

# Educación, investigación y desarrollo social

Actas del XIV Congreso Nacional de  
Modelos de Investigación Educativa

**aidipe**



**Universidad  
de Huelva**

# **Educación, Investigación y Desarrollo Social**

Actas del XIV Congreso de  
Modelos de Investigación Educativa

## **Coordinadores:**

Ángel Boza Carreño

Juan Manuel Méndez Garrido

Manuel Monescillo Palomo

María de la O Toscano Cruz

María de la Cinta Aguaded Gómez

José Antonio Ávila Fernández

Julio Tello Díaz

Manuela Salas Tenorio

Edita: Departamento de Educación de la Universidad de Huelva  
Diseña: Alejandro Ruiz Trujillo  
Depósito legal: H-155-2009  
I.S.B.N.: 978-84-95944-24-5

# LA IMAGEN ACADÉMICA DE ALUMNAS DE 4º DE E.S.O. SEGÚN SU PROFESORADO, SUS FAMILIAS Y LAS PROPIAS CHICAS

Soledad García Gómez, M. Teresa Padilla Carmona y Magdalena Suárez Ortega,  
*Universidad de Sevilla*

## 1. INTRODUCCIÓN

Esta comunicación aporta de forma muy sintética resultados parciales de la investigación *Estudio exploratorio de las aspiraciones y expectativas educativas, profesionales y vitales de las chicas que finalizan la escolaridad obligatoria* (\*), realizada en seis institutos de educación secundaria de la provincia de Huelva entre los años 2003 y 2005 (financiada por el Plan Nacional de I+D+I). Nos planteamos varios objetivos, aunque aquí sólo vamos a referirnos a aquellos relacionados con la imagen que las chicas de 4º de ESO tienen sobre sí mismas como estudiantes, así como las valoraciones y opiniones que sobre ellas tienen sus tutores o tutoras y sus madres o padres en relación al ámbito académico.

El autoconcepto es una dimensión muy importante del ser humano. El concepto de sí mismo influye de forma decisiva en cómo una persona ve los sucesos, los objetos y a las demás personas de su entorno. Puesto que el autoconcepto influye considerablemente en la conducta y en las vivencias, es una dimensión de gran relevancia a la hora de comprender cómo son y cómo actúan las alumnas y bajo qué parámetros planifican su vida (Marchago, 1991). Se trata de una actitud básica que condiciona el comportamiento del sujeto, sus valores (Llinares, Molpeceres y Musitu, 2001), el rendimiento escolar, la propia construcción de la personalidad (Saura, 1996) e, incluso, la toma de decisiones vocacionales (Super et al. 1963).

A lo largo de nuestra vida vamos construyendo la imagen de nosotros/as mismos/as, teniendo en este proceso una especial incidencia las aportaciones de las personas que nos resultan más significativas. El análisis de tales incidencias ha sido estudiado desde diversas corrientes teóricas. Desde el **interaccionismo simbólico** se defiende que el autoconcepto se

desarrolla a partir de las reacciones respecto a la persona de los demás, es decir, a partir de las imágenes de nosotros/as mismos/as que otras personas nos devuelven. Si bien no todas las personas tienen el mismo nivel de influencia en la formación del autoconcepto. Algunas de estas personas “más significativas” son los padres y madres, junto con los familiares más cercanos, el profesorado, las amistades, etc.

Los teóricos del **aprendizaje social**, por su parte, defienden que el niño y la niña elaboran su autoconcepto por medio de un proceso de imitación a través del cual incorporan en sus propios esquemas las conductas y actitudes de las personas que son importantes para el o para ella. Así, al identificarse con las personas que les resultan más significativas, el niño o la niña imita y hace suyas las características de estas. Desde este enfoque se concede un papel más activo a la persona en la formación de su autoconcepto, en tanto que ésta es activa, creativa y experimentadora a través de sus propias acciones y experiencias.

Está ampliamente admitido que la primera fuente en el desarrollo evolutivo del niño son **las madres y los padres**. Especialmente la figura materna que es la que establece en el niño y en la niña los primeros sentimientos de aceptación o rechazo; además, madres y padres siguen desempeñando un papel crucial incluso durante la adolescencia (Broc, 2000). Fierro (1996) ha estudiado la decisiva influencia que tienen los progenitores en las decisiones de los chicos y las chicas; se evidencia que las contradicciones entre los valores y modelos familiares y propios afectan a chicos y chicas en mayor medida que si se tratara de otras personas significativas.

La segunda fuente en el desarrollo de la autoestima/autoconcepto son los “otros significativos”. Esta expresión se refiere a otras personas como los compañeros/as del colegio, sus profesores/as y otras personas significativas que representan a la sociedad. A medida que las criaturas se van socializando, empiezan a tener en cuenta progresivamente la opinión de otras personas que les rodean en situaciones diferentes, un papel relevante lo desempeña **el profesorado**.

Desde el estudio de Rosenthal y Jacobson (1968), la investigación ha demostrado que la percepción que los y las docentes tienen respecto de las capacidades de sus alumnas y alumnos no son tan neutrales como pudiera parecer, y que estas interacciones se ven afectadas por las expectativas de los/as primeros/as sobre los/as segundos/as.

Atendiendo a estas expectativas del profesorado, en numerosas ocasiones se ha denunciado que en la escuela se estimula a las chicas a lograr mayor nivel de éxito en aquellos contenidos o ámbitos más “vinculados” tradicionalmente en nuestra sociedad con las cualidades femeninas (Literatura, Artes, etc.) porque se las considera más aptas para estas. En cambio, las Matemáticas, las Ciencias y la Tecnología siguen siendo disciplinas reservadas a los chicos. Estas creencias y actitudes sexistas no son más que el reflejo y la concreción en el entorno escolar de aquellas otras que se mantienen en la sociedad.

## 2. MÉTODO

El **propósito** del estudio ha sido la exploración de cómo se perciben en su rol de estudiantes chicas que están acabando la escolaridad obligatoria. Además, hemos pretendido indagar en cómo las perciben sus profesores y profesoras y en cómo las perciben sus familias. El tipo de trabajo realizado no nos permite establecer relaciones causa-efecto entre unas

variables y otras; nos limitamos a aportar las percepciones de los diferentes colectivos y a contrastarlas en bloque.

En particular pues, la parcela de la investigación a la que nos referimos en este trabajo se ha desarrollado a partir de los siguientes **objetivos**:

1. Conocer y describir la imagen que las chicas tienen de sí mismas en el ámbito académico.
2. Identificar la imagen que el profesorado-tutor tiene de las chicas de 4º de ESO en el plano académico.
3. Conocer la imagen que los familiares más cercanos (madre y padre) tienen de sus hijas en el plano académico.
4. Constatar si existen diferencias entre las imágenes de las chicas como estudiantes según los informantes.

El estudio que presentamos tan sintéticamente se enmarca dentro de lo que se denomina genéricamente como **investigación descriptiva**, que persigue describir de forma detallada la realidad objeto de estudio, por ello nos hemos valido de la **encuesta como técnica de recogida de datos**.

La **población** del estudio se definió como la formada por aquellas alumnas que cursaban 4º de ESO en alguno de los 57 Institutos de Educación Secundaria de Huelva y su provincia. La **selección de la muestra** se realizó conforme a un muestreo no probabilístico: el muestreo por cuotas. Esta decisión viene justificada por la necesidad de recoger información, no sólo de las alumnas, sino también de las descripciones y valoraciones que sobre ellas emitirían sus tutoras/es y sus familiares.

Participaron un total de 291 alumnas, distribuidas de forma desigual en 21 grupos de 4º de ESO (en los institutos había distinto nº de grupos con distinta ratio). También participaron 243 familias, además de los tutores y tutoras de todos los grupos.

Para la **recogida de información** se elaboraron varios instrumentos ad hoc, que fueron debidamente validados. Las respuestas consistían en valoraciones numéricas en unos casos y en aportar palabras en otros. Dado que la mayoría de las variables del estudio permitían la cuantificación, los procedimientos aplicados para el **análisis** han sido estadísticos. A tal efecto se procedió a la codificación de la información y a la preparación de una matriz de datos en la que se vertieron todas las respuestas aportadas. Una vez elaborada esta matriz, se procesó la información contenida en ella a través del paquete estadístico SPSSPC (versión 11.5.1). Cuando se trataba de preguntas abiertas, las respuestas han sido categorizadas atendiendo a su contenido y cuantificadas.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. Autoconcepto académico de las chicas

De forma general, puede considerarse que las valoraciones generales que las chicas realizan respecto a su paso por la escuela y por el instituto son positivas (tabla 1), ya que las medias están siempre por encima del valor intermedio (3).

VALORACIÓN TRAYECTORIA ESCOLAR	TODOS	ARACENA	PUNTA UMBRÍA	NIEBLA	S. JUAN DEL PUERTO	NERVA	LEPE
Educación primaria	<b>4.40</b>	4.31	4.42	4.38	4.55	4.24	4.47
Educación secundaria	<b>3.60</b>	3.60	3.56	3.33	3.70	3.65	3.78
Diferencia	<b>0.80</b>	0.71	0.88	1.05	0.85	0.59	0.69

Tabla 1: Valoraciones de las trayectorias escolares de las chicas de las distintas localidades

Las diferencias entre las valoraciones en cada etapa según las localidades son mínimas. En todos los casos la educación primaria está mejor valorada que la secundaria. Podemos destacar que el municipio donde la diferencia entre una y otra etapa es mayor es Niebla, es decir, es donde ha habido un cambio más acusado.

Tras esta cuestión tan genérica nos centramos en conocer cómo se describían las chicas a sí mismas como estudiantes. Para ello debían escribir cuatro adjetivos con los que se identificasen. El más repetido fue “trabajadora” (17.7%), seguido de “responsable” (16%), “buena estudiante” (11.6%) y “organizada” (8.7%), todos ellos adjetivos de un campo semántico similar. Es llamativo que sólo un 4.3% de las chicas se describe como “inteligente”.

Para profundizar más en su autoconcepto académico, indagamos en cómo se valoraban a sí mismas en diversas materias de las cursadas a lo largo de su escolaridad (tabla 2).

AUTOCONCEPTO ACADÉMICO	
1. Lengua y Literatura	4.14 (1.09)
2. Matemáticas	3.83 (1.52)
3. Ciencias Sociales	4.32 (1.28)
4. Educación Física	4.75 (1.19)
5. Tecnología	3.94 (1.38)
6. Biología y Geología	4.16 (1.45)
7. Física y Química	3.54 (1.58)
8. Educación Plástica y Visual	4.67 (1.34)
9. Idiomas (Inglés y/o Francés)	4.05 (1.49)
Puntuación global en autoconcepto académico	4.14

Tabla 2: Autoconcepto de las chicas en las diversas materias escolares

En primer lugar, podemos destacar que tienen una buena imagen de su rendimiento en las diferentes materias. Las chicas tienden a considerar como bueno su rendimiento en el conjunto de las materias. Las tres que consideran que se les dan mejor son: Educación Física, Educación Plástica y Visual y Ciencias Sociales. Se adjudican puntuaciones más bajas en aquellas que consideran que rinden menos o que se les dan peor: Física y Química, Matemáticas y Tecnología.

Los promedios de las calificaciones de todas las chicas en las materias comunes a las que hemos tenido acceso se aportan en la tabla 3. A tenor de estos datos, apreciamos que las calificaciones más altas las obtienen en Educación Física, seguida de Lengua y Literatura e Inglés. Las calificaciones más bajas se dan en Matemáticas y en Ciencias Sociales.

<b>CALIFICACIONES EN LAS COMUNES</b>	<b>MEDIA</b>	<b>DESVIACIÓN TÍPICA</b>
Ciencias Sociales	2.48	1.36
Educación Física	3.17	1.13
Lengua y Literatura	2.77	1.20
Idioma (inglés)	2.74	1.29
Matemáticas	2.45	1.26
Valoración media	2.70	1.00

Tabla 3. Promedios de calificaciones en las materias comunes

Si contrastamos esta información con la aportada más arriba sólo podemos afirmar que los buenos resultados obtenidos en Educación Física son acordes con las valoraciones que ellas hacían de su rendimiento y capacidades en esta materia. Lo mismo sucede en torno a las Matemáticas. El mayor desajuste se hace palpable en el caso de Ciencias Sociales, ya que las alumnas hacen una valoración de su rendimiento en esta materia que no se corresponde con las calificaciones finales que obtienen.

### 3.2. Imágenes de tutores y tutoras sobre sus alumnas

Las valoraciones sobre cualidades académicas vuelven a ser positivas cuando informan las tutoras y los tutores, si bien en ningún caso se aprecian medias especialmente altas. Así, de forma general, puede decirse que el profesorado considera que sus alumnas poseen determinadas características que facilitan el estudio y el aprendizaje, pero nunca de forma extraordinaria o excelente.

Las cinco características mejor valoradas son: el *apoyo familiar*, el *buen comportamiento en clase*, la *aceptación de sus compañeros/as*, el *compañerismo* y la *responsabilidad*. Las cinco con medias más bajas son -de menor a mayor puntuación-: *creatividad*, *curiosidad*, *hábitos de estudio*, *autoexigencia*, y *participación en clase*.

En las variables incluidas en esta dimensión se aprecia una cierta heterogeneidad en las opiniones docentes. Los rasgos que presentan el mayor índice de variación son *hábitos de estudio*, *constancia* y *autoexigencia*, mientras que *inteligencia* es la cualidad en la que el nivel de acuerdo entre docentes parece ser mayor.

Según sus tutoras y tutores, las alumnas son responsables y se portan bien en clase, aunque tienen escasa creatividad y curiosidad, y son menos activas en el aula.

La homogeneidad en las valoraciones es muy alta entre unas localidades y otras, no se aprecian diferencias significativas. Lo más destacado en todas las localidades es el *apoyo familiar* (4.81), seguido del *buen comportamiento en clase* y de *las relaciones con las/los compañeras/os*

### 3.3. Imágenes sobre las chicas que tienen sus familias

Con un alto nivel de acuerdo entre los padres y madres, las valoraciones de las trayectorias de las hijas son más positivas para la primaria que para la secundaria, aunque siempre superan el valor medio. En ambos casos las valoraciones que realizaron sus hijas fueron ligeramente más elevadas.

Con una confianza del 99%, puede decirse que familias y alumnas valoran la trayectoria en primaria de forma diferente, tendiendo las chicas a emitir una valoración más alta. Por su parte, la comparación de medias en la trayectoria en secundaria nos permite concluir que no existen, en este caso, diferencias entre los/as padres/madres y sus hijas.

Las madres y los padres tienen, en general, una buena imagen de las cualidades de sus hijas, habiendo sólo un 14% de familias que emiten una valoración poco positiva. La mayoría (un 28.60%) opina que sus hijas se esfuerzan lo suficiente, aunque no siempre consiguen los resultados esperados. No siempre acompañan este esfuerzo de otras cualidades -como la inteligencia- “necesarias” para tener éxito en la escuela. A primera vista puede apreciarse que esta opinión familiar refleja una visión muy semejante a la de las propias chicas.

Se observa una vez más que la elección de adjetivos o expresiones para describir a las chicas tiende casi invariablemente a señalar el esfuerzo y la constancia, por un lado, y las relaciones interpersonales, por otro. Las cualidades individuales asociadas a capacidades (inteligencia, creatividad, memoria, *ser despierta*,...) rara vez se seleccionan para describir a las chicas.

Las familias han tendido a valorar muy positivamente a sus hijas en el ámbito escolar. Las familias califican a sus hijas como buenas compañeras y esforzadas estudiantes, habiendo un alto nivel de acuerdo. Así, las características con promedios más altos son, por este orden, *compañerismo*, *aceptación de sus compañeros/as*, *apoyo familiar*, *participación en clase* y *esfuerzo*.

Como hemos indicado anteriormente, su éxito en la escuela no parece depender para sus madres o padres de que *sean* buenas o tengan buenas cualidades, sino de que se portan bien con todos/as y se esfuerzan.

No hay muchas diferencias entre las puntuaciones otorgadas por las familias de las distintas localidades en relación al conjunto de los rasgos que habían de valorar en sus hijas.

### **3.4. Comparación de los datos aportados por las chicas, su profesorado y sus familias**

Profundizamos ahora precisamente en estas comparaciones, estudiando las posibles semejanzas y diferencias entre los diversos colectivos que han participado en esta investigación exploratoria.

Se aprecia una cierta similitud entre las opiniones de las familias y las de las alumnas. Las madres y los padres destacan de sus hijas, entre otras cosas, su compañerismo, aceptación y esfuerzo. Las chicas se describen como trabajadoras y responsables y como buenas compañeras.

Apreciamos al revisar los datos que las familias han otorgado a sus hijas puntuaciones más altas que las facilitadas por sus tutoras o tutores en todos los adjetivos considerados, lo que provoca que las diferencias entre las medias siempre sean altas. Con una confianza del 99%, las diferencias entre las valoraciones de las familias y las de tutoras y tutores son estadísticamente significativas, tendiendo las madres y los padres a valorar a sus hijas siempre de forma más alta.

Una coincidencia entre familias y tutores es que *inteligencia y hábitos de estudio* ocupan los últimos puestos en cualidades de las chicas. En cuanto a las diferencias, se aprecia que las familias piensan que sus hijas participan en clase más de lo que valoran los tutores y tutoras, que tienden más bien a destacar su atención en el aula y su buen comportamiento en las clases.

Las valoraciones realizadas por los tutores coinciden parcialmente con las realizadas por las alumnas. El apoyo familiar es el aspecto mejor valorado por las tutoras y los tutores, lo cual es acorde con lo expresado por las alumnas y por las propias familias.

Entre los aspectos más valorados por el profesorado-tutor destacan también la aceptación de los/as compañeros/as y el compañerismo. En otras preguntas del inventario las chicas mostraban una buena imagen de sí mismas en cuanto a su capacidad para relacionarse con los/as demás y, más concretamente, de tener amigas y amigos. Como ya hemos visto, entre los adjetivos seleccionados para sus autodescripciones en el ámbito escolar, ser buena amiga y ser buena compañera, resultaron ser de los más elegidos.

Mientras las chicas destacaban de sí mismas el ser atentas, organizadas y trabajadoras, como cualidades en su rol de estudiantes, el profesorado ha otorgado valores medios o bajos a características similares (concretamente, *atención y hábitos de estudio*). En todo caso, la responsabilidad es una característica en la que coinciden ambos grupos.

La materia en la que hay más disparidad de criterios entre las chicas y sus docentes (en función de las calificaciones que les asignan al finalizar 4º de ESO es Ciencias Sociales. La mayor coincidencia se aprecia en Matemáticas.

#### 4. CONCLUSIONES

El autoconcepto académico de las chicas en las diversas facetas exploradas es, en general, positivo y muy similar entre unas y otras. Igualmente positiva es la valoración que tutoras y tutores y familias hacen de ellas como estudiantes, aunque se aprecian ciertas diferencias: las familias tienen una imagen de ellas más positiva que la que mantienen sus tutoras/es. Las diferencias entre las chicas de unas y otras localidades no son muy acusadas.

Las valoraciones del rendimiento en las diversas materias que hace su profesorado siempre son inferiores a las que las chicas hacen sobre sí mismas. Es de destacar que las Matemáticas, la Física-Química y la Tecnología sean las materias en las que las alumnas hacen una valoración más negativa de su rendimiento, lo cual nos indica que este ámbito del conocimiento sigue estando “alejado” de ellas.

Cuando unas y otros buscan calificativos para mostrar una imagen de las chicas como estudiantes es llamativo que se centren en aspectos como: buenas compañeras, trabajadoras, responsables... y no aparezcan otros como: inteligentes, juiciosas, sensatas. Se transmite la impresión de que sus resultados (buenos en general, aunque no brillantes) son fruto del esfuerzo, de la constancia, del apoyo familiar, del compañerismo, pareciendo que no tienen otras cualidades propicias para el aprendizaje y la formación. Quizás esto denote una falta de confianza en sus posibilidades, que se maquilla resaltando su tesón para proseguir los estudios.

(\*) Un resumen del informe final de la investigación se puede consultar en:  
[http://www.mtas.es/mujer/mujeres/estud\\_inves/670.pdf](http://www.mtas.es/mujer/mujeres/estud_inves/670.pdf)

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMEZCUA, J.A. (2000). *El autoconcepto y rendimiento escolar en niños de 11 a 14 años*. Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.
- 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.
- FIERRO, A. (1996). *Relaciones sociales en la adolescencia*. En J. Palacios, A. Marchesi, y C. Coll, *Desarrollo psicológico y educación I. Psicología evolutiva*. (339-346). Madrid. Alianza.
- LLINARES, L.I, MOLPECERES, M.A. y MUSITU, G. (2001). La autoestima y las prioridades personales de valor. Un análisis de sus interrelaciones en la adolescencia. *Anales de psicología*, 17 (2), 189-200.
- MARCHAGO, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid: Escuela Española.
- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1968). *Pygmalion en la escuela: expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid. Marova.
- SAURA, P. (1996). *La educación del autoconcepto: cuestiones y propuestas*. Murcia. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- SUPER, D.E., STARISHEVSKY, R., MATLIN, N. y JORDAAN, J.P. (1963). *Career development: self-concept theory*. New York. College Entrance Examination Board.