-0.025	0.204	0.497	0.317	0.304
Tengo muchos amigos.	0.249	0.120	0.770	0.051	0.328

Tengo miedo de algunas cosas.	0.104	-0.062	0.117	0.226	0.237
Muchas cosas me ponen nervioso.	0.047	0.135	0.052	0.685	0.203
Me asusto con facilidad.	-0.127	0.239	0.228	0.631	0.160
Cuando los mayores me dicen algo, me pongo muy nervioso.	-0.011	-0.120	0.142	0.570	0.212
Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor.	-0.084	-0.022	0.051	0.689	-0.159
Me siento nervioso.	0.168	0.056	0.187	0.805	0.120
Me cuido físicamente.	0.365	0.175	0.348	0.376	0.495
Me buscan para realizar actividades deportivas.	0.231	0.244	0.396	0.085	0.859
Me considero elegante.	0.375	0.325	0.553	0.200	0.441
Me gusta cómo soy físicamente.	0.187	0.222	0.460	0.351	0.587
Soy bueno haciendo deportes.	0.256	0.179	0.307	0.067	0.782
Soy una persona atractiva.	0.332	0.314	0.517	0.415	0.477

En la matriz de cargas factoriales (Structure Matrix) se observa con claridad cómo cada conjunto de ítems presenta sus cargas más elevadas en el factor que conceptualmente les corresponde, lo cual respalda la existencia de cinco dimensiones en la medida de autoconcepto. En concreto, el Factor 1, asociado al autoconcepto familiar, agrupa los ítems 4, 9, 14, 19, 24 y

29, que presentan cargas altas en esta dimensión; el Factor 2, correspondiente al autoconcepto académico, reúne los ítems 1, 6, 11, 16, 21 y 26; el Factor 3, vinculado al autoconcepto social, se compone de los ítems 2, 7, 12, 17, 22 y 27; el Factor 4, relacionado con el autoconcepto emocional, concentra los ítems 3, 8, 13, 18, 23 y 28; y finalmente, el Factor 5, relativo al autoconcepto físico, integra los ítems 5, 10, 15, 20, 25 y 30.

Figura 4

Estadísticas de confiabilidad de ítems individuales de Autoestima de Rosenberg

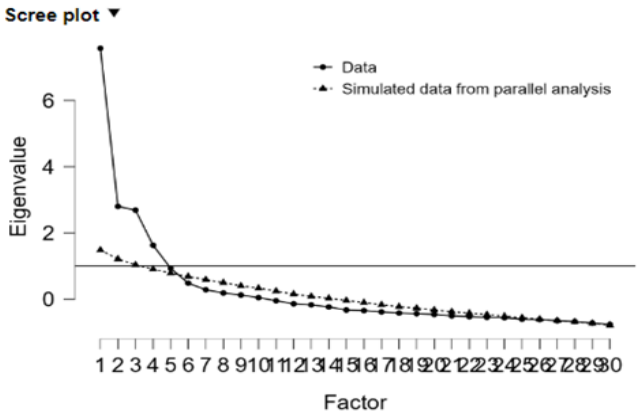
Características de los Factores

		Solución no rotada			Solución rotada		
	Autovalores	Sumas de cargas al cuadrado	Proporción var.	Acumulativo	Sumas de cargas al cuadrado	Proporción var.	Acumulativo
Factor 1	8.253	7.878	0.263	0.263	4.359	0.145	0.145
Factor 2	3.608	3.193	0.106	0.369	4.054	0.135	0.280
Factor 3	3.461	3.143	0.105	0.474	3.949	0.132	0.412
Factor 4	2.395	2.054	0.068	0.542	2.871	0.096	0.508
Factor 5	1.661	1.290	0.043	0.585	2.325	0.077	0.585

La solución rotada arrojó un total de cinco factores con autovalores superiores a 1, los cuales explicaron en conjunto el 58.5% de la varianza total. El primer factor explicó el 14.5% de la varianza, seguido del segundo con un 13.5%, el tercero con un 13.2%, el cuarto con un 9.6% y el quinto con un 7.7%. Esta distribución indica una adecuada capacidad explicativa del modelo factorial, siendo la rotación utilizada clave para lograr una mejor diferenciación entre los factores. La extracción de cinco dimensiones sugiere la presencia de una estructura multifactorial en las variables analizadas, lo cual respalda la validez estructural del instrumento en esta muestra.

Figura 5

Scree Plot del Autoconcepto Forma 5



Los resultados indicaron que los primeros cinco factores tienen eigenvalores superiores a los de los datos simulados, lo cual sugiere que explican una varianza significativa que no se debe al azar. A partir del sexto factor, los eigenvalores reales se sitúan por debajo de los valores simulados, indicando que los factores adicionales no representan una estructura significativa en los datos.

En consecuencia, se decidió retener cinco factores para el análisis posterior, en función de los criterios del análisis paralelo.

Figura 6

Estadísticas de confiabilidad de la dimensión Académica

Estadísticas de confiabilidad de la escala frecuente

Coeficiente	Estimar	Error típico	IC del 95%	
			Lower	Upper
Coefficient ω	0.902	0.016	0.871	0.933
Coefficient α	0.897	0.022	0.854	0.940
Correlación media entre elementos	0.592			

Nota. No está disponible el error típico de la correlación media entre elementos.

Se evaluó la confiabilidad de la dimensión de Autoconcepto Académico mediante los coeficientes ω (omega) y α (alfa). El coeficiente omega obtuvo un valor de 0.902 y el alfa de Cronbach fue de 0.897, lo cual indica una excelente consistencia interna. La correlación promedio entre ítems fue de 0.592, reflejando una adecuada homogeneidad de los reactivos.

Figura 7

Estadísticas de confiabilidad de los ítems de la dimensión Académica

Estadísticas de confiabilidad de ítems individuales frecuentes

Ítem	Coefficient ω (si ítem eliminado)			Coefficient α (si ítem eliminado)			Correlación del elemento con el resto		
	Estimar	IC inferior al 95%	IC superior 95%	Estimar	IC inferior al 95%	IC superior 95%	Estimar	IC inferior al 95%	IC superior 95%
A1	0.910	0.880	0.940	0.905	0.868	0.942	0.547		
A11	0.891	0.857	0.926	0.885	0.832	0.938	0.684		
A16	0.901	0.869	0.933	0.894	0.848	0.940	0.619		
A21	0.867	0.825	0.909	0.861	0.797	0.924	0.840		
A26	0.868	0.826	0.911	0.863	0.801	0.924	0.830		
A6	0.866	0.823	0.909	0.860	0.799	0.921	0.842		

Nota. No está disponible el intervalo analítico de confianza para la correlación elemento-resto.

Asimismo, se observó que la eliminación de ningún ítem mejoraría de manera significativa los coeficientes de confiabilidad, ya que los valores de ω y α al eliminar ítems oscilaron entre 0.866

y 0.910. Estos resultados respaldan la fiabilidad de la escala utilizada para medir el autoconcepto académico en la muestra analizada.

Figura 7

Estadísticas de confiabilidad de la dimensión Social

Estadísticas de confiabilidad de la escala frecuente

Coeficiente	Estimar	Error típico	IC del 95%	
			Lower	Upper
Coefficient ω	0.877	0.020	0.840	0.913
Coefficient α	0.873	0.021	0.831	0.915
Correlación media entre elementos	0.535			

Nota. No está disponible el error típico de la correlación media entre elementos.

Se evaluó la confiabilidad de la dimensión de Autoconcepto Social mediante los coeficientes ω (omega) y α (alfa). El coeficiente omega obtuvo un valor de 0.877 y el alfa de Cronbach fue de 0.873, lo cual indica una excelente consistencia interna. La correlación promedio entre ítems fue de 0.535, lo que refleja una adecuada homogeneidad de los reactivos.

Figura 8

Estadísticas de confiabilidad de los ítems de la dimensión Social

Estadísticas de confiabilidad de ítems individuales frecuentes

Ítem	Coefficient ω (si ítem eliminado)			Coefficient α (si ítem eliminado)			Correlación del elemento con el resto		
	Estimar	IC inferior al 95%	IC superior 95%	Estimar	IC inferior al 95%	IC superior 95%	Estimar	IC inferior al 95%	IC superior 95%
A12	0.823	0.766	0.880	0.822	0.762	0.882	0.846		
A17	0.879	0.843	0.915	0.867	0.822	0.912	0.574		
A2	0.827	0.771	0.882	0.825	0.765	0.885	0.834		
A22	0.887	0.852	0.921	0.885	0.841	0.929	0.479		
A27	0.846	0.800	0.892	0.845	0.790	0.901	0.724		
A7	0.872	0.835	0.910	0.859	0.808	0.909	0.623		

Nota. No está disponible el intervalo analítico de confianza para la correlación elemento-resto.

Asimismo, se observó que la eliminación de ningún ítem mejoraría de manera significativa los coeficientes de confiabilidad, ya que los valores de ω y α al eliminar ítems oscilaron entre 0.843 y 0.881. Estos resultados respaldan la fiabilidad de la escala utilizada para medir el autoconcepto social en la muestra analizada.

Figura 9

Estadísticas de confiabilidad de la dimensión Emocional

Estadísticas de confiabilidad de la escala frecuente

Coeficiente	Estimar	Error típico	IC del 95%	
			Lower	Upper
Coefficient ω	0.777	0.038	0.708	0.846
Coefficient α	0.762	0.041	0.683	0.842
Correlación media entre elementos	0.348			

Nota. No está disponible el error típico de la correlación media entre elementos.

Se evaluó la confiabilidad de la dimensión emocional del autoconcepto (A.EMOCIONAL) mediante los coeficientes alfa de Cronbach y omega de McDonald. El coeficiente omega obtenido fue de 0.777, con un error estándar de 0.038, y un intervalo de confianza del 95% que oscila entre 0.708 y 0.846. Por su parte, el coeficiente alfa fue de 0.762, con un error estándar de 0.041 y un intervalo de confianza del 95% entre 0.683 y 0.842. Estos resultados indican que ambos coeficientes superan el umbral de aceptabilidad mínima de 0.70, lo que sugiere una adecuada consistencia interna de la escala.

Figura 10

Estadísticas de confiabilidad de los ítems de la dimensión Emocional

Estadísticas de confiabilidad de ítems individuales frecuentes

Ítem	Coefficient ω (si ítem eliminado)			Coefficient α (si ítem eliminado)			Correlación del elemento con el resto		
	Estimar	IC inferior al 95%	IC superior 95%	Estimar	IC inferior al 95%	IC superior 95%	Estimar	IC inferior al 95%	IC superior 95%
A13	0.749	0.672	0.827	0.730	0.632	0.827	0.500		
A18	0.755	0.680	0.831	0.729	0.635	0.823	0.503		
A23	0.732	0.648	0.816	0.711	0.605	0.816	0.573		
A28	0.701	0.603	0.798	0.684	0.574	0.794	0.666		
A3	0.807	0.742	0.872	0.804	0.740	0.869	0.187		
A8	0.710	0.621	0.800	0.689	0.580	0.797	0.643		

Nota. No está disponible el intervalo analítico de confianza para la correlación elemento-resto.

Finalmente, el análisis de confiabilidad si el ítem fuera eliminado reveló que ninguno de los reactivos aumenta sustancialmente el alfa o el omega al ser removido. Esto sugiere que, si bien algunos ítems presentan correlaciones ítem-total más bajas, su exclusión no mejora significativamente la consistencia interna del instrumento. Por lo tanto, se considera que la dimensión emocional del autoconcepto presenta una estructura confiable para su uso en esta investigación.

Figura 11

Estadísticas de confiabilidad de la dimensión Familiar

Estadísticas de confiabilidad de la escala frecuente

Coeficiente	Estimar	Error típico	IC del 95% Lower	IC del 95% Upper
Coefficient ω	0.905	0.017	0.873	0.937
Coefficient α	0.905	0.017	0.871	0.940
Correlación media entre elementos	0.614			

Nota. No está disponible el error típico de la correlación media entre elementos.

Con base en los resultados obtenidos para la dimensión familiar del autoconcepto, se puede afirmar que esta dimensión presenta una alta fiabilidad interna. Tanto el coeficiente alfa de Cronbach como el coeficiente omega alcanzaron un valor de 0.905, lo cual indica una consistencia interna excelente, ya que ambos valores superan ampliamente el umbral mínimo recomendado de 0.70. Además, el error estándar fue bajo (0.017), y el intervalo de confianza del 95% para ambos coeficientes se situó entre 0.871 y 0.940 para alfa, y entre 0.873 y 0.937 para omega. Estos intervalos estrechos refuerzan la estabilidad de las estimaciones y respaldan la fiabilidad del constructo medido. Asimismo, la correlación media entre ítems fue de 0.614, lo cual indica una adecuada relación entre los reactivos sin ser redundantes entre sí.

Figura 12

Estadísticas de confiabilidad de los ítems de la dimensión Familiar

Estadísticas de confiabilidad de ítems individuales frecuentes ▼

Ítem	Coefficient ω (si ítem eliminado) Estimar	Coefficient ω (si ítem eliminado) IC inferior al 95%	Coefficient ω (si ítem eliminado) IC superior 95%	Coefficient α (si ítem eliminado) Estimar	Coefficient α (si ítem eliminado) IC inferior al 95%	Coefficient α (si ítem eliminado) IC superior 95%	Correlación del elemento con el resto Estimar	Correlación del elemento con el resto IC inferior al 95%	Correlación del elemento con el resto IC superior 95%
A14	0.886	0.848	0.925	0.886	0.835	0.936	0.757		
A19	0.889	0.850	0.927	0.888	0.839	0.938	0.735		
A24	0.883	0.842	0.923	0.882	0.838	0.927	0.780		
A29	0.882	0.842	0.923	0.882	0.829	0.935	0.783		
A4	0.896	0.860	0.931	0.895	0.853	0.938	0.692		
A9	0.897	0.862	0.932	0.897	0.860	0.933	0.684		

Nota. No está disponible el intervalo analítico de confianza para la correlación elemento-resto.

Finalmente, la eliminación de cualquier ítem individual no aumentaría significativamente la fiabilidad general del constructo, lo cual sugiere que todos los reactivos aportan positivamente

a la medición del autoconcepto familiar y, por tanto, deben mantenerse. En conclusión, la dimensión familiar de la escala utilizada presenta excelentes propiedades psicométricas y puede considerarse una medida fiable dentro del presente estudio.

Figura 13

Estadísticas de confiabilidad de la dimensión Física

Estadísticas de confiabilidad de la escala frecuente

Coeficiente	Estimar	Error típico	IC del 95%	
			Lower	Upper
Coefficient ω	0.833	0.030	0.777	0.890
Coefficient α	0.833	0.037	0.761	0.905
Correlación media entre elementos	0.454			

Nota. No está disponible el error típico de la correlación media entre elementos.

Con base en los resultados obtenidos para la dimensión física del autoconcepto, se puede afirmar que esta dimensión presenta una alta fiabilidad interna. Tanto el coeficiente alfa de Cronbach como el coeficiente omega alcanzaron un valor de 0.833, lo cual indica una consistencia interna sólida, ya que ambos valores superan con holgura el umbral mínimo recomendado de 0.70. Además, el error estándar fue bajo (0.037 para alfa y 0.030 para omega), y el intervalo de confianza del 95% para ambos coeficientes se situó entre 0.761 y 0.905 para alfa, y entre 0.774 y 0.892 para omega. Estos intervalos estrechos refuerzan la estabilidad de las estimaciones y respaldan la fiabilidad del constructo medido.

Figura 14

Estadísticas de confiabilidad de los ítems la dimensión Física

Estadísticas de confiabilidad de ítems individuales frecuentes ▼

Ítem	Coefficient ω (si ítem eliminado)			Coefficient α (si ítem eliminado)			Correlación del elemento con el resto		
	Estimar	IC inferior al 95%	IC superior 95%	Estimar	IC inferior al 95%	IC superior 95%	Estimar	IC inferior al 95%	IC superior 95%
A10	0.803	0.737	0.868	0.798	0.712	0.885	0.661		
A15	0.788	0.723	0.852	0.818	0.728	0.907	0.540		
A20	0.770	0.702	0.838	0.794	0.707	0.882	0.648		
A25	0.813	0.750	0.875	0.811	0.729	0.892	0.602		
A30	0.791	0.728	0.854	0.804	0.722	0.886	0.593		
A5	0.783	0.718	0.848	0.809	0.726	0.892	0.581		

Nota. No está disponible el intervalo analítico de confianza para la correlación elemento-resto.

Asimismo, la correlación media entre ítems fue de 0.499, lo cual indica una adecuada relación entre los reactivos sin ser redundantes entre sí. Finalmente, la eliminación de cualquier

ítem individual no aumentaría significativamente la fiabilidad general del constructo, lo cual sugiere que todos los reactivos aportan positivamente a la medición del autoconcepto físico y, por tanto, deben mantenerse. En conclusión, la dimensión física de la escala utilizada presenta buenas propiedades psicométricas y puede considerarse una medida fiable dentro del presente estudio.

Autoconcepto Forma 5 n = 79, puntaje mínimo 6, puntaje máximo 30 por dimensión)

Figura 15

Estadísticos descriptivos de las dimensiones de Autoconcepto

Estadísticos Descriptivos ▼

	A. ACADÉMICO	A. SOCIAL	A. EMOCIONAL	A. FAMILIAR	A. FÍSICO
Válido	79	79	79	79	79
Ausente	0	0	0	0	0
Moda	21.000[a]	18.000[a]	14.000[a]	30.000[a]	21.000[a]
Mediana	23.000	22.000	19.000	27.000	22.000
Media	22.747	22.076	18.987	25.785	22.190
Superior de la Media de los IC con 95%	23.894	23.289	20.105	26.780	23.348
Inferior de la Media de los IC con 95%	21.599	20.863	17.869	24.790	21.031
Desviación Típica	5.123	5.415	4.991	4.442	5.172
Superior de Desv. Típ. de los IC con 95%	6.075	6.422	5.919	5.268	6.133
Inferior de Desv. Típ. de los IC con 95%	4.430	4.683	4.316	3.841	4.472
Coeficiente de variación	0.225	0.245	0.263	0.172	0.233
Varianza	26.243	29.327	24.910	19.735	26.746
Asimetría	−0.589	−0.284	0.008	−1.336	−0.586
Error Típico de la Asimetría	0.271	0.271	0.271	0.271	0.271
Curtosis	−0.036	−0.741	−0.844	1.483	0.119
Error Típico de la Curtosis	0.535	0.535	0.535	0.535	0.535
Shapiro-Wilk	0.955	0.948	0.978	0.849	0.960
Valor de p de Shapiro-Wilk	0.007	0.003	0.200	< .001	0.015
Rango	21.000	21.000	21.000	20.000	22.000
Mínimo	9.000	9.000	9.000	10.000	8.000
Máximo	30.000	30.000	30.000	30.000	30.000
Percentil 25-ésimo	20.000	18.000	15.000	24.000	19.500
Percentil 50-ésimo	23.000	22.000	19.000	27.000	22.000
Percentil 75-ésimo	27.000	27.000	23.000	29.000	26.000

[a] La moda se calcula asumiendo que las variables son discretas.

La dimensión académica presentó una media de 22.747 puntos, con una desviación estándar de 5.123, indicando una dispersión moderada en las respuestas, corroborado por un coeficiente de variación (CV=0.225), lo cual señala una variabilidad aceptable. El valor de asimetría fue de -0.589 (SE=0.271) lo que indica una leve asimetría negativa, pero dado que As/Std Error es -2.17, sobrepasa el criterio de ±1.96, sugiriendo que la distribución podría no ser completamente normal. La curtosis fue de -0.036 (SE=0.535), con un valor K/Std Error = -0.067, menor al ±1.96, lo que indica que es una distribución mesocúrtica (similitud con una distribución normal). En la dimensión social la media fue de 22.076 con una desviación estándar de 5.415, lo

que refleja una dispersión moderada-alta (CV=0.245). La asimetría (-0.284; SE=0.271) con valor As/Std Error = -1.048 es menor a ±1.96, indicando una distribución simétrica dentro de los límites aceptables. La curtosis (-0.741; SE=0.535) con K/Std Error = -1.385, menor a ±1.96, revela que esta distribución también es mesocúrtica. La media en esta dimensión fue de 18.987 con una desviación estándar alta de 4.991 (CV=0.263), reflejando una mayor variabilidad relativa respecto a otras dimensiones. La distribución mostró una simetría casi perfecta con una asimetría de 0.008 (SE=0.271), con valor As/Std Error = 0.029, claramente dentro del rango ±1.96. La curtosis fue -0.844 (SE=0.535), con un valor K/Std Error = -1.578, que permanece en rango ±1.96, indicando que es mesocúrtica. Esta dimensión mostró una media alta de 25.785 y una baja variabilidad (desviación estándar=4.442; CV=0.172), sugiriendo respuestas bastante consistentes entre los participantes. Sin embargo, presentó una asimetría negativa marcada (-1.336; SE=0.271), con valor As/Std Error = -4.930, muy por encima del ±1.96, indicando claramente una distribución no normal. Además, la curtosis fue positiva (1.483; SE=0.535), con K/Std Error = 2.772, también superior a ±1.96, confirmando una distribución leptocúrtica (más apuntada que la normal y con colas pesadas).

Finalmente, la dimensión física presentó una media de 22.190 con una desviación estándar de 5.172, sugiriendo una dispersión moderada (CV=0.233). La asimetría fue negativa (-0.586; SE=0.271), resultando en un valor As/Std Error = -2.162, superior a ±1.96, lo que implica posibles desviaciones significativas respecto a la normalidad. La curtosis (0.119; SE=0.535), con valor K/Std Error = 0.222 dentro de ±1.96, indica una distribución mesocúrtica.

RESULTADOS

A. RESULTADOS INFERENCIALES

Para determinar si existían diferencias significativas entre los grupos según su coeficiente intelectual (CI superior vs. CI promedio), se aplicaron pruebas estadísticas adecuadas al tipo de distribución de cada variable, según los resultados del test de normalidad de Shapiro-Wilk.

En los casos en que las variables presentaron una distribución normal, se utilizó la prueba t de Student para muestras independientes. En cambio, cuando las variables no cumplían con el supuesto de normalidad, se optó por la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney.

Específicamente, las variables autoestima total, autoconcepto académico y autoconcepto emocional mostraron una distribución normal ($p > .05$), por lo que se aplicó la prueba t de Student. Por su parte, las dimensiones de autoconcepto social, familiar y físico no presentaron una distribución normal ($p < .05$), razón por la cual se empleó la prueba de Mann-Whitney U para comparar los grupos en esas variables.

Figura 16

Contraste T Autoestima Total

Contraste T para Muestras Independientes

	t	gl	p	D de Cohen	ET D de Cohen
Autoestima total	−1.171	77	0.245	−0.264	0.227

Nota. Contraste t de Student.

Figura 17

Contraste de Normalidad Autoestima Total

Contraste de Normalidad (Shapiro-Wilk) ▼

Errores	W	p
Autoestima total	0.981	0.284

Nota. Los resultados significativos sugieren una desviación respecto a la Normalidad.

Figura 18

Contraste de Igualdad de Varianzas Autoestima Total

Contraste de Igualdad de Varianzas (Brown-Forsythe)

	F	df_1	df_2	p
Autoestima total	0.839	1	77	0.363

Para analizar si existían diferencias en los niveles de autoestima total entre adolescentes con coeficiente intelectual (CI) superior (≥115) y aquellos con CI promedio (85–114), se aplicó la prueba t de Student para muestras independientes, ya que la variable cumplía con los supuestos de normalidad y homogeneidad de varianzas. En el test de normalidad de Shapiro-Wilk se obtuvo $W = 0.981$, $p = .284$, lo cual indica que no hay evidencia suficiente para rechazar

la normalidad (p > .05). En cuanto a la homogeneidad de varianzas, la prueba de Brown-Forsythe arrojó F = 0.839, p = .363, confirmando que las varianzas entre grupos pueden considerarse homogéneas.

Los resultados obtenidos fueron t(77) = -1.171, p = .245, lo que indica que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos, dado que el valor p es mayor al umbral convencional de .05. El valor t representa el estadístico de contraste, y el número entre paréntesis (77) corresponde a los grados de libertad de la prueba. El tamaño del efecto, medido con Cohen's d, fue de -0.264, lo que indica un efecto pequeño, sugiriendo que la diferencia entre los grupos no solo no es significativa, sino que también es limitada en magnitud.

Figura 19

Contraste T de Autoconcepto Acádemico

Contraste T para Muestras Independientes

	t	gl	p	D de Cohen	ET D de Cohen
A. ACADÉMICO	1.952	77	0.055	0.439	0.231

Nota. Contraste t de Student.

Figura 20

Contraste de Igualdad de Varianzas de Autoconcepto Acádemico

Contraste de Igualdad de Varianzas (Brown-Forsythe) ▼

	F	df_1	df_2	p
A. ACADÉMICO	0.780	1	77	0.380

Figura 21

Contraste de Normalidad de Autoconcepto Acádemico

Contraste de Normalidad (Shapiro-Wilk)

Errores	W	p
A. ACADÉMICO	0.969	0.053

Nota. Los resultados significativos sugieren una desviación respecto a la Normalidad.

Para analizar si existían diferencias en los niveles de autoconcepto académico entre adolescentes con coeficiente intelectual (CI) superior (≥115) y aquellos con CI promedio (85–114), se aplicó la prueba t de Student para muestras independientes, ya que ambas variables cumplían con los supuestos de normalidad y homogeneidad de varianzas. En el test de normalidad de Shapiro-Wilk, se obtuvieron los siguientes resultados autoconcepto académico, $W = 0.969$, $p = .053$, lo cual indica que no hay evidencia suficiente para rechazar la normalidad ($p > .05$ en ambos casos). En cuanto a la homogeneidad de varianzas, la prueba de Brown-Forsythe arrojó para autoconcepto académico $F = 0.780$, $p = .380$, confirmando que las varianzas entre grupos pueden considerarse homogéneas.

En cuanto al autoconcepto académico, se obtuvo $t(77) = 1.952$, $p = .055$. Aunque el valor del estadístico t fue más alto que en la variable anterior, el valor p sigue siendo mayor a .05, por lo tanto, tampoco se evidencia una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos. El tamaño del efecto en este caso fue Cohen's d = 0.439, lo que indica un efecto de magnitud moderada, es decir, aunque no significativo, sí muestra una tendencia a favor del grupo con CI superior en cuanto a su percepción del autoconcepto académico.

Figura 22

Contraste de T de Autoconcepto Social

Contraste T para Muestras Independientes

	U	gl	p	Correlación de Rango Biserial	ET Correlación de Rango Biserial
A. SOCIAL	650.500		0.208	−0.165	0.130

Nota. Para el contraste de Mann-Whitney, la magnitud del efecto viene dada por la correlación biserial de rangos.
Nota. Contraste U de Mann-Whitney.

Figura 23

Contraste de Normalidad de Autoconcepto Social

Contraste de Normalidad (Shapiro-Wilk) ▼

Errores	W	p
A. SOCIAL	0.959	0.013

Nota. Los resultados significativos sugieren una desviación respecto a la Normalidad.

Figura 24

Contraste de Igualdad de Varianzas de Autoconcepto Social

Contraste de Igualdad de Varianzas (Brown-Forsythe)

	F	df_1	df_2	p
A. SOCIAL	0.152	1	77	0.697

Se realizó una prueba no paramétrica *Mann-Whitney U* para comparar las puntuaciones de autoconcepto social entre adolescentes con cociente intelectual (CI) superior (115 o más) y aquellos con CI promedio (85–114). Esta elección metodológica se justificó debido a la violación del supuesto de normalidad en al menos una de las variables, como lo indica el test de Shapiro-Wilk aplicado a la dimensión social del autoconcepto (W = 0.959, p = 0.013). En cuanto a los supuestos, el test de Brown-Forsythe para la homogeneidad de varianzas no evidenció diferencias significativas en la varianza entre grupos para ninguna de las dimensiones (A.SOCIAL: F = 0.152, p = 0.697), lo que refuerza la validez de la comparación realizada.

Figura 25

Contraste T de Autoconcepto Emocional

Contraste T para Muestras Independientes

	t	gl	p	D de Cohen	ET D de Cohen
A. EMOCIONAL	−0.653	77	0.516	−0.147	0.226

Nota. Contraste t de Student.

Figura 26

Contraste de Normalidad Autoconcepto Emocional

Contraste de Normalidad (Shapiro-Wilk) ▼

Errores	W	p
A. EMOCIONAL	0.977	0.159

Nota. Los resultados significativos sugieren una desviación respecto a la Normalidad.

Figura 27

Contraste de Igualdad de Varianzas de Autoconcepto Emocional

Contraste de Igualdad de Varianzas (Brown-Forsythe)

	F	df_1	df_2	p
A. EMOCIONAL	0.428	1	77	0.515

Se utilizó la prueba t de Student para muestras independientes con el objetivo de analizar las diferencias en el autoconcepto emocional entre adolescentes con cociente intelectual (CI) superior (≥115) y aquellos con CI promedio (85–114). Esta prueba fue seleccionada en lugar de una prueba no paramétrica debido a que se cumplían los supuestos de normalidad y homogeneidad de varianzas en ambas dimensiones evaluadas. El test de Shapiro-Wilk no mostró desviaciones significativas de la normalidad en el autoconcepto emocional (W = 0.977, p = 0.159). Asimismo, el test de Brown-Forsythe reveló que no existían diferencias significativas en la varianza entre los grupos en A.EMOCIONAL: F = 0.428, p = 0.515).

En la dimensión de Autoconcepto Emocional (A.EMOCIONAL), los resultados revelaron una diferencia estadísticamente significativa entre los grupos (t = -0.653, gl = 77, p = 0.516). El tamaño del efecto también fue pequeño (d = -0.147), lo que sugiere que las diferencias observadas en esta dimensión del autoconcepto no solo carecen de significación estadística, sino que también tienen una magnitud reducida.

En conjunto, los hallazgos no respaldan la hipótesis de que los adolescentes con CI superior presentan mayores niveles de autoconcepto emocional. A pesar de que se cumplían los supuestos para aplicar una prueba paramétrica, las diferencias observadas fueron mínimas tanto en términos estadísticos como prácticos, indicando que el nivel de CI no se asoció significativamente con una percepción más positiva en estas áreas del autoconcepto.

Figura 28

Contraste T de Autoconcepto Familiar

Contraste T para Muestras Independientes

	U	gl	p	Correlación de Rango Biserial	ET Correlación de Rango Biserial
A. FAMILIAR	750.500		0.782	−0.037	0.130

Nota. Para el contraste de Mann-Whitney, la magnitud del efecto viene dada por la correlación biserial de rangos.
Nota. Contraste U de Mann-Whitney.

Figura 29

Contraste T de Autoconcepto Familiar

Contraste de Normalidad (Shapiro-Wilk) ▼

Errores	W	p
A. FAMILIAR	0.860	< .001

Nota. Los resultados significativos sugieren una desviación respecto a la Normalidad.

Figura 30

Contraste de Igualdad de Varianzas de Autoconcepto Familiar

Contraste de Igualdad de Varianzas (Brown-Forsythe)

	F	df_1	df_2	p
A. FAMILIAR	0.574	1	77	0.451

Se aplicó la prueba no paramétrica de Mann-Whitney U debido a la violación de los supuestos de normalidad en al menos una de las variables, específicamente en la dimensión A. FAMILIAR, la cual presentó un valor de $p < .001$ en la prueba de Shapiro-Wilk, lo que indica una desviación significativa de la normalidad. Respecto a los resultados del test de Mann-Whitney U, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de adolescentes con CI superior y CI promedio en la dimensión A. FAMILIAR ($U = 750.500$, $p = .782$). Los tamaños del efecto, medidos mediante la correlación biserial de rangos, fueron bajos $r = -0.037$ para A. FAMILIAR, lo cual refuerza la ausencia de una diferencia sustancial entre los grupos.

Asimismo, se verificó la homogeneidad de varianzas mediante la prueba de Brown-Forsythe. Los resultados fueron no significativos ($p = .451$) , lo que indica que la asunción de igualdad de varianzas fue cumplida.

Figura 31

Contraste T de Autoconcepto Físico

Contraste T para Muestras Independientes

	U	gl	p	Correlación de Rango Biserial	ET Correlación de Rango Biserial
A. FÍSICO	717.500		0.549	−0.079	0.130

Nota. Para el contraste de Mann-Whitney, la magnitud del efecto viene dada por la correlación biserial de rangos.
Nota. Contraste U de Mann-Whitney.

Figura 32

Contraste de Normalidad Autoconcepto Físico

Contraste de Normalidad (Shapiro-Wilk)

Errores	W	p
A. FÍSICO	0.959	0.013

Nota. Los resultados significativos sugieren una desviación respecto a la Normalidad.

Figura 33

Contraste de Igualdad de Varianzas Autoconcepto Físico

Contraste de Igualdad de Varianzas (Brown-Forsythe)

	F	df_1	df_2	p
A. FÍSICO	0.077	1	77	0.782

En cuanto a las dimensiones de A. FÍSICO del autoconcepto, se aplicó la prueba de Mann-Whitney U debido a la violación del supuesto de normalidad en la dimensión A. FÍSICO, la cual presentó un valor de p = .013 en la prueba de Shapiro-Wilk, indicando una desviación significativa de la normalidad. Los resultados del test de Mann-Whitney U mostraron que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los adolescentes con CI superior y aquellos con CI promedio en la dimensión A. FÍSICO (U = 717.500, p = .549). Los tamaños del efecto, medidos mediante la correlación biserial de rangos, también fueron bajos A. FÍSICO: r = -0.079, lo que refuerza la ausencia de diferencias sustanciales entre los grupos.

Finalmente, la homogeneidad de varianzas fue evaluada mediante la prueba de Brown-Forsythe, y se encontró que ambos grupos presentaron varianzas homogéneas en la dimensión evaluada $p = .782$ para A. FÍSICO cumpliendo así con este supuesto estadístico.

DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio no respaldan la hipótesis planteada, según la cual los adolescentes con coeficiente intelectual (C.I.) superior presentarían niveles más altos de autoestima y autoconcepto en comparación con sus pares con C.I. promedio. En conjunto, los hallazgos indican que el nivel de C.I. no se asocia con diferencias significativas ni en la Autoestima Total ni en las dimensiones del Autoconcepto evaluadas, lo que sugiere que el C.I. no constituye un factor determinante en la autopercepción de los adolescentes analizados. Estos resultados difieren de lo reportado por autores como Báez-Delgado y Rodríguez-Naveiras, Lea-Wood y Clunies-Ross, Litster y Roberts, Sekowski, Pyryt y Mendaglio, y Bain y Bell, quienes encontraron asociaciones significativas entre un mayor C.I. y niveles elevados de autoestima o autoconcepto.

En cambio, los hallazgos del presente estudio coinciden con investigaciones que destacan la complejidad de la relación entre inteligencia y percepción de uno mismo, señalando que factores contextuales y socioemocionales, como el apoyo familiar, las relaciones sociales o las experiencias escolares, podrían desempeñar un papel más relevante en la configuración de la autoestima y el autoconcepto que el nivel de capacidad cognitiva en sí mismo.

Cabe mencionar que los resultados podrían haber estado influenciados por ciertas características de la muestra. Por un lado, el tamaño reducido de la muestra limita la generalización de los hallazgos y disminuye la potencia estadística para detectar diferencias más sutiles entre los grupos. Por otro lado, todos los adolescentes con C.I. superior fueron seleccionados del CEDAP, un centro especializado en el desarrollo del alto potencial. Al tratarse de una población que ha recibido, o continúa recibiendo, acompañamiento psicológico y educativo, es posible que su autopercepción se vea positivamente influenciada por dichas intervenciones, lo cual debe ser tomado en cuenta al interpretar los resultados.

Considerando lo encontrado en este estudio, los hallazgos invitan a reflexionar sobre la importancia de no asumir que un C.I. elevado garantiza niveles superiores o inferiores de autoestima o autoconcepto. Superar estas generalizaciones y estereotipos permite avanzar hacia una comprensión más integral de las diferencias individuales en el desarrollo adolescente.

Referencias

- Báez-Delgado, R., & Rodríguez-Naveiras, E. (2023). La autoestima y la inteligencia en base al género. *TALINCREA: Talento, Inteligencia y Creatividad, 10*(19), 37–55.
- Bailey, J. A. (2003). The foundation of self-esteem. *Journal of the National Medical Association, 95*(5), 388–393.
- Bain, S. K., & Bell, S. M. (2004). Social self-concept, social attributions, and peer relationships in fourth, fifth, and sixth graders who are gifted compared to high achievers. *Gifted Child Quarterly, 48*(3), 167–178.
- Casino-García, A. M., Llopis-Bueno, M. J., & Llinares-Insa, L. I. (2021). Emotional intelligence profiles and self-esteem/self-concept: An analysis of relationships in gifted students. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 18*(3), 1006.
- Chan, D. W. (2001). Global and specific self-concepts of gifted adolescents in Hong Kong. *Journal for the Education of the Gifted, 24*(4), 344–364.
- Chiu, L.-H. (1990). Self-esteem of gifted, normal, and mild mentally handicapped children. *Psychology in the Schools, 27*(3), 263–268.
- Janos, P. M., Fung, H. C., & Robinson, N. M. (1985). Self-concept, self-esteem, and peer relations among gifted children who feel “different.” *Gifted Child Quarterly, 29*(2), 78–82.
- Karnes, F. A., & Wherry, J. N. (1981). Self-concepts of gifted students as measured by the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale. *Psychological Reports, 49*, 903–906.
- Kaya, F., & Oğurlu, Ü. (2015). The relationship among self-esteem, intelligence, and academic achievement. *Journal of Human Sciences, 12*(1), 951.
- Košir, K., Horvat, M., Aram, U., & Jurinec, N. (2015). Is being gifted always an advantage? Peer relations and self-concept of gifted students. *High Ability Studies, 27*(2), 129–148.
- Lea-Wood, S. S., & Clunies-Ross, G. (1995). Self-esteem of gifted adolescent girls in Australian schools. *Roeper Review, 17*(3), 195–197.

- Litster, K., & Roberts, J. (2010). The self-concepts and perceived competencies of gifted and non-gifted students: A meta-analysis. *Journal of Research in Special Educational Needs, 11*(2), 130–140.
- Mercer, S. (2012). Self-concept: Situating the self. En S. Mercer, S. Ryan, & M. Williams (Eds.), *Psychology for Language Learning* (pp. 14–28). Multilingual Matters.
- Morin, A. J. S., Arens, A. K., Tracey, D., Parker, P. D., Ciarrochi, J., Craven, R. G., & Maïano, C. (2017). Self-esteem trajectories and their social determinants in adolescents with different levels of cognitive ability. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 122*(6), 539–560.
- Papadopoulos, D. (2021). Examining the relationships among cognitive ability, domain-specific self-concept, and behavioral self-esteem of gifted children aged 5–6 years: A cross-sectional study. *Behavioral Sciences, 11*(7), 93.
- Plucker, J. A., & Stocking, V. B. (2001). Looking outside and inside: Self-concept development of gifted adolescents. *Exceptional Children, 67*(4), 535–548.
- Riba, S. S. (2008). Niños con altas capacidades y su funcionamiento cognitivo diferencial. *Revista de Neurología, 46*(S01), S11.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Sekowski, A. (1995). Self-esteem and achievements of gifted students. *Gifted Education International, 10*(2), 65–70.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research, 46*(3), 407–441.
- Spearman, C. (1904). "General intelligence," objectively determined and measured. *The American Journal of Psychology, 15*(2), 201–292.
- Wang, X., Liu, Y., Zhao, Z., Liu, W., Chen, Y., Chen, Y., & Zang, S. (2023). Association of adolescent self-esteem in 2014 and cognitive performance in 2014, 2016, and 2018: A longitudinal study. *Frontiers in Psychology, 14*