

Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de 4º de ESO¹

Gender differences in students' general and academic self-concept at the end of compulsory education

M^a. Teresa Padilla Carmona

Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE). Sevilla, España.

Soledad García Gómez

Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Sevilla, España.

Magdalena Suárez Ortega

Universidad Nacional de Educación a Distancia Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Investigación y Diagnóstico en Educación I. Madrid, España.

Resumen

El objetivo de este trabajo consiste en identificar si existen diferencias de género en el autoconcepto de una muestra de sujetos que están en 4º curso de ESO, y determinar si estas diferencias se dan a nivel del autoconcepto general y/o de las facetas física, emocional, social y familiar de las que, entre otras, se compone, así como en el autoconcepto académico. Se utilizó una metodología descriptivo-correlacional. Los sujetos (N=415; 285 alumnas y 130 alumnos) fueron seleccionados mediante el procedimiento de selección muestral por cuotas, a fin de que estuvieran representadas las distintas zonas de actividad socio-económica existentes en la provincia de Huelva. Para la recogida de datos se utilizó un instrumento diseñado *ad-hoc* en el que se operativizan todas las variables del estudio (autoconcepto académico, físico,

⁽¹⁾ Este artículo es un trabajo parcial de la investigación *Estudio exploratorio de las aspiraciones y expectativas educativas, profesionales y vitales de las chicas que finalizan la escolaridad obligatoria*, financiada por el Instituto de la Mujer (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales) dentro del Plan Nacional de I+D+I (BOE de 28 de enero de 2003).

emocional, familiar, social y global). Los resultados muestran que los/as sujetos poseen un autoconcepto positivo no sólo en general sino también en las facetas consideradas. Se aprecian diferencias de género, si bien no todas son significativas. Así, los chicos destacan en el autoconcepto emocional, físico, social y global, mientras que las chicas lo hacen en los planos familiar y académico. En cuanto a las relaciones entre las variables implicadas, se destaca que el autoconcepto físico es la faceta que tiene una correlación más alta con el autoconcepto global y el académico, lo que indica la relevancia que la imagen física tiene en la construcción de la identidad. De cara a futuras investigaciones, se sugiere la necesidad de profundizar en la evolución de las diferencias de género en relación con el autoconcepto desde la pre-adolescencia hasta la adultez.

Palabras clave. diferencias de género, autoconcepto general, autoconcepto académico, autoestima, dimensiones del autoconcepto, adolescencia.

Abstract

The aim of this paper is to identify gender differences in the self-concept of a sample of students who are finishing high school. Gender differences have been assessed both in the general self-concept and in the physical, social, emotional and family dimensions as well as in the academic self-image. The study was developed through a description-correlation design. The sample (N= 415; 285 girls, 130 boys) was selected using a quota selection procedure, in order to get representation for all the existing socio-economic areas in Huelva. Data were collected through an *ad-hoc* made inventory in which all the variables considered in the goals (academic, physical, emotional, family, social and general self-concept) were operatively defined. Results show high levels of self-concept in all the dimensions. Gender differences are found but not all of them are significant. Boys obtain higher scores in emotional, physical, social and global self-concept, whereas girls present higher scores in family and academic dimensions. With regard to the relations among the variables involved, physical self-concept appears to be the dimension with the highest correlations with general and academic self-concept, which points to the important role played by physical appearance in the identity construction. As a suggestion for further research, authors point out the need to develop studies about evolution of gender differences since pre-adolescence to early adulthood period.

Key words: gender differences, self-concept, academic self-concept, self-esteem, self-concept dimensions, adolescence.

Introducción

Pese a que son considerables los estudios en torno a la diferencia de género en el autoconcepto, parece que no existen resultados concluyentes en torno a esta cuestión. Dada la influencia que el concepto que posee cada sujeto de sí mismo tiene en la conducta, es necesario indagar más a fondo sobre tema a fin de determinar si las personas de uno u otro sexo poseen diferentes formas de verse y valorarse a sí mismas.

En general, el estudio de las diferencias de género en el autoconcepto en la adolescencia ha suscitado un notable interés en las últimas décadas. Aunque los resultados de los estudios realizados son diversos, la mayoría de ellos llegan a la conclusión de que existen claras diferencias de género en autoconcepto, de forma que las niñas, particularmente después de los doce años, tienden a mostrar peor autoconcepto que los niños. De esta forma, según la investigación realizada, la edad actúa como variable moduladora de las posibles diferencias en chicas y chicos, existiendo evidencias de que las niñas tienen una percepción positiva de sí mismas durante la enseñanza primaria y sin embargo, en torno a los doce años, manifiestan una disminución de la autoconfianza y la aceptación de su imagen física (Orenstein, 1994).

El papel que juega la mujer en la sociedad puede estar entre los factores que explican esta disminución de la autoestima femenina. Así, la observación de lo que sucede a su alrededor, lleva a que las chicas deduzcan que su papel social es secundario frente al que desempeñan los hombres. Bajo estos supuestos se ha construido la denominada hipótesis de intensificación de género (Hill y Lynch, 1983), según la cual la adolescencia temprana es un período en el que se toma conciencia más intensamente de los roles tradicionales asignados a uno y otro sexo, siendo posible que las chicas sientan las limitaciones que acompañan al hecho de ser mujer en nuestra sociedad.

Asimismo, los cambios físicos y corporales propios de la pubertad podrían incrementar la insatisfacción con el propio cuerpo en las chicas de forma más marcada que en los chicos, entre otras razones, por la fuerte presión ejercida desde los medios de comunicación en torno a modelos estéticos femeninos imposibles de alcanzar.

En cualquier caso, en la mayoría de los estudios realizados en torno a las diferencias de género en el autoconcepto, se ha tenido como referencia no sólo el autoconcepto considerado como una única dimensión general, sino también las diferentes facetas que en él pueden deslindarse como consecuencia de su aplicación a áreas o campos concretos. Es por ello interesante analizar si, aunque las chicas como grupo se autovaloren peor, pueden tener una imagen de sí mismas más positiva que la que tienen sus compañeros varones en alguna/s de las dimensiones del autoconcepto habitualmente consideradas. Examinamos, a continuación, los resultados hallados en otras investigaciones.

Diferencias de género en el autoconcepto durante la adolescencia

En el estudio realizado por Gabelko (1997) se examinan diferencias de género en el autoconcepto global, académico, atlético y social de un grupo de sujetos con edades comprendidas entre los 12 y 18 años. Los resultados muestran la existencia de diferencias significativas con respecto al género. Concretamente, los chicos obtuvieron puntuaciones más altas en el autoconcepto global y atlético, mientras que las puntuaciones de las chicas fueron más altas en el autoconcepto social.

Es en la dimensión física en la que se observa mayor consistencia en los resultados de la investigación, encontrándose que en esta faceta del autoconcepto (bien se refiera a la competencia deportiva, bien a la apariencia física) los chicos obtienen puntuaciones más altas que las chicas en muestras procedentes de distintos países, según afirman Pastor, Balaguer y García-Merita (2003).

En un estudio con 1.235 alumnos/as (684 chicos y 551 chicas) de edades comprendidas entre los 11 y los 14 años, Amezcua y Pichardo (2000) analizan las diferencias en autoconcepto entre ambos sexos. Así, en seis de las nueve dimensiones del autoconcepto consideradas (académica –medida a través de dos instrumentos–, social, total, evaluación paterna percibida, evaluación docente percibida) en la investigación, los autores citados no encuentran diferencias significativas. Se establece, asimismo, que los chicos tienen un mayor autoconcepto emocional y autoconcepto global que las chicas de su misma edad. Por su parte, las chicas tienen un mayor autoconcepto familiar.

Precisamente en dicho plano familiar los resultados de la investigación son algo más dispares. En el mencionado estudio de Amezcua y Pichardo (2000) se encuentran diferencias significativas a favor de las chicas, mientras que otros estudios analizados por Wilgenbusch y Merrell (1999)¹, son los chicos los que puntúan de forma más alta.

Infante *et al.* (2002) se han centrado en las diferencias en el autoconcepto social en estudiantes de ESO. Las autoras utilizan un instrumento que mide dos dimensiones del autoconcepto social que son el autoconcepto prosocial y el autoconcepto agresivo. Concluyen afirmando que ambos sexos tienen el mismo patrón de respuesta en ambas dimensiones. Ahora bien, aunque las medias son cercanas en sus valores, las chicas obtienen valores más altos en autoconcepto prosocial y los chicos en autoconcepto agresivo. En todo caso, las diferencias se dan en el porcentaje de respuestas y no en la naturaleza de las

¹ Aunque en el citado análisis, estas diferencias aparecen en los estudios realizados con niños y niñas cuyas edades son inferiores (de 1 a 6 años), mientras que con sujetos mayores no se establecen tales diferencias.

mismas, por lo que se concluye que las chicas son con mayor frecuencia prosociales y los chicos, agresivos.

Similares resultados aparecen en el trabajo de Calvo, González y Martorell (2001), quienes también encuentran una mayor prosocialidad en las chicas –que tienden a ayudar y preocuparse más por los demás, mostrando una mayor empatía–, mientras que los chicos se muestran más antisociales –que puntúan más alto en agresividad y en conductas de transgresión de normas, entre otras–. Por otra parte, las chicas muestran un autoconcepto más negativo que los chicos, mientras que estos tienden a tener una autoestima más alta.

El estudio de Hilke y Conway (1994) es de interés para nuestra investigación, ya que en el mismo se encuentran diferencias significativas entre sexos en el autoconcepto académico y las aspiraciones educativas. Concretamente, las chicas presentan niveles más bajos que sus compañeros varones en cuanto a estas dimensiones.

En todo caso, la investigación no es concluyente en lo que respecta a la faceta académica del autoconcepto. Así, en estudios como los de Gabelko (1997) y Amezcuea y Pichardo (2000), no se establecen diferencias significativas entre chicas y chicos, mientras que en los trabajos de Hilke y Conway (1994), Pastor, Balaguer y García-Merita (2003) y Rodríguez (1982) se detectan diferencias a favor de los chicos. Estas diferencias favorables al sexo masculino son, cuanto menos, curiosas, ya que tanto en la enseñanza secundaria como en la universidad suelen ser las chicas quienes obtienen mejores calificaciones y este hecho no suele ir acompañado siempre de una mayor autoestima (Meece y Jones, 1996).

Además de estas investigaciones, se han desarrollado algunos meta-análisis. Tal es el caso del realizado por Wilgenbusch y Merrell (1999), que analiza 22 estudios previamente seleccionados por su validez empírica. Se constata que existen diferencias significativas entre ambos sexos y que estas dependen de la edad de los/as sujetos. Mientras que hasta los 6 años, los estudios encuentran puntuaciones más altas de los varones en dimensiones del autoconcepto global, académico general, matemáticas, relación con los padres/madres y coordinación motora; las niñas puntúan más alto en autoconcepto verbal y musical. Entre los 7 y los 12 años, los estudios encuentran que los chicos tienen mayor nivel de autoconcepto en dimensiones tales como global, matemática, musical, competencia en el trabajo, apariencia física, coordinación psicomotora, emocional o afectivo. Por su parte, las chicas obtienen mayores niveles en los autoconceptos verbal, de amistad, de honestidad y de religiosidad-moralidad; es decir, en cuatro dimensiones frente a las siete en las que sus compañeros muestran medias más altas.

Siguiendo un planteamiento similar, Major, Barr, Zubek y Babey (1999) realizan un meta-análisis sobre más de 200 estudios en el que alertan sobre el peligro de examinar las diferencias de autoconcepto de forma global según el sexo, sin incluir variables que moderen tal relación como la edad, la clase social o la raza. Sus resultados pueden resumirse en los siguientes: la

relación observada entre género y autoestima global es diferente en distintas edades: entre los niños y las niñas de 5 a 10 años, casi no aparecen diferencias y, en grupos de edad superiores, los chicos suelen puntuar más alto en autoconcepto.

En definitiva, podemos decir que la mayoría de las investigaciones analizadas tienden a señalar que las niñas obtienen puntuaciones más bajas que los niños en la mayoría de las dimensiones de autoconcepto evaluadas, entre las que se encuentra: autoconcepto global, académico, físico y emocional. No obstante, Crain (1996) insiste en que es importante recordar que la divergencia entre chicos y chicas en cuanto a las diferentes facetas del autoconcepto no son muy grandes y, por tanto, tienen un significado clínico (y educativo) limitado. Chicas y chicos son más semejantes que diferentes, y las diferencias que existen entre ambos sexos son bastante consistentes con los estereotipos sexistas.

Es necesario continuar investigando las diferencias de género en el autoconcepto durante la adolescencia, de modo que podamos determinar, si efectivamente esas diferencias existen, de qué manera pueden estar afectando a las decisiones educativas y vitales que se toman en este período vital. Por esta razón, con nuestro estudio pretendemos identificar si existen diferencias de género en los autoconceptos de una muestra de sujetos que está en 4º curso de ESO y, por tanto, se encuentran en un momento próximo a una elección importante (continuar estudios o no y el tipo de estudios/trabajos por el que desean optar). Nos interesa comprobar si estas diferencias se dan a nivel del autoconcepto general y/o de las facetas física, emocional, social y familiar de las que, entre otras, se compone. Asimismo, y dado que la autovaloración que chicas y chicos hacen de su rendimiento en las materias escolares puede determinar que, en cursos posteriores, opten por un determinado itinerario educativo y profesional, pretendemos conocer si existen diferencias en el autoconcepto académico a nivel global, por un lado, y a nivel de las principales materias escolares, por otro.

Método

Participantes

La muestra (N=415) está formada por 285 alumnas y 130 alumnos de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria. Los sujetos pertenecen a seis centros educativos públicos

de la provincia de Huelva ubicados en comarcas geográficas en las que predominan distintas actividades socio-económicas (ganadería, pesca, turismo, industria, minería, sector agrario).

La selección de la muestra se realizó conforme a un muestreo no probabilístico: el muestreo por cuotas. El hecho de que se trate de un procedimiento no probabilístico nos impide conocer el margen de error con que hacemos generalizaciones en la población. Sin embargo, esta decisión viene justificada por la necesidad de contar con centros (y equipos directivos y docentes) interesados en el estudio y dispuestos a facilitar el proceso de recogida de información. El establecimiento de estratos de la población como base para la selección muestral nos permite elegir para el estudio un centro por cada una de las principales comarcas onubenses representativa, cada una de ellas, de una actividad socio-económica diferente.

Variables e instrumento

Las variables que se han incluido en el estudio fueron el *género* y las puntuaciones obtenidas por las alumnas y los alumnos en cada uno de los factores de autoconcepto considerados, que son el *autoconcepto social, físico, emocional y familiar*, junto con las *autovaloraciones del rendimiento en las materias escolares*. Además, se ha trabajado con el promedio de puntuaciones en todas las facetas del autoconcepto (física, social, emocional y familiar) que se ha denominado como *autoconcepto general*. También se ha utilizado una puntuación promedio de las autovaloraciones del rendimiento en todas las materias (variable denominada *autoconcepto académico*). Asimismo, en algunos análisis, y en aras de una mayor claridad, se han considerado sólo las autovaloraciones del rendimiento en las cinco materias comunes² de 4º de ESO (variable denominada *autoconcepto académico en las materias comunes*).

Para evaluar el autoconcepto lo hemos definido como el concepto que la persona tiene de sí misma como ser físico, social y espiritual (García y Musitu, 2001). Se trata de un concepto íntimamente ligado al de autoestima (concepto de sí mismo/a según unas cualidades que son susceptibles de valoración), si bien hemos optado por usar el término autoconcepto para evitar confusión entre los mismos.

El instrumento usado fue elaborado *ad-hoc* y se denominó *Inventario A-1: Exploración de la autoimagen de chicas y chicos* en el que, entre otros aspectos, se pretende recoger información que se puede agrupar en dos grandes dimensiones: por un lado, todas aquellas variables que se centran en la auto-valoración del desempeño académico en las materias curriculares y, por

⁽²⁾ Matemáticas, Lengua y Literatura, Ciencias Sociales, Educación Física e Idioma (Inglés).

otro, las que se dirigen a la valoración y descripción de la propia imagen en la faceta familiar, emocional, física y social.

En cuanto al autoconcepto académico, se solicita a los sujetos que valoren (de 1, *mínimo*, a 6, *máximo*) su nivel de rendimiento en las materias curriculares más relevantes, concretamente, Lengua y Literatura, Matemáticas, Ciencias Sociales, Educación Física, Tecnología, Biología y Geología, Física y Química, Educación Plástica y Visual y, finalmente, Idiomas. Todas estas materias han estado presentes de forma significativa en su escolarización, por lo que han entrado en contacto con su correspondiente ámbito de conocimientos y saben si ese campo concreto se les da bien o, por el contrario, tienen dificultades para desempeñarse en él.

La descripción de la auto-imagen, ya no en el plano académico, sino de forma más amplia y general en los planos social y personal, se realiza a través de una escala –también incluida en el inventario A-1– compuesta por 16 enunciados ante los cuales los sujetos deben indicar el grado en que su contenido les define o caracteriza. Estos ítems, a su vez, se agrupan en cuatro sub-escalas, una para cada una de las facetas del autoconcepto consideradas: social, emocional, físico y familiar. En la confección de esta escala se tuvo muy en cuenta la redacción de los ítems utilizada en el AF5, instrumento para evaluar el autoconcepto desarrollado por García y Musitu (2001). En el cuadro I, relacionamos el conjunto de ítems que integra cada una de las sub-escalas.

CUADRO I. Ítems incluidos en las sub-dimensiones de la escala de autoconcepto socio-personal

SUB-DIMENSIÓN	ÍTEMS
Autoconcepto social	Soy un/a chico/a alegre Me cuesta hablar con personas que no conozco Tengo muchos amigos y amigas Es difícil para mí hacer amigos/as
Autoconcepto emocional	Tengo miedo de algunas cosas Hay muchas cosas que me ponen nervioso/a Me asusto con facilidad Me siento bien
Autoconcepto físico	Soy una persona atractiva No soy descuidado/a con mi imagen Mis compañeros/as me eligen para las actividades deportivas No me disgusta cómo soy físicamente
Autoconcepto familiar	Mi familia me ayudaría ante cualquier tipo de problema Me siento feliz en casa Mi familia está decepcionada conmigo Me siento querida/o por mis padres y familiares

El estudio de la fiabilidad del instrumento a través del coeficiente alfa de Cronbach muestra un valor de 0.75 para la escala de autoconcepto académico, 0.74 para la de autoconcepto socio-personal y 0.79 para la totalidad del instrumento. Asimismo, se realizó un análisis factorial exploratorio en el que aparecen dos factores en los que, en términos generales, saturan, por un lado, los ítems que reflejan autovaloraciones académicas, y, por otro, reflejan valoraciones de la imagen socio-personal.

Procedimiento de análisis de datos

Además de los indicadores de tendencia central (media) y dispersión (desviación típica), se ha aplicado la prueba *t* de comparación de medias para decidir si las diferencias entre las chicas y los chicos son significativas con un nivel de confianza del 95%. Asimismo, se han estimado los coeficientes de correlación de Pearson entre las distintas facetas del autoconcepto consideradas.

Resultados

A fin de conocer si existen diferencias entre las chicas y los chicos en las diferentes facetas del autoconcepto, se muestran en la Tabla I las medias obtenidas por ambos grupos y los resultados de la aplicación de la prueba *t*. Se aprecia cómo la faceta en la que ambos sexos manifiestan tener una imagen más positiva de sí mismos/as es la familiar (5.41 y 5.27), seguida de la emocional (4.43 y 4.89). Por su parte, las facetas en las que la autoimagen presenta promedios algo más bajos son la física (3.93 y 4.05) y la social (4.13 y 4.27).

Los chicos tienden a tener mejor imagen de sí mismos en los ámbitos físico, emocional y social, mientras que en los planos familiar y académico, son las chicas las que se sienten más integradas y apoyadas. En cualquier caso, las diferencias entre chicas y chicos sólo son estadísticamente significativas en el autoconcepto emocional ($t = -6.23, p = .000$) y en el autoconcepto global no académico ($t = -2.38, p = .018$). En este segundo caso, dado que la variable global se compone de la suma de las variables autoconcepto físico, emocional, social y familiar, debemos interpretar con cautela la diferencia significativa entre los sexos ya que es en gran parte debida a la existencia de diferencia en el plano emocional.

TABLA I. Medias y desviaciones típicas de las distintas dimensiones del autoconcepto en chicas y chicos

DIMENSIONES AUTOCONCEPTO	DEL	CHICAS Media / DT	CHICOS Media / DT	t	p
FÍSICO		3.93 / .95	4.05 / .87	-1.16	.249
EMOCIONAL		4.43 / .70	4.89 / .65	-6.23	.000
SOCIAL		4.13 / .94	4.27 / .81	-1.60	.111
FAMILIAR		5.41 / .80	5.27 / .73	1.69	.092
ACADÉMICO		4.14 / .80	4.04 / .70	1.11	.270
A. GLOBAL NO ACADÉMICO		4.48 / .55	4.63 / .48	- 2.38	.018

En la Tabla II se presentan los promedios de las autovaloraciones de rendimiento en los distintos campos curriculares. Tanto los chicos como las chicas tienen una buena imagen de su rendimiento en las diferentes materias incluidas en el análisis. Así, atendiendo a las medias generales en autoconcepto académico (4.14 y 4.04), observamos que sobrepasan el punto medio (que estaría en el valor 3.5), lo que implica que tienden a considerar como bueno su rendimiento en el conjunto de las materias.

Las puntuaciones globales de ambos sexos son muy similares, con apenas una décima de diferencia entre los chicos y las chicas, diferencia que no resulta estadísticamente significativa una vez aplicado el correspondiente estadístico de contraste ($t=1.11$, $p=.270$). Esta similitud en las puntuaciones de chicas y chicos se mantiene en la valoración del propio rendimiento en las distintas materias escolares. Así, las diferencias entre las medias de las chicas y las de los chicos son muy pequeñas y rara vez superan las dos décimas. De hecho, sólo en tres casos estas diferencias son significativas desde el punto de vista estadístico. Así, con una confianza del 99%, puede afirmarse que las chicas valoran su rendimiento en Lengua y Literatura de forma significativamente más alta que sus compañeros ($t= 3.87$, $p=.000$). Esto mismo sucede en Biología y Geología ($t=2,20$, $p=.028$) y en Educación Plástica y Visual ($t=2.02$, $p=.045$), aunque en estos casos, las diferencias son significativas con una confianza del 95%.

TABLA II. Medias y desviaciones típicas en las variables de autoconcepto académico de chicas y chicos

AUTOCONCEPTO ACADÉMICO	CHICAS Media / DT	CHICOS Media / DT	T	p
LENGUA Y LITERATURA	4.14 /1.09	3.68 /1.17	3.87	.000
MATEMÁTICAS	3.83 /1.52	3.88 /1.14	-0.306	.760
CIENCIAS SOCIALES	4.32 /1.28	4.33 /1.13	-0.012	.990
EDUCACIÓN FÍSICA	4.75 /1.19	4.97 /1.23	-1.736	.083
TECNOLOGÍA	3.94 /1.38	4.14 /1.30	-1.33	.186
BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA	4.16 /1.45	3.79 /1.47	2.20	.028
FÍSICA Y QUÍMICA	3.54 /1.58	3.65 /1.31	-0.72	.475
EDUCACIÓN PLÁSTICA Y VISUAL	4.67 /1.34	4.36 /1.45	2.02	.045
IDIOMAS (INGLÉS Y/O FRANCÉS)	4.05 /1.49	3.89 /1.45	1.00	.320
PUNTUACIÓN GLOBAL EN AUTOCONCEPTO ACADÉMICO	4.14 / .80	4.04 / .70	1.11	.270

Si atendemos a la columna de la Tabla II en que aparecen los resultados del estadístico *t*, podemos observar que su signo nos indica a favor de cuál de los dos sexos se inclina una diferencia en las autovaloraciones. Allí donde dicho estadístico es positivo, se refleja una materia en la que las chicas se valoran más que los chicos, mientras que cuando *t* es negativo, sucede lo contrario. De acuerdo con esto, las materias en las que *t* es positivo son: Lengua y Literatura, Biología y Geología, Educación Plástica y Visual e Idiomas. Por su parte, las materias en que *t* es negativo resultan ser: Matemáticas, Ciencias Sociales (aquí la diferencia es prácticamente inexistente), Educación Física, Tecnología y Física y Química. En lo que respecta al orden de materias en que chicas y chicos se consideran mejores, observamos que ambos grupos consideran que se les dan mejor, por este orden, Educación Física, Educación Plástica y Visual y Ciencias Sociales.

En cuanto a las correlaciones entre las variables estudiadas, en la Tabla III se muestran los resultados de la aplicación del coeficiente de Pearson para las variables relacionadas con el autoconcepto académico, diferenciando entre el conjunto de la muestra, el grupo de chicas y el grupo de chicos. Para sintetizar la información, se han incluido en el análisis sólo las cinco materias comunes en 4º de ESO, que son las que cursan la totalidad de las chicas y los chicos de la muestra, independientemente de sus elecciones en cuanto a optativas.

TABLA III. Matriz de correlaciones entre las variables de autoconcepto académico

	A. Leng. Global Chicas/ Chicos	A. Mat. Global Chicas/ Chicos	A. C.Sc. Global Chicas/ Chicos	A. E.F. Global Chicas/ Chicos	A. Id. Global Chicas/ Chicos	A. Com. Global Chicas/ Chicos
A. Mat.	.31** .30**/.37**					
A. C. Sc.	.37** .39**/.36**	.24** .30**/.05				
A. E.F.	.13** .17**/.13	.10 .15*/-.05	.18** .19**/.16			
A. Id.	.41** .43**/.36**	.25** .28**/.16	.37** .42**/.24**	.06 .09/.03		
A. Com.	.70** .70**/.75**	.62** .66**/.50**	.68** .71**/.61**	.45** .47**/.43**	.69** .65**/.71**	
A. Acad.	.65** .64**/.69**	.55** .61**/.37**	.67** .70**/.60**	.37** .37**/.41**	.63** .65**/.59**	.90** .91**/.86**

* Correlación significativa para un $\alpha=.05$ (prueba bilateral), ** Correlación significativa para un $\alpha=.01$ (prueba bilateral).
 A. Leng. = Autovaloración del rendimiento en Lengua y Literatura; A. Mat. = Autovaloración del rendimiento en Matemáticas;
 A. C.Sc. = Autovaloración del rendimiento en Ciencias Sociales; A. E.F. = Autovaloración del rendimiento en Educación Física; A.
 Id. = Autovaloración del rendimiento en Idioma; A. Com. = Autovaloración global del rendimiento en las materias comunes; A.
 Acad. = Autovaloración global del rendimiento en el conjunto de las materias cursadas

Podemos destacar, en primer lugar, que las variables incluidas en el autoconcepto académico están muy relacionadas entre sí, ya que la mayoría presenta correlaciones significativas con una confianza del 99%. Sólo las correlaciones entre autoconcepto académico en Matemáticas y en Educación Física y entre Idioma y Educación Física no son significativas para el conjunto de la muestra.

En segundo lugar, todas las relaciones detectadas son prácticamente siempre positivas, es decir, tener un buen autoconcepto en cualquiera de las materias o conjunto de materias consideradas implica tener también un buen autoconcepto en las demás (excepto los casos mencionados en los que no existe asociación).

La intensidad de las relaciones, no obstante, no siempre es alta (algunos valores de los coeficientes de correlación, aunque significativos, son de .13, .15, .17, .18 y .19; otros rondan el valor .30). Los valores más elevados son los que se obtienen respecto de las dos variables que son promedios de las demás (*autoconcepto académico global en las cinco materias comunes* y *autoconcepto académico global en el conjunto de materias*).

En cuanto a las diferencias entre los géneros en la intensidad de las correlaciones, podemos apreciar que son más marcadas en las siguientes parejas de variables: autoconcepto en

Matemáticas y autoconcepto en Educación Física (mientras que para las chicas se establece una correlación positiva y significativa para una confianza del 95%, para los chicos la correlación es más baja, no significativa y de signo negativo); autoconcepto en Matemáticas y en Ciencias Sociales (en el caso de las chicas, la correlación es de mayor intensidad y significativa para $\alpha=.01$, mientras que no existe correlación entre la autovaloración que hacen los chicos de su rendimiento en ambas materias); autoconcepto en Matemáticas y en Idioma (siguen el patrón ya descrito), y autoconcepto en Idioma y en Ciencias Sociales (correlación significativa para ambos sexos pero de mayor intensidad en el grupo de las chicas).

En lo que se refiere a las relaciones que se establecen dentro de la dimensión autoconcepto, no sólo referido al plano académico, sino considerando también las diferentes dimensiones en el ámbito socio-personal, los resultados se presentan en la Tabla IV.

De forma general, las relaciones son de más baja intensidad que las establecidas entre las variables de autoconcepto académico. Como cabía esperar, las correlaciones más altas se dan entre el autoconcepto global y las diferentes dimensiones de que este se compone. Aparecen diferenciadas las facetas académica (autoconcepto académico en las materias comunes y en todas las materias) y personal de la auto-imagen, por la menor relación existente entre sus correspondientes variables. En este sentido, el autoconcepto familiar y el físico son, por este orden, los que más peso parecen tener en las dos variables de autoconcepto académico.

TABLA IV. Matriz de correlaciones entre las distintas dimensiones del autoconcepto

	A. Fí. Global Chicas/ Chicos	A. Em. Global Chicas/ Chicos	A. So. Global Chicas/ Chicos	A. Fa. Global Chicas/ Chicos	A. Gl. Global Chicas/ Chicos	A. Ac. Global Chicas/ Chicos
A. Em.	.27** .29**/.16					
A. So.	.31** .32**/.25**	.37** .37**/.34**				
A. Fa.	.15** .20**/.05	.05 .04/.18*	.11* .11/.16			
A. Gl.	.71** .73**/.64**	.63** .63**/.63**	.71** .71**/.70**	.49** .50**/.51**		
A. Ac.	.17** .18**/.13	-.05 .00/-.14	.07 .09/-.01	.21** .14*/.38**	.16** .18**/.15	
A. Co.	.19** .17**/.24**	.01 .05/-.03	.07 .12*/-.05	.23** .18**/.35**	.19** .20**/.18*	.90** .91**/.86**

* Correlación significativa para un $\alpha=.05$ (prueba bilateral), ** Correlación significativa para un $\alpha=.01$ (prueba bilateral).
A. Fí.= Autoconcepto físico; A. Em.= Autoconcepto emocional; A. Sc.= Autoconcepto social; A. Fa.= Autoconcepto familiar; A. Gl.= Autoconcepto personal global; A. Ac.= Autoconcepto en el conjunto de las materias cursadas; A. Co.= Autoconcepto académico en las materias comunes.

Asimismo, se aprecia que el autoconcepto físico y el social son los que se relacionan más intensamente con el autoconcepto global, lo que implica que estas dos facetas son las que más influyen en la auto-imagen general. En cualquier caso, existen ciertas diferencias entre los dos sexos: mientras en el grupo de las chicas el autoconcepto físico es el que mayor correlación presenta con el autoconcepto global, en el grupo masculino, el autoconcepto social es el que mayor correlación tiene respecto del global.

Cabe destacar las relaciones casi nunca significativas y en todos los casos de muy baja intensidad que presentan las dimensiones emocional y familiar del autoconcepto. Se podría esperar que entre ambas facetas de la auto-imagen existiera una mayor relación. Algo parecido sucede entre el autoconcepto familiar y el social. En este sentido, es importante resaltar cómo el autoconcepto emocional y, especialmente, el familiar, no son tan influyentes en la auto-imagen general como lo son las dimensiones física y social.

Es conveniente destacar que el patrón de correlaciones que presentan las chicas, si bien es similar al de los chicos, presenta algunas diferencias que requieren mayor atención. Tal es el caso de la correlación existente entre las facetas física y emocional ($r_{xy} = .29$) y física y familiar ($r_{xy} = .20$) del autoconcepto femenino, correlaciones que, a diferencia del grupo de chicos, son significativas para $\alpha = .01$. Esto implica que, en las chicas, una buena autoimagen física se asocia a una buena autoimagen en el plano familiar y en el plano emocional. Algo parecido sucede con la relación entre el autoconcepto emocional y el familiar ($r_{xy} = .18$) en el grupo de chicos, de forma que existe una asociación débil pero significativa entre la imagen emocional y familiar de sí mismos que tienen los chicos.

Discusión y conclusiones

En relación a la imagen de sí mismos/as manifestada por los sujetos que han participado en el estudio, apreciamos que esta es positiva en ambos sexos, siendo mejor en los planos familiar y emocional. Es decir, ante todo, se sienten queridos/as y apoyados/as por su familia, y capaces de responder emocionalmente de forma adecuada ante los estímulos externos. Igualmente, chicas y chicos tienen una buena imagen de sí mismos en cuanto a su aspecto y constitución física, y en cuanto a su capacidad para relacionarse con los/as demás y establecer relaciones sociales, aunque no de forma tan marcada. Se aprecian diferencias de género en las distintas facetas del autoconcepto consideradas, si bien dichas diferencias no siempre alcanzan el carácter

de significativas. Así, los chicos obtienen puntuaciones más altas, de forma estadísticamente significativa, en el autoconcepto emocional y en el autoconcepto global.

Aunque el muestreo utilizado no permite hacer generalizaciones a la población, estos resultados coinciden con los obtenidos por Amezcua y Pichardo (2000), quienes también encuentran diferencias en los ámbitos mencionados a favor de los chicos. Otros estudios, concretamente el meta-análisis de Wilgenbusch y Merrell (1999), confirman también esta tendencia masculina a tener un mejor autoconcepto en el plano emocional. Este dato puede indicar que mientras los chicos presentan mayor adaptación personal, las chicas pueden ser propensas a padecer cierta ansiedad.

Asimismo, otros autores y autoras han detectado diferencias significativas a favor de los chicos en cuanto al autoconcepto global, es decir, no aplicado a áreas concretas (Amezcua y Pichardo, 2000; Gabelko, 1997; Orenstein, 1994; Pastor, Balaguer y García-Merita, 2003; Rothernberg, 1997). No obstante, al considerar el autoconcepto globalmente se diluyen muchas de las diferencias que aparecen en las distintas facetas, por lo que resulta más adecuado trabajar con el autoconcepto global siempre y cuando se analicen las diferencias de género también en sus distintas dimensiones.

Las diferencias en la autoimagen física a favor de los chicos, si bien en nuestro estudio no alcanzan el carácter de significativas, han sido puestas de manifiesto en trabajos previos. Tal es el caso de Gabelko (1997), quien trabaja con una faceta denominada autoconcepto atlético, en la que los chicos puntúan más alto que el grupo de chicas; o el de Pastor, Balaguer y García-Merita (2003), que obtienen puntuaciones más altas a favor del grupo de chicos en *Apariencia Física y Competencia Deportiva*. Además, otras investigaciones (e.g., Klomsten, Skalkvik y Espones, 2004; Ruíz de Azúa, Rodríguez y Goñi, 2005; Wood, Becker y Thompson, 1996) han mostrado la tendencia a que los chicos obtengan puntuaciones más altas que las chicas, las cuales tienden a valorar su aspecto físico de forma más negativa. Tan sólo la investigación realizada por López-Justicia y Pichardo (2003) encuentra diferencias significativas en autoconcepto físico a favor de las chicas, pero ha de destacarse que las autoras trabajan con adolescentes afectados de baja visión.

Es importante mencionar aquí que hemos encontrado una correlación alta y significativa entre el autoconcepto físico y el global; de hecho, es esta faceta del autoconcepto la que presenta mayor intensidad en la correlación con el autoconcepto global –intensidad que es aún mayor para el grupo de chicas–. Este resultado viene a coincidir con los de otras investigaciones realizadas que han evidenciado que la imagen corporal está muy relacionada con la autoestima global (Broc, 2000), siendo la apariencia física el dominio del autoconcepto que explica el mayor porcentaje de varianza en la autoestima global (Pastor, Balaguer y Benavides, 2002). Debemos destacar también que, de entre las dimensiones consideradas en nuestro

estudio, la física es la que muestra unas relaciones más intensas con las demás, lo que corrobora la importancia de esta faceta en la autoimagen, ya que no sólo es influyente en la imagen general, sino también en el resto de facetas de la misma.

La autoimagen corporal es, por tanto, una parte del autoconcepto muy relevante, sobre todo para las adolescentes, que son educadas en la idea de que una buena apariencia física es una condición necesaria para recibir afecto y ser amadas. De ahí que en nuestro estudio aparezca muy relacionada con el autoconcepto social y el emocional, correlaciones que en el grupo de chicas adoptan valores más altos en cuanto a intensidad.

En lo que se refiere al autoconcepto social, en este estudio no se han encontrado diferencias significativas entre ambos géneros, si bien la tendencia es que los chicos puntúen de forma más elevada. El trabajo ya mencionado de Gabelko (1997) coincide en este resultado, aunque no sucede lo mismo en otros trabajos (e.g. Amezcua y Pichardo, 2000). La discrepancia de resultados en esta faceta del autoconcepto podría deberse al carácter complejo de la misma. Es por ello por lo que conviene tener en cuenta los resultados de investigaciones como la de Infante et al. (2002) y la de Calvo, González y Martorell (2001), en las que se pone de manifiesto que las chicas obtienen valores más altos en autoconcepto prosocial y los chicos en autoconcepto agresivo.

En cuanto a las diferencias de género en las facetas del autoconcepto, si volvemos a uno de los resultados ya comentados en el estudio descriptivo, concretamente a las medias de las chicas en las distintas dimensiones recogidas en la Tabla II, podemos observar que las chicas puntúan en dichas dimensiones de manera inversa a la importancia que cada una de ellas tiene en el autoconcepto general. Así, la media más baja es para el autoconcepto físico, seguida del social, del emocional y del familiar. Esto nos lleva a pensar que en su autoimagen son más exigentes consigo mismas precisamente en las dimensiones que más influyen en su autoimagen general. En un reciente estudio (Garaigordobil y Durá, 2006), en el que las variables de autoconcepto y autoestima son analizadas conjuntamente con otras (sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad), se sugiere que las puntuaciones más bajas en autoestima pueden estar asociadas a un mayor nivel de autocrítica de las mujeres en la evaluación de sí mismas, así como una mayor capacidad para identificar «lo que falta» en contraposición a los varones, con mayor capacidad de identificar «lo que tienen».

En contraste con lo anterior, uno de los planos en los que nuestra investigación ha encontrado diferencias a favor de las chicas es el familiar, si bien es importante recordar que la diferencia encontrada no llega a perfilarse como estadísticamente significativa. Pese a ello, otros estudios apuntan en esta dirección, como el realizado por Amezcua y Pichardo (2000), en el que el grupo de chicas alcanza niveles más elevados de autoconcepto familiar.

Sería interesante analizar por qué el autoconcepto familiar tiende a ser más alto en las chicas cuando, en el resto de facetas consideradas, los chicos presentan puntuaciones más altas. Como sugieren Amezcua y Pichardo (2000), las diferencias podrían justificarse por el distinto trato recibido de los progenitores. En este sentido, el comportamiento de las chicas en el hogar satisface mejor las expectativas de madres y padres (ayuda en las tareas domésticas, no llegar tarde,...), encontrándose más aceptadas por ellos/as y dando, de esta manera, lugar a la formación de un autoconcepto familiar más elevado.

La otra faceta del autoconcepto en la que la diferencia, sin ser significativa, apunta a favor de las chicas es el autoconcepto académico global. En general, las alumnas que han participado en el estudio muestran una valoración global de su rendimiento en las distintas materias algo más positiva que la que muestran sus compañeros. Sin embargo, otras investigaciones ponen de manifiesto una gran disparidad en los resultados. Así, estudios como el de Amezcua y Pichardo (2000) y Gabelko (1997) no encuentran diferencias significativas entre chicos y chicas en cuanto a su autoimagen académica. Por su parte, Hilke y Conway (1994), Pastor, Balaguer y García-Merita (2003) y Rodríguez (1982) encuentran diferencias significativas a favor de los chicos. ¿Cuáles pueden ser las razones de tanta discrepancia?

El amplio margen temporal de casi 25 años que transcurre entre todas las investigaciones citadas «incluida la nuestra», podría explicar tal discrepancia. En cualquier caso, es evidente que se requiere mayor investigación. Las importantes diferencias que hemos encontrado entre chicas y chicos en lo que se refiere a sus auto-valoraciones de rendimiento en las distintas materias podrían explicar las razones de esta variación. Así, mientras que las chicas creen tener un mejor rendimiento en unas materias, los chicos lo hacen en otras distintas, de forma que, según el instrumento que utilicemos para medir el autoconcepto académico general esté más o menos cargado de ciertas áreas de conocimiento o materias escolares, las puntuaciones obtenidas por ambos sexos podrían variar.

En nuestro estudio, las diferencias significativas entre ambos sexos se han encontrado en las valoraciones del propio rendimiento en Lengua y Literatura, Biología y Geología y Educación Plástica y Visual, siendo más positivas para el grupo femenino. Por su parte, el grupo de varones se considera mejor en materias como Matemáticas, Educación Física y Tecnología, si bien en todos estos casos la diferencia es importante pero no significativa.

Aunque sin centrarse específicamente en el autoconcepto, la investigación desarrollada por Gil, Blanco y Guerrero (2006) pone de manifiesto que, en la materia de Matemáticas, las chicas de esta edad experimentan una actitud más negativa, mayores niveles de ansiedad, más desconfianza y más inseguridad que sus compañeros varones. En todo caso, sería necesario desarrollar una investigación más exhaustiva a este respecto que nos permita comparar si se trata sólo de una diferencia entre los dos sexos que se da a nivel de sus autoconceptos, o si

también existen diferencias en las calificaciones reales y en las valoraciones docentes. En este sentido, podría suceder que los agentes sociales (padres/madres, profesorado, iguales) transmitan diferentes expectativas a cada género, haciendo ver a los chicos que son inteligentes y a las chicas que son trabajadoras y esforzadas. O, incluso, que las chicas, pese a tener mejores resultados académicos, perciban más negativamente su competencia escolar. En esta línea, la investigación de Jiménez et al. (2006) pone de manifiesto que, tanto el alumnado como el profesorado y las familias, consideran que un alto rendimiento escolar es un valor positivo para chicos y chicas, aunque estas últimas tengan que pagar un precio más alto, pues su mayor capacidad despierta rechazo en sus compañeros.

El análisis de las correlaciones entre las autovaloraciones de rendimiento en las materias comunes muestra que tanto chicas como chicos comparten una visión semejante en lo que respecta a las asignaturas que más influyen en su autoconcepto académico general. Así, para el conjunto de la muestra y para las chicas y los chicos por separado, las materias comunes que mayor correlación presentan con el autoconcepto académico general y con el autoconcepto académico en las materias comunes son Lengua y Literatura, Ciencias Sociales e Idiomas. Las que menos correlación muestran con las dos variables globales son Matemáticas y Educación Física. No obstante, estos resultados deberían completarse con el total de materias cursadas a lo largo del proceso de escolarización, análisis que aquí hemos obviado por cuestiones prácticas.

A modo de reflexión final, queremos subrayar la importancia de detectar las diferencias de género en el autoconcepto, con especial interés en la etapa de la adolescencia. Cabe esperar que las elecciones educativas y vocacionales estén influidas por el autoconcepto, por lo que una peor autoimagen en el grupo de las chicas podría condicionar negativamente sus opciones vitales. En este sentido, consideramos que el autoconocimiento y la autoestima debería ser un factor clave en cualquier programa de orientación profesional dirigido a alumnas adolescentes. Como sugieren Jackson y Warin (2000), el papel de género es un aspecto significativo del autoconcepto que adquiere especial relevancia en los momentos de transición. Así, el autoconcepto podría influir en las decisiones educativo-vocacionales que los/as sujetos toman y, consecuentemente, determinar el proyecto profesional y vital.

En futuras investigaciones, no obstante, sería necesario analizar las diferencias de género en el autoconcepto en un rango de edad más amplio (por ejemplo, entre los 9 y los 18 años) a fin de determinar si la edad puede modular la influencia de esta variable. Algunos estudios previos, como el de García y Musitu (2001) y el Esnaola (2005) sugieren que el patrón de evolución de la autoimagen es diferente en hombres y mujeres. Sería muy interesante poder analizar si estas diferencias de género se dan también en otros momentos de transición como son la maternidad/paternidad, el acceso al mercado laboral, etcétera. Ello contribuiría a

mejorar nuestro conocimiento respecto a un constructo tan complejo como es el autoconcepto, además de propiciar mejoras en la intervención orientadora.

Referencias bibliográficas

- AMEZCUA, J. A. Y PICHARDO, M.C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16 (2), 207-214.
- BROC, M. A. (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4º de ESO. Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), 119-146.
- CALVO, A. J., GONZÁLEZ, R. Y MARTORELL, M. C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 93, 95-111.
- CRAIN, R. M. (1996). The influence of age, race, and gender on child and adolescent multidimensional self-concept. En B. A. BRACKEN (Ed.), *Handbook of self-concept. Developmental, social and clinical considerations* (pp. 395-420). Nueva York: John Wiley and Sons.
- ESNAOLA, I. (2005). Desarrollo del autoconcepto durante la adolescencia y principio de la juventud. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 58 (2), 265-277.
- GABELKO, N. H. (1997). *Age and gender differences in global, academic, social and athletic self-concepts in academically talented students*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago.
- GARAIGORDOBIL, M. Y DURÁ, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14-17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32, 141, 37-64.
- GARCÍA, F. Y MUSTU, G. (2001). *Autoconcepto Forma 5. AF-5*. Madrid: TEA.
- GIL, N., BLANCO, L. J. Y GUERRERO, E. (2006). El papel de la afectividad en la resolución de problemas matemáticos. *Revista de Educación*, 340, 551-569.
- HILKE, E. V. & CONWAY, G. C. (1994). *Gender equity in education*. Indiana: Reports-Descriptive.
- HILL, J. P. & LYNCH, M. E. (1983). The intensification of gender-related role expectations during early adolescence. En J. BROOKS-GUNN & A.C. PETERSON (Eds.), *Girls at puberty: Biological and psychological perspectives* (pp. 201-228). Nueva York: Plenum Press.

- JACKSON, C. & WARIN, J. (2000). The importance of gender as an aspect of identity at key transition points in compulsory education. *British Educational Research Journal*, 26 (3), 375-391.
- KLOMSTEN, A. T., SKAALVIK, E. M. & ESPNES, G. A. (2004). Physical self-concept and sports: Do gender differences still exist? *Sex-Roles*, 50 (1-2), 119-127.
- LÓPEZ-JUSTICIA, M. D. Y PICHARDO, M. C. (2003). Diferencias de género en el autoconcepto de jóvenes afectados de baja visión. *Revista de Educación*, 330, 373-384.
- MAJOR, B., BARR, L., ZUBEK, J. & BABEY, (1999). Gender and self-esteem: a meta-analysis. En W. B. SWANN JR, J. H. LANGLOIS & L. A. GILBERT (Eds.), *Sexism and stereotypes in modern society: The gender science of Janet Taylor Spence* (pp. 223-255). Washington DC: American Psychological Association.
- MEECE, J. & JONES, G. (1996). Girls in mathematics and science: constructivism as a feminist perspectiva. *High School Journal*, 79 (3), 242-248.
- ORENSTEIN, P. (1994). *Schoolgirls: young women, self-esteem, and the confidence gap*. New York: Doubleday.
- PASTOR, Y., BALAGUER, I. Y BENAVIDES, G. (2002). Influencia de los dominios del autoconcepto en la autoestima de los adolescentes. *Revista de Psicología Aplicada*, 12 (3), 97-112.
- PASTOR, Y., BALAGUER, I. Y GARCÍA-MERITA, M.L. (2003). El autoconcepto y la autoestima en la adolescencia media: análisis diferencial por curso y género. *Revista de Psicología Social*, 18 (2), 141-159.
- RODRÍGUEZ, S. (1982). *Factores de rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos-Tau.
- ROTHENBERG, D. (1997). *Supporting girls in early adolescence*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- RUIZ DE AZÚA, S., RODRÍGUEZ, A. Y GOÑI, A. (2005). Variables socioculturales en la construcción del autoconcepto físico. *Cultura y Educación*, 17 (3), 225-238.
- WILGENBUSCH, T. & MERRELL, K.W. (1999). Gender differences in self-concept among children and adolescents: A meta-analysis of multidimensional studies. *School Psychology Quarterly*, 14:2, pp. 101-120.
- WOOD, K.C., BECKER, J.A. & THOMPSON, J.K. (1996). Body image dissatisfaction in preadolescent children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 17 (1), 85-100.

Fuentes electrónicas

- INFANTE, L., DE LA MORENA, L., GARCÍA, B., SÁNCHEZ, A., HIERREZUELO, L. Y MUÑOZ, A. (2002). Un estudio sobre el autoconcepto social en estudiantes de ESO: diferencias de género. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (3). Recuperado el 12 de abril de 2005 de <http://www.aufop.org/publica/reifp/02v5n3.asp>
- JIMÉNEZ, C., ÁLVAREZ, B., GIL, J.A., MURGA, M.A. Y TÉLLEZ, J.A. (2006). Educación, diversidad de los más capaces y estereotipos de género. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12 (2). Recuperado el 3 de noviembre de 2007 de http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_5.htm.

Dirección de contacto: Mª Teresa Padilla Carmona. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento MIDE. C/ Camilo José Cela, s/n. 41018 Sevilla. E-mail: tpadilla@us.es