

INFLUENCIA DEL PROCESO DE SOCIALIZACION SOBRE LOS NIVELES DE LAS DIMENSIONES DEL AUTOCONCEPTO EN NIÑOS DE 6 A 10 AÑOS

JULIO ANTONIO GONZALEZ-PIENDA
JOSE CARLOS NUÑEZ PEREZ
ANTONIO VALLE ARIAS
Departamento de Psicología

RESUMEN

El objetivo fundamental de este trabajo ha sido obtener información sobre la forma en que las variables sexo y edad influyen en el grado o nivel de cada una de las dimensiones del autoconcepto. En base a una muestra de 509 niños y niñas, de 6 a 10 años, hemos obtenidos algunos resultados importantes, entre los que destacan: 1) la necesidad de utilizar instrumentos de evaluación del autoconcepto sensibles a la multidimensionalidad de este constructo, más que medidas generales y, 2) la influencia que las pautas de interacción tiene en el desarrollo de los niveles iniciales del autoconcepto (por ejemplo, los roles sexuales estereotipados).

Palabras clave: Autoconcepto, Constructo, Evaluación, Desarrollo

SUMMARY

The main objective of this work has been to get information on the way in which age and sex variables influence on the degree or level of every one of the self-concept dimensions. Starting from a sample of 509 boys and girls, aged from 6 to 10, we have got several outstanding results, amongst which, these are the most important: 1) the need to use devices of self-concept evaluation, sensitive to the multidimensionality of this construct rather than general measures and, 2) the influence that the interaction guidelines have on the development of the self-concept initial levels, (for examples, the stereotyped sexual roles).

Keywords: self-concept, construct, evaluation, development.

Unesco: 610201, 610204, 610299

El autoconcepto ha sido un área de abundante investigación y teorización tanto por psicólogos, sociólogos como por educadores (Reynolds, 1988). La importancia de la evaluación e intervención sobre este tipo de variables (autoconcepto, expectativas de autoeficacia, motivación de logro, atribuciones, etc.), ha sido destacada por Messick (1979), quien pone de relieve el significado que las actitudes hacia uno mismo, como estudiante, tiene sobre el rendimiento académico y el comportamiento adaptativo (Cfr. Reynolds, 1988).

Hasta la fecha, cuatro han sido los modelos teóricos propuestos con el fin de explicar este constructo hipotético de carácter psicosocial (Byrne, 1984, 1986; Byrne y Shavelson, 1987, Gonzalez y Otros, 1990a). De los cuatro, el derivado del estudio de Shavelson, Hubner y Stanton (1976) parece ser el más apropiado. Las hipótesis en las que se basa dicho modelo han sido probadas tanto a través de diseños transversales (p.ej., Byrne y Shavelson, 1986) como longitudinales (p.ej., Byrne, 1986). Dos de las características fundamentales de este modelo son: 1) la estructura multidimensional (el autoconcepto está construido por diversas dimensiones específicas) y, 2) su estructura es jerárquica (las dimensiones se organizan en cuanto a su nivel de globalidad o generalidad) (González y Otros 1990b; Marsh y Shavelson, 1985; Marsh, Byrne y Shavelson, 1988). Según este modelo, el autoconcepto se caracterizaría también, entre otros aspectos, por el hecho de que sus facetas o dimensiones se hacen más evidentes e identificables con el paso de la edad. Shavelson y cols. (1976), sin embargo, no hablan de que el sexo sea una variable que implique diferencias en la estructura del autoconcepto (Byrne y Shavelson, 1987).

A pesar de que se han dedicado muchos esfuerzos para demostrar empíricamente cada uno de los supuestos de modelos de Shavelson, hasta la década de los ochenta, los hallazgos sobre la hipotética relación entre autoconcepto, por una parte, y edad y sexo, por otra, han sido inconsistentes, ambiguos y difícilmente interpretables (West, Fish y Stevens, 1980; Wylie, 1979; cfr. Byrne y Shavelson, 1987). Las razones de esta ambigüedad, según Wylie (1979), serían, fundamentalmente debidas a que la mayoría de los estudios 1) utilizan modelos teóricos inadecuados, 2) asumen el supuesto de invarianza de la estructura del autoconcepto a través de la variable sexo, 3) utilizan instrumentos de evaluación, teórica y psicométricamente, limitados, y 4) utilizan procedimientos y/o diseños simples o inapropiados (Byrne y Shavelson, 1987, p. 366).

Sin embargo, la investigación realizada desde la perspectiva del modelo teórico multidimensional-jerárquico elaborado por Shavelson y cols. (1976), y modificado por Marsh y Shavelson (1985), está aportando en los últimos años importante información acerca de la importancia de las variables edad y el sexo sobre la estructura y funcionalidad del autoconcepto.

El conjunto de trabajos realizados con el propósito de explorar la relación entre autoconcepto, edad y sexo, podemos clasificarlos en dos grupos, según el tipo de relación estudiado entre las variables: a) incidencia de la edad y sexo sobre la estructura del autoconcepto y, b) diferencias en la puntuación en las diversas facetas o dimensiones del autoconcepto dependiendo de la edad y sexo de los sujetos. Los resultados y conclusiones más importantes derivadas de estas dos líneas de trabajo son:

1) En general, los chicos tienen una autoestima un poco mayor que las chicas, si el instrumento de evaluación ofrece una medida general (Marsh, en prensa-a cfr. Skaalvik, 1990). Sin embargo, estas diferencias son más confusas cuando el instrumento ofrece una puntuación resumen de la autodescripción respecto de diferentes áreas (Skaalvik, 1986). Consecuentemente, el tipo de instrumento que se utilice en la evaluación del autoconcepto explica mucha de la varianza hallada respecto de la relación entre autoconcepto y sexo. Además, es preciso no olvidar que autoestima y autoconcepto no son constructivos equivalentes. Greenwald, Bellezza y Banaji (1988) indican que la autoestima es un aspecto central del autoconcepto (de ningún modo subsumido por éste), y que requieren medidas distintas.

2) Respecto de la estructura del autoconcepto, los trabajos realizados por Marsh (Marsh, Barnes, Cairns y Tidman, 1984; Marsh y O'Neill, 1984), aportan fuerte evidencia a favor de una creciente independencia de las dimensiones del autoconcepto a medida que aumenta la edad. Sin embargo, una vez que el sujeto ha llegado a la adolescencia, las dimensiones no varían más con el paso de los años (Marsh, Smith y Barnes, 1985). Por lo que se refiere a la variable sexo, Byrne y Shavelson (1987, p. 369) señalan que "en función de la literatura revisada, concluimos que poco es lo que conocemos en cuanto a las diferencias en la estructura del autoconcepto debidas al sexo". Sin embargo, con frecuencia se mantiene que el número de factores o dimensión es del autoconcepto es el mismo para chicos que para chicas, los pesos factoriales de cada dimensión son semejantes para cada sexo, la proporción de varianza explicada por cada dimensión es parecida en ambos sexos y los coeficientes de fiabilidad de las medidas también son equivalentes en ambos grupos de sujetos.

3) En tercer lugar, existe un amplio acuerdo en que mientras que los varones tienen un autoconcepto matemático mayor que el de las hembras, éstas tienen un autoconcepto verbal superior al de los varones (Byrne y Shavelson, 1986, 1987; Marsh, Barnes, Cairns y Tidman, 1984; Marsh, Smith y Barnes, 1985; Marsh, Parker y Barnes, 1985; Skaalvik y Rankin, 1990). Aunque para el autoconcepto verbal unánimemente los trabajos realizados apoyan las diferencias intersexo, en el área de matemáticas los efectos hay que relacionarlos necesariamente con la edad de los sujetos. En concreto, Meece, Parsons, Kaczala, Goff y Futterman (1982) revisaron la literatura existente hasta ese momento y las conclusiones han sido que las diferencias en autoconcepto matemático intersexo aumentaban conforme aumentaba la edad de los sujetos. Confirmando los datos aportados por el trabajo de Meece y otros (1982), Marsh (en prensa-b) encuentra que las diferencias entre niños y niñas respecto del autoconcepto en matemáticas son nulas, o escasa, en los años de educación elemental o primaria (hasta los 10 años, aproximadamente), mientras que son significativas en edades posteriores (Cfr. Skaalvik, p. 593).

En la totalidad de los estudios citados, sin embargo, a pesar de la existencia de estas diferencias intersexo (sólo respecto de las dimensiones matemáticas y verbal del autoconcepto), tanto el autoconcepto académico como el general no están afectados por la condición del sexo.

Finalmente, Cornell y otros (1990) han obtenido diferencias intersexo respecto de las dimensiones de "aspecto físico" y "capacidad física", aunque los sujetos que han utilizado eran superdotados. Concretamente, las diferencias correspondientes al sexo

de los sujetos han sido respecto de la dimensión "*capacidad física*", y a favor de los chicos (resultados encontrados también anteriormente por Fleming y Courtney, 1984). Las diferencias respecto de la dimensión "*aparición física*" tiene que ver con la edad, de forma que los sujetos preadolescentes puntuarían más alto en este área que los mayores. La interacción entre las dos variables, sexo y edad, en ningún caso (para ninguna de las dimensiones) ha sido significativa.

Las diferencias debidas a la influencia de la variable sexo en las dimensiones académica (matemática y verbal) y no académica (capacidad física, fundamentalmente) del autoconcepto son explicadas con mucha frecuencia en términos de estereotipos sexuales y pautas diferenciales de socialización de los roles sexuales (Byrne y Shavelson, 1987; Fennema y Peterson, 1985; Fleming y Courtney, 1984; Maece y otros, 1982; Marsh, Byrne y Shavelson, 1988; Skaalvik, 1990). Según estas hipótesis, el autoconcepto diferencial en un área concreta es el resultado, inicialmente, de las pautas de socialización que los padres, primero, y los profesores, después, imponen al sujeto durante su desarrollo. Estas pautas de desarrollo llevan incorporados, al menos en nuestra sociedad, ciertos estereotipos sexuales que son asimilados por los niños y niñas de forma natural. Desde esta perspectiva, el proceso de socialización constituye un vehículo sin igual para "*convencer*" al niño de que debe ser competente en las materias "*duras*" (como matemáticas) y ser "*fuerte y ágil*" en los aspectos personales no académicos; mientras que a las niñas les transmite el mensaje de que han de ser "*delicadas, bonitas*" y rendir bien sobre todo en las materias verbales (lengua, literatura, poesía, etc.). Además, implícito en este razonamiento se encuentra la idea de que aunque no rinda muy bien en las áreas estereotipadas para el sexo contrario, "*no pasa nada*".

A través del proceso de socialización, en suma, los padres y los profesores tratan de enseñar a los niños y niñas cuales deben ser las normas que han de respetar, las actitudes que deben mostrar y, aún, los sentimientos que les corresponden a su condición de sexo. Además, el sexo constituye un hecho que el sujeto no puede rechazar y que ha de comportarse conforme a lo que su rol en esa sociedad le indica. Y esto es más evidente si pensamos que la condición de sexo es, por naturaleza, un rol "*adscrito*" (Musgrave, 1983).

Finalmente, según Marsh, Smith y Barnes (1985) estas diferencias debidas a estereotipos sexuales se acentúan más todavía en el caso de que las clases sean mixtas. Este hecho puede que implique que la coeducación acrecienta los estereotipos sexuales, aunque posiblemente tenga que ver también con el fenómeno de las expectativas del profesor (Valle y Nuñez, 1989) y los procesos de atribución de los alumnos (Ovejero, 1988). Y esto se nos muestra más cierto cuando recuperamos en la memoria el por qué de las aulas con ambos sexos (hace años se pensaba que la educación por separado de niños y niñas constituía una forma más de hacer diferencias sexuales).

OBJETIVOS E HIPOTESIS DE TRABAJO

Siguiendo el camino trazado por los trabajos anteriores, el propósito de esta investigación ha sido doble. En primer lugar, hemos intentado conocer la influencia que las variables sexo y edad tenían, individualmente y en conjunto, sobre el autocon-

cepto, y en especial sobre cada uno de los niveles de la jerarquía de la estructura del modelo de autoconcepto planteado por Shavelson y cols. (1976), y remodelado por Marsh y Shavelson (1985). En segundo lugar, nos ha interesado conocer la forma concreta en que las diferencias intersexo se manifestaban en las distintas áreas del autoconcepto.

Este doble propósito de nuestro trabajo se traduce en una serie de predicciones que, en función de los datos expuestos en las páginas anteriores, lógicamente deberían ser confirmadas por nuestros resultados. Tales predicciones serían las siguientes:

1. Habida cuenta de los resultados derivados de los trabajos mencionados en la exposición que precede (Byrne y Shavelson, 1987; Cornell y otros, 1990; Marsh, 1986; Marsh y O'Neill, 1984; Marsh, Byrne y Shavelson, 1988; Marsh, Smith y Barnes, 1985; Marsh, Barnes, Cairns y Tidman, 1984; Skaalvik y Rankin, 1990; etc.), nuestros datos deberán indicar escasa influencia, tanto del sexo como de la edad de los sujetos, sobre los niveles de las dimensiones que constituyen la estructura del autoconcepto. Los trabajos anteriores nos permiten presuponer, además, que la influencia de la interacción de las variables sexo y edad sobre el autoconcepto es nula, o prácticamente nula.

2. Teniendo en cuenta las investigaciones señaladas anteriormente, los datos de nuestro trabajo deben de confirmar que: a) los varones tienen un autoconcepto matemático mayor que las chicas, b) las alumnas tienen un autoconcepto verbal mayor que los chicos, c) no existirán diferencias significativas entre ambos sexos, ni respecto de las demás asignaturas ni del autoconcepto académico global.

3. Aunque la mayoría de los trabajos citados se centran en las áreas académicas del autoconcepto, y en la variable sexo, también debemos esperar que no existan importantes diferencias en las dimensiones del autoconcepto como consecuencia de la influencia de la edad de los sujetos. Con todo, serán probables las diferencias, de existir, en las dimensiones no académicas del autoconcepto (relación con iguales, padres, apariencia física, capacidad física).

4. Independientemente de las diferencias encontradas en dimensiones específicas del autoconcepto, las medidas generales (autoconcepto general) no reflejarán diferencia alguna, producto tanto del sexo como de la edad de los sujetos.

MARCO EMPIRICO

A) Método

Muestra y procedimiento

El trabajo que ahora estamos presentando se ha realizado en base a una muestra de sujetos pertenecientes todos ellos a la zona escolar de Oviedo y zonas próximas. La muestra consta de 509 alumnos pertenecientes a colegios de enseñanza pública y privada (aproximadamente al 50%). La distribución de los 509 alumnos atendiendo a la variable sexo es de 244 niños y 265 niñas. Los grupos muestrales correspondientes a los niveles de la variable edad quedan constituidos por 133 sujetos de segundo curso (79 niños y 54

niñas), 125 de tercer curso (57 niños y 58 niñas), 93 de cuarto curso (31 niños y 62 niñas) y, finalmente, 158 alumnos de quinto curso (77 varones y 81 hembras).

Con el fin de conocer en qué grado las predicciones realizadas se confirmaban, hemos administrado una escala de evaluación del autoconcepto, no comercializada. No obstante, previa esta evaluación, se ha procedido a la eliminación de aquellos sujetos que presentasen algún tipo de alteraciones o problemas conductuales, deficiencias sensoriales, dificultades de aprendizajes, etc. Con esta medida hemos intentado que todos los sujetos de la muestra, al menos potencialmente, tengan las mismas condiciones personales.

Instrumentos de evaluación

El autoconcepto ha sido evaluado a través de la Escala SDQ (Self Description Questionnaire) elaborado por Marsh y Smith en 1981 en la Universidad de Sydney, Australia. Esta Escala ha sido empleada para la evaluación del autoconcepto en multitud de ocasiones, tanto por lo autores como por otros relevantes investigadores. El SDQ, por otra parte, tiene sus raíces y justificación teórica en el Modelo Multidimensional Jerárquico elaborado por Shavelson y colaboradores.

Estructuralmente, el SDQ mide 7 dimensiones primarias correspondientes al Nivel I de la jerarquía (Apariencia Física, Capacidad Física, Relación con los Padres, Relación con los Iguales, Área matemática, Área Verbal y Resto de asignaturas), 2 dimensiones más, de Nivel II, que subsumen las dimensiones primarias (Autoconcepto no Académico y Autoconcepto Académico), y finalmente, el Autoconcepto General (que puede ser medido a través de dos procedimientos: a) sumando los valores de las dimensiones de segundo Nivel, ó b) a través de los ítems correspondientes en esta escala.

Para cumplimentar dicha Escala, los sujetos deben responder a una serie de afirmaciones, las cuales se valoran según una escala de cinco intervalos (totalmente verdadero, principalmente verdadero, ni verdadero ni falso, principalmente falso y totalmente falso). Una descripción de la naturaleza de los ítems de la Escala así como el contenido y análisis de cada dimensión del SDQ, puede encontrarse en González y otros (en prensa).

Análisis Estadísticos

Los efectos de la edad y del sexo han sido obtenidos a través de una serie de análisis uni y multivariados. En concreto, hemos realizado ANOVAS (Cuatro niveles de edad X Dos niveles del sexo -4 x 2-) para cada persona de las 10 dimensiones del SDQ.

Se han calculado las alfa de la escala de evaluación para cada grupo de edad, encontrando que los coeficientes oscilan entre .90 y .92 (.91, .92, .90, .91 para 2, 3, 4, 5, respectivamente). Con este propósito, el análisis de las respuestas de los sujetos a la escala, los ocho ítems formulados positivamente que miden cada una de las escalas del SDQ, han sido agrupados en cuatro pares de ítems de tal forma que los dos primeros de la subescala forman la primera medida, los dos siguientes la segunda medida, y así hasta formar los cuatro pares para todas las subescalas. Este procedimiento es recomendado (Marsh y O'Niell, 1984; Marsh, Smith y Barnes, 1985), fundamentalmente porque: a) la razón entre el número de sujetos y el de variables se incrementa y, b) las nuevas medidas son más fiables que aquellas iniciales de un único ítem. Los análisis de varianza fueron calculados teniendo en cuenta las ocho medidas individuales de cada subescala del cuestionario.

B) Resultados

Los resultados de los análisis estadísticos los podemos observar en la Tabla 1 y en la Figura 1. En la Tabla 1 tenemos resumidas las "F", así como su nivel de significación, para las variables sexo, edad y la interacción (sexo X edad). Teniendo en cuenta las predicciones realizadas en la parte teórica, los resultados indican que:

1. En general, la influencia de las variables Sexo y Edad sobre los niveles de los factores o dimensiones del Autoconcepto no parece ser muy significativa. Sin embargo, se puede apreciar como los autoconceptos generalmente altos que caracterizan a los niños más pequeños van siendo sustituidos por una pauta mucho más variada y menos positiva, o mejor ajustada a la realidad (en la Figura 1 vemos como en la mayoría de las gráficas, que representan los niveles de cada dimensión del autoconcepto, los niveles decrecen hasta cuarto, para en algunos casos recuperarse en quinto). Algunos autores afirman que este efecto puede ser explicado por el aumento de la capacidad de razonamiento más realista del niño a medida que se hace mayor.

2. En particular y por lo que se refiere a la variable Sexo, se puede apreciar como influye significativamente en tres, de las diez, dimensiones del autoconcepto: a) en la dimensión "Capacidad física" ($F = 84.33$, $p < .000$), lo que significa que es una dimensión sensible a la variable sexo; b) en la dimensión "Verbal" ($F = 17.61$, $p < .000$), y c) en la dimensión "Autoconcepto no Académico" ($F = 4.90$, $p < .05$). Por otra parte, la variable Edad influye en dos del total de dimensiones del autoconcepto: sobre "Apariencia física" ($F = 3.56$, $p < .01$) y sobre "Relación con los Padres" ($F = 5.06$, $p < .001$). El resto de las dimensiones no son sensibles al cambio en el nivel de la variable Edad. Finalmente, para ninguna de las dimensiones de la estructura del autoconcepto ni para el autoconcepto general, como dimensión única, es significativa la interacción entre los niveles de la variable edad y los de la variable sexo.

	SEXO	CURSO	SEXO X CURSO
Apariencia física	.90	3.56 *	2.16
Capacidad física	84.33 **	1.17	.48
Relación con padres	2.34	5.06 *	.90
Relación con iguales	.09	1.72	.14
Matemáticas	.12	.62	.61
Lectura	17.61 **	.19	.89
Total asignaturas	.58	.60	1.16
Total académico	2.65	.33	.77
Total no académico	4.89 *	.45	.31
Total autoconcepto 1	.95	.76	.36
Total autoconcepto 2	.15	.38	.25

Tabla 1: Valores del estadístico F y su nivel de significación para cada dimensión del Autoconcepto, así como para puntuaciones totales teniendo en cuenta los niveles de la variable sexo, curso e interacción entre ambas

(*) = $p < .05$

(**) = $p < .000$

3. Por lo que se refiere a la segunda de las predicciones, los resultados parecen confirmarla sólo en parte. Esta hipótesis presuponía diferencias interindividuales significativas respecto de dos dimensiones concretas: Autoconcepto matemático y Autoconcepto verbal. Una de las predicciones era que las chicas tenían un autoconcepto verbal significativamente mayor que el de los chicos. Esta predicción, tal como se puede apreciar en la Figura 1, es confirmada por nuestros datos ($\eta^2 = .18$ y un 3,5% de varianza explicada).

Por el contrario, no se confirma la existencia de diferencias significativas a favor de los chicos respecto de la dimensión matemática del autoconcepto ($\eta^2 = .02$ y un 0,4% de la varianza explicada). Este resultado no parece ir en la línea de aquellos aportados por la mayoría de las investigaciones, aunque también es cierto que aún no siendo significativas las diferencias entre sexo en éste área, los chicos puntúan más alto que las chicas. Sin embargo, en algunos trabajos (Dusek y Flaherty, 1981; Meece, Parsons, Kaczala, Goff y Futterman, 1982) anteriores al nuestro habían aparecido este patrón de resultados. Recientemente, Skaalvik (1990) ha encontrado resultados idénticos a estos, y señala que una posible explicación para este hecho podría ser que el rendimiento en matemáticas necesita, en ciertos problemas, por ejemplo, de las habilidades verbales, mientras que el rendimiento en materias verbales no necesita de habilidades matemáticas. En el capítulo de las conclusiones revisaremos ciertos datos que pueden perfectamente explicar esta falta de diferencias significativas respecto al autoconcepto matemático.

Finalmente, se confirma también el hecho de que aún existiendo diferencias intersexo respecto de las dos áreas más importantes académicamente (matemáticas y lengua), el autoconcepto académico no se ve afectado por la condición específica de la variable sexo ($\eta^2 = .07$ y un 0,7 de varianza explicada).

4. Es preciso señalar que la variable sexo incide significativamente sobre el autoconcepto no académico (como dimensión genérica) ($\eta^2 = .11$ y 1,4% de varianza explicada), en el sentido de que los chicos ofrecen una valoración general más positiva de sí mismos respecto a las áreas implicadas en esta dimensión (física y social).

5. Se confirma la tercera de las predicciones, con lo que se puede afirmar que los valores alcanzados por las diferentes dimensiones del autoconcepto no experimentan cambios significativos como consecuencia de la edad de los sujetos. Sin embargo, un análisis sistemático de los diferentes componentes de la estructura del autoconcepto nos revela la existencia de dos dimensiones sensibles al cambio de edad: "*Apariencia Física*" ($\eta^2 = .14$ y un 2,1% de varianza explicada) y "*Relación con los Padres*" ($\eta^2 = .17$ y un 3,4% de varianza explicada). Esto implica la consideración de que tanto el valor y significado de la relación con los padres como la apariencia y aspecto físico son dos aspectos o áreas del autoconcepto que sufren cambios con la edad de los sujetos; es decir, que a distintas edades la importancia de estos aspectos también es diferente. Con todo, estas son las únicas modificaciones que la edad (de 6 a 10-11 años) puede introducir en los niveles de las facetas que configuran la estructura del autoconcepto.

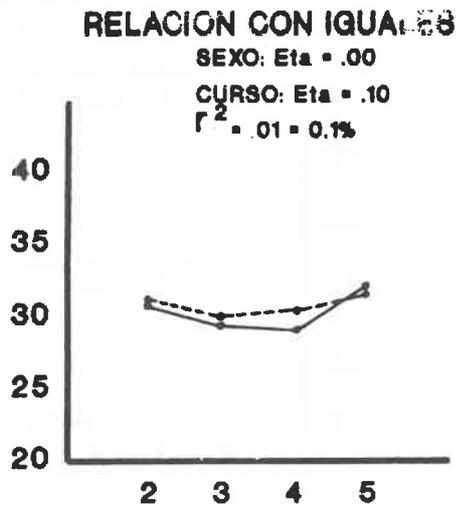
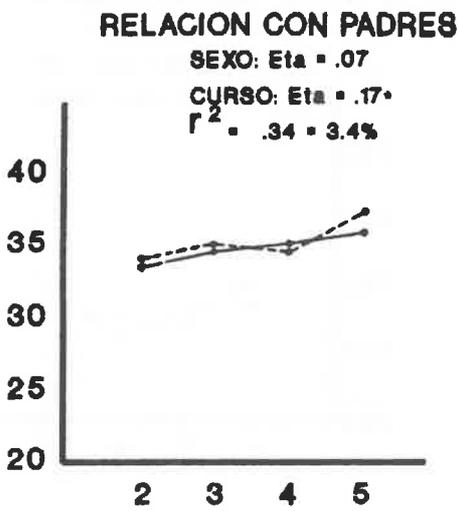
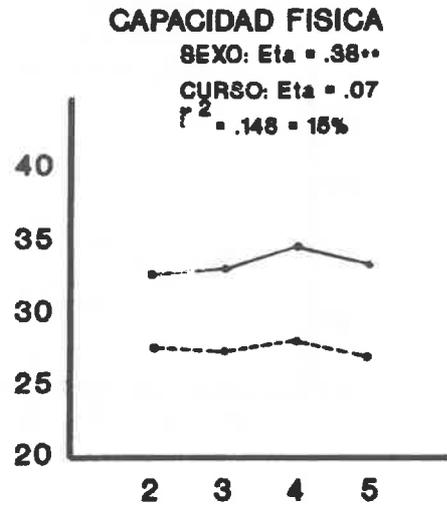
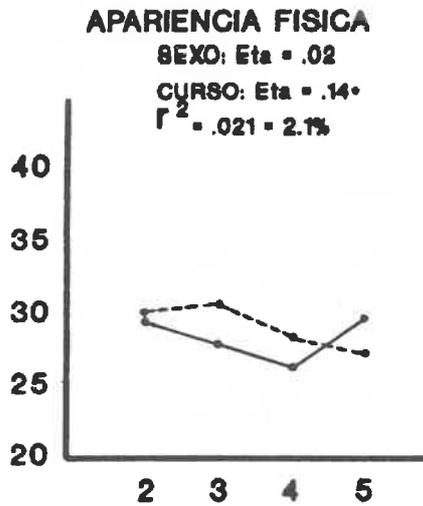


Figura 1: Representación gráfica de los niveles de autoconcepto en sus dimensiones no académicas en función de la edad y sexo de los sujetos.
 (*) = $p < .05$ (**) = $p < .00$ — Chicos - - - - - Chicas

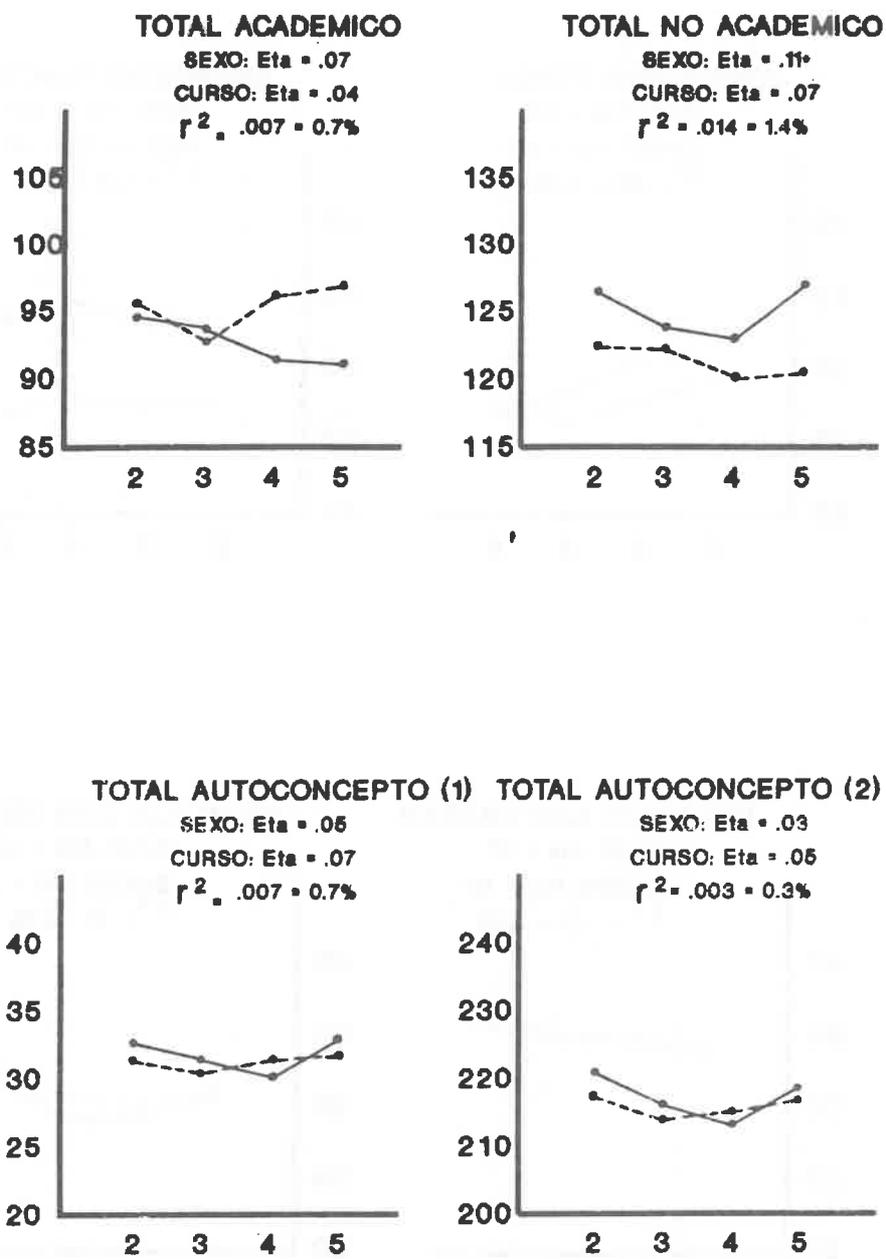


Figura 1: (Contin.) Representación gráfica de los niveles de autoconcepto en sus dimensiones no académicas en función de la edad y sexo de los sujetos.
 (*) = $p < .05$ (**) = $p < .00$ — Chicos - - - - Chicas

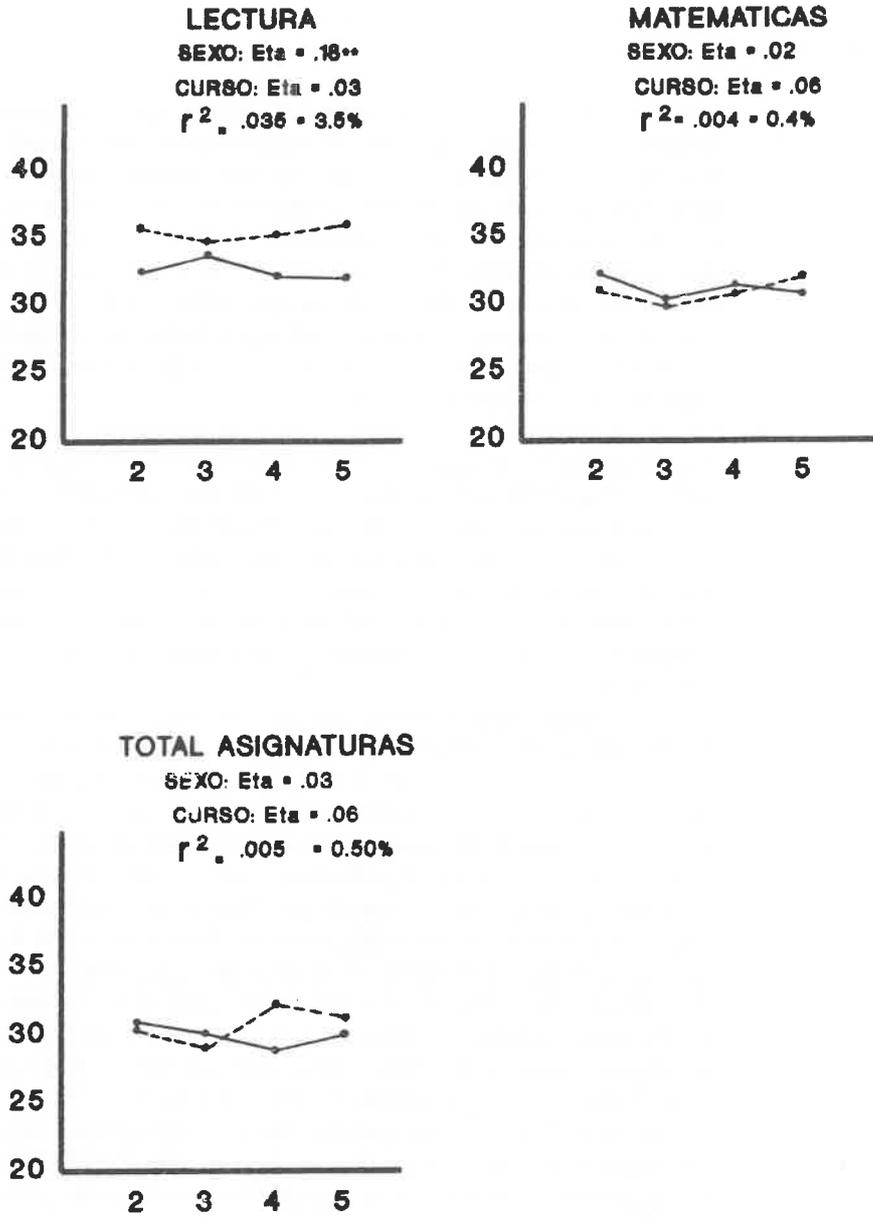


Figura 1: (Contin.) Representación gráfica de los niveles de autoconcepto en sus dimensiones no académicas en función de la edad y sexo de los sujetos.
(*) = $p < .05$ (**) = $p < .00$ — Chicos ----- Chicas

C) Conclusiones

Al amparo de los trabajos analizados, y citados en el marco teórico, y teniendo en cuenta los resultados que acabamos de describir, estamos en condiciones de ofrecer tres conclusiones importantes:

- a) En primer lugar, nuestros resultados indican que el autoconcepto no podemos conceptualizarlo como un constructo unidimensional y general. Muy al contrario, el hecho de que unas dimensiones experimentan cambios conforme a los niveles de variables tales como sexo y edad significa, entre otras cosas, que el autoconcepto no es un constructo unitario sino multidimensional. Consecuentemente, si atendemos a la puntuación global, en nuestro estudio, diríamos que niños y niñas (y en diferentes edades) no difieren en cuanto a la visión que tienen de sí mismos, cuando la verdad es que difieren significativamente pero, eso sí, en aspectos concretos de esta autopercepción.
- b) En segundo lugar, y como consecuencia de lo anterior, es necesario evidenciar de nuevo (González y otros, en prensa) la necesidad de la utilización de instrumentos de evaluación del autoconcepto capaces de apreciar las distintas áreas o dimensiones que en realidad conforman un constructo más general, el autoconcepto, pero que nunca es la suma de las autopercepciones particulares. El tener este hecho en cuenta permitirá en el futuro realizar evaluaciones del autoconcepto a través de instrumentos apropiados y apreciar correctamente las peculiaridades de este constructo hipotético.
- c) En tercer lugar, conjuntamente con las investigaciones ya mencionadas, las diferencias encontradas en las distintas dimensiones de la estructura del autoconcepto respecto de la variable sexo parecen poder ser explicadas en base a la hipótesis de los "estereotipos sociales" transmitidos a través de las pautas de socialización del niño. Marsh, Byrne y Shavelson (1988), así como Skaalvik y Rankin (1990), explican estas diferencias sexuales estereotipadas apuntando que "este fenómeno implica el que los chicos tienen mejores habilidades para las matemáticas que las chicas y, además, son más importantes para ellos que para ellas, ocurriendo todo lo contrario en el caso de las habilidades para materias que impliquen habilidades verbales. A través del proceso de socialización, los alumnos se adaptan, hasta cierto punto, a estos estereotipos y, como consecuencia, el rendimiento en matemáticas pierde valor para las chicas y el rendimiento verbal pierde valor para los chicos. Una vez internalizados estos estereotipos, los alumnos pueden, incluso, devaluar parte de las materias de su curriculum en defensa de su autoestima" (Skaalvik y Rankin, 1990; pp. 550-551).

Nuestra investigación, por otro lado, aporta evidencia adicional para la hipótesis planteada. La mayoría de los estudios citados se han centrado en la dimensión académica del autoconcepto (y han encontrado diferencias en las áreas matemática y ver-

bal), mientras que nosotros hemos considerado también la dimensión no académica del autoconcepto. Curiosamente, existen diferencias significativas únicamente (debidas al sexo) respecto de las dimensiones “*aspecto físico*” y “*capacidad física*”. La primera dimensión es significativamente más importante para las chicas que para los chicos, mientras que la segunda es mucho más importante para los chicos que para las chicas (también en Cornell y otros, 1990). No existe duda alguna que este patrón de resultados apoya la hipótesis de las “*diferencias sexuales estereotipadas*” (según esta hipótesis, en la dimensión no académica de la imagen de uno mismo, las chicas deben ser delicadas, bonitas; los chicos fuertes y rudos).

Teniendo en cuenta el conocimiento de que disponemos respecto de conceptos como socialización, rol, expectativas, autoconcepto, atribuciones causales, fracaso escolar, entre otros, y después de comprobar con qué exactitud las dimensiones del autoconcepto reflejan fielmente las actitudes, conducta, expectativas, etc., componentes de cada uno de los roles sexuales propios de la sociedad en que nos ha tocado vivir, parecen apropiados los siguientes comentarios.

Cuando el niño(a) llega por primera vez a la escuela, lo hace con un autoconcepto todavía rudimentario (Rogers, 1987), especialmente por lo que se refiere a la dimensión académica, pero con un sentido del autorespeto y autoestima razonablemente desarrollado. En este punto evolutivo del niño(a), el autoconcepto ya refleja lo que “debe y no debe ser” un niño y una niña (respecto de su conducta, sus actitudes, sus gustos, sus juegos, etc.), puesto que los padres, fundamentalmente, se han esforzado por conseguir que éstos asuman los roles sexuales que la sociedad establece como adaptativos. Por su parte, las primeras experiencias escolares inician el proceso de diferenciación creciente del área académica del autoconcepto y refuerzan lo conseguido en las dimensiones no académicas.

Durante estos primeros años en la escuela, los niños (as) desarrollarán una serie de actitudes hacia sí mismos con respecto a sus habilidades generales en el trabajo escolar y actitudes más específicas con respecto a sus habilidad y competencia hacer frente a las exigencias de asignaturas concretas como las matemáticas o la lengua. Si el niño(a) tiene asumido las implicaciones de su rol como estudiante (los niños serán buenos en las materias abstractas —matemáticas, por ejemplo—, mientras que las niñas obtendrán buenos resultados en materias verbales —lengua, literatura, etc.— sus esfuerzos y su conducta tendrán como objetivo la satisfacción de las normas implícitas en los roles sexuales. En principio, estas actitudes iniciales que compone el autoconcepto académico no fundamentadas en la experiencia concreta, han de dirigir la conducta del alumno (el niños se esforzará más para su trabajo en matemáticas y, si es necesario, dejará un tanto de lado su trabajo en las áreas verbales, mientras que el mayor esfuerzo de las niñas sería para las materias como lengua o literatura).

Sin duda alguna, las primeras experiencias de éxitos o fracasos van ha incidir de forma significativa en el autoconcepto del niño. La interacción entre los resultados o logros concretos y las expectativas del alumno (derivadas de las diferencias sexuales estereotipadas), puede producir, al menos, dos efectos. En primer lugar, si coinciden, entonces a medida que aumenta la edad del alumno con mayor claridad los estereotipos estarán reflejados en las dimensiones del autoconcepto. Si por el contrario, las experiencias informan al niño de que no tiene la capacidad y habilidades para las matemáticas que esperaba (o la niña respecto de las materias verbales), puede ocurrir

que, o bien acepte la evidencia y los niveles del autoconcepto reflejen la realidad, o bien adopte una estrategia cognitiva que mantenga a flote su autoconcepto.

En este segundo caso, según Covington (1984), el alumno (niño y niña) intentará defender su imagen como personas con habilidad (para las matemáticas los chicos, y para las materias verbales, las chicas), atribuyendo para ello sus fracasos a la de esfuerzo. Al realizar poco esfuerzo, el rendimiento del alumno/a en ese área concreta será cada vez menor y como consecuencia de ello, el alumno/a acabará adoptando estilos de comportamiento cada vez más defensivos. A través de este juego de expectativas, autoconcepto, rendimiento, etc., en algunos casos, puede surgir el fracaso escolar, los problemas de conducta, etc. Por este motivo, creemos importante el tener en cuenta este tipo de variables, y la posible relación que entre ellas mantiene, a la hora de la evaluación e intervención psicoeducativa.

BIBLIOGRAFIA

- BYRNE, B. M. (1984): The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54, pp. 427-456.
- BYRNE, B. M. (1986): Self-concept/academic achievement relations: An investigation of dimensionality, stability and causality. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 18, pp. 173-186.
- BYRNE, B. M. y SHAVELSON, R. J. (1986): On the structure of adolescent self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 78, pp. 474-481.
- BYRNE, B. M. y SHAVELSON, R. J. (1987): Adolescent self-concept: Testing assumption of equivalent structure across gender. *American Educational Research Journal*, 24, pp. 365-385.
- CORNELL, D. G.; PELTON, G. M.; BASSIN L. E.; LANDRUM, M.; RAMSAY, Sh. G.; COOLEY, M. R.; LYNCH, K. A. y HAMRICK, E. (1990): Self-Concept and peer status among gifted program youth. *Journal of Educational Psychology*, 82, pp. 456-463.
- CONVINGTON, M. (1984): The motive for self-worth. En R. Ames y C. Ames (eds.): *Research on motivation in education*. Nueva York: Academic Press.
- DUSEK, J. B. y FLAHERTY, J. F. (1981): The development of self-concept during adolescent years. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 46 (4, número 191) (Cfr. Marsh, Smith y Barnes, 1985).

- FENNEMA, E y PETERSON, P. (1985): Autonomous learning behavior: A possible explanation of gender-related difference in mathematics. En L. C. Wilkinson y C. B. Marrett (eds.): *Gender influences in classroom interaction*. Nueva York: Academic Press.
- FLEMING, J. S. y COURTNEY, B. E. (1984): The dimensionality of self-esteem: Hierarchical facet model for revised measurement scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, pp. 404-421.
- GONZALEZ, J. A.; NUÑEZ, J. C. y VALLE, A. (en prensa): Influencia de los procesos de comparación interna/externa sobre la formación del autoconcepto y su relación con el rendimiento académico. *Revista de psicología General y Aplicada*.
- GONZALEZ, J. A.; NUÑEZ, J. C.; PORTO, A.; SANTORUM, R. y VALLE, A. (1990a): Autoconcepto: Conceptualización, desarrollo y modelos explicativos. *Magister*, 8, pp. 229-250.
- GONZALEZ, J. A.; NUÑEZ, J. C.; SANTORUM, R. y VALLE, A. (1990b): Estructura del autoconcepto y rendimiento en estudiantes de enseñanza primaria. Comunicación presentada al VIII Congreso Nacional de Psicología. Barcelona, Noviembre 1990.
- GREENWALD, A. G.; BELLEZZA, F. S. y BANAJI, M. R. (1988): Is self-esteem a central ingredient of the self-concept? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 14, pp. 34-45.
- MARSH, H. W. (1986): Verbal and Math self-concepts: an interna/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23, pp. 129-149.
- MARSH, H. W. (en prensa-a): Sex differences in the development of verbal and mathematics constructs: The High School and Beyond Study. *American Educational Research Journal*.
- MARSH, H. W. (en prensa-b): Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*.
- MARSH, H. W. y O'NEILL, R. (1984): Self-description Questionnaire III: The construct validity of multidimensional self-concept ratings by late adolescents. *Journal of Educational Measurement*, 21, pp. 153-174.
- MARSH, H. W.; BYRNE, B. M. y SHAVELSON, R. J. (1988): A Multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 3, pp. 366-380.
- MARSH, H. W.; PARKER, J. W. y BARNES, J. (1985): Multidimensional adolescent self-concepts: Their relationship to age, sex, and academic measures. *American Educational Research Journal*, 22, pp. 422-444.

- MARSH, H. W.; SMITH, I. D. y BARNES, J. (1985): Multidimensional self-concepts: Relationships with sex and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, pp. 581-596.
- MARSH, H. W.; BARNES, J.; CAIRNS, L. y TIDMAN, M. (1984): Self Description Questionnaire: age and sex effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology*, 76, pp. 940-956.
- MEECE, J. L.; PARSONS, J. E.; KACZALA, C. M.; GOFF, S. B. y FUTTERMAN, R. (1982): Sex differences in math achievement: Toward a model of academic choice. *Psychological Bulletin*, 91, pp. 324-348.
- MESSICK, S. (1979): Potencial use of noncognitive measurement in education. *Journal of Educational Psychology*, 71, pp. 281-292.
- MUSGRAVE, P. W. (1983): *Sociología de la educación*. Barcelona: Herder.
- OVEJERO, A. (1988): *Psicología social de la educación*. Barcelona: Herder.
- REYNOLDS, W. M. (1988): Measurement of academic self-concept in college students: *Journal of Personality Assessment*, 52, pp. 223-240.
- ROGERS, C. (1987): *Psicología social de la enseñanza*. Madrid: Aprendizaje Visor-MEC.
- SHAVELSON, R. J. y BOLUS, R. (1982): Self-concept: the interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, pp. 3-17.
- SHAVELSON, R. J.; HUBNER, J. J. y STANTON, G. C. (1976): Self concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, pp. 407-441.
- SKAALVIK, E. M. (1986): Sex differences in global self-esteem. A research review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 30, pp. 167-179.
- SKAALVIK, E. M. (1990): Gender differences in general academic self-esteem and in success expectations on defined academic problems. *Journal of Educational Psychology*, 82, pp. 593-598.
- SKAALVIK, E. M. y RANKIN, R. J. (1990): Math, verbal, and general academic self-concept: The internal/external frame of reference model and gender differences in self-concept structure. *Journal of Educational Psychology*, 82, pp. 546-554.
- VALLE, A. y NUÑEZ, J. C. (1989): Las expectativas del profesor y su incidencia en el contexto instruccional. *Revista de Educación*, 290, pp. 293-320.

WEST, C. K.; FISH, J. A. y STEVENS, R. J. (1980): General self-concept, self-concept of academic ability and school achievement: Implications for "causes" of self-concept. *The Australian Journal of Education*, 24, pp. 194-213.

WYLIE, R. (1979): *The self-concept: Volume 2. Theory and Research on selected topics*. Lincoln University of Nebraska Press.

