

*Anuario de Psicología*  
2009, vol. 40, nº 2, 271-288  
© 2009, Facultat de Psicologia  
Universitat de Barcelona

## Diferencias en función del género y el curso académico en dimensiones del autoconcepto: estudio con una muestra de adolescentes españoles\*

Cándido J. Inglés<sup>1</sup>  
Yolanda Pastor<sup>1</sup>  
M. Soledad Torregrosa<sup>1</sup>  
Jesús Redondo<sup>1</sup>  
José M. García-Fernández<sup>2</sup>  
<sup>1</sup>Universidad Miguel Hernández  
<sup>2</sup>Universidad de Alicante

*Este estudio analizó las diferencias de género y curso y el papel predictivo de estas variables en las dimensiones del autoconcepto medidas por el SDQ-II. El cuestionario fue administrado a 2.022 estudiantes de 1º a 4º de ESO. Los resultados revelaron que los chicos puntuaron significativamente más alto en las dimensiones Habilidades Físicas, Apariencia Física, Estabilidad Emocional y Matemáticas, mientras las chicas presentaron puntuaciones más altas en Relaciones con el Mismo Sexo, Relaciones con los Padres, Sinceridad-Veracidad y Verbal, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas en la puntuación total del SDQ-II. Además, no se hallaron diferencias de curso estadísticamente significativas en Habilidades Físicas, Relaciones con el Mismo Sexo, Estabilidad Emocional, Matemáticas, Autoestima y Sinceridad-Veracidad, existiendo variaciones en el resto de escalas así como en la puntuación total. Los análisis de regresión logística revelaron que el género y el curso fueron predictores significativos del autoconcepto, aunque los resultados variaron para cada dimensión.*

Palabras clave: *adolescencia, autoconcepto, género, curso.*

---

\* Este trabajo ha sido realizado a través del Proyecto SEJ 2004-07311/EDUC perteneciente al Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2004-2007 del MEC concedido al primer autor y de una Beca Predoctoral de la Fundación Cajamurcia concedida al tercer autor.

Correspondencia: Cándido J. Inglés. Área de Psicología Evolutiva y de la Educación. Dpto. de Psicología de la Salud. Universidad Miguel Hernández de Elche. Avda. de la Universidad, s/n. 03202 Elche, Alicante. Correo electrónico: [cjingles@umh.es](mailto:cjingles@umh.es)

Original recibido: abril 2008. Aceptación final: diciembre 2008.

## Gender and grade level differences in self-concept dimensions: study with a Spanish adolescent sample

*This study analyzed gender and grade differences and the predictive role of these variables in the self-concept domains measured by the SDQ-II. The questionnaire was administered to 2.022 secondary school students from Grades 7 to 10. Results revealed that boys scored significantly higher in Physical Ability, Physical Appearance, Emotional Stability and Maths, whereas girls showed higher scores in Same Sex Relations, Parents Relations, Honesty-Trustworthiness and Verbal. No statistically significant differences were found in the total score. Likewise, statistically significant differences were not found in grade level regarding Physical Abilities, Same Sex Relations, Emotional Stability, Maths, General Self and Honesty-Trustworthiness. Statistically significant differences were reported in the remaining domains and in the total score. Logistic regression analyses revealed that gender and grade were significant predictors of self-concept, although results varied for each dimension.*

*Key words: adolescence, gender, grade, self-concept.*

En las últimas décadas del siglo XX, Shavelson, Hubner y Stanton (1976) establecieron las bases teóricas del estudio del autoconcepto. Estos autores definieron el autoconcepto como el conjunto de autopercepciones (físicas, intelectuales, afectivas, sociales, etc.) que conforman la imagen que una persona tiene de sí misma, formada a partir de factores cognitivos y de la interacción social a lo largo del ciclo vital. Además, Shavelson *et al.* (1976) indicaron que el autoconcepto es un constructo cognitivo-motivacional, multidimensional y estructurado jerárquicamente, desde las dimensiones más específicas e inestables, correspondientes a las percepciones de la conducta personal en situaciones específicas, hasta la dimensión más general y estable, el autoconcepto general. Desde entonces, el modelo propuesto por estos autores ha servido de guía a numerosos estudios teóricos y empíricos. Concretamente, los cuestionarios sobre autoconcepto desarrollados por Marsh (1988, 1992a, 1992b) constituyen un claro exponente de esta orientación teórica y metodológica aplicada a la infancia, adolescencia y edad adulta.

El modelo de Shavelson *et al.* (1976) sobre el autoconcepto no es incompatible con otros modelos existentes sobre la autoestima. La distinción entre ambos términos ha sido motivo de debate entre los investigadores. Mientras que algunos consideran que esta distinción se relaciona con las diferencias existentes entre autodescripción y autoevaluación (Brinthaupt y Edwin, 1992), otros entienden que en todas las mediciones del autoconcepto existe un componente evaluativo (Greenwald, Bellezza & Banaji, 1988). En la actualidad, una gran parte de los investigadores del sí mismo coinciden con Rosenberg (1979) en definir la autoestima como una autopercepción más general que recoge el sentimiento global de valía que la persona posee sobre sí misma, y como tal, estaría ubicada en el ápice de la jerarquía del modelo de Shavelson *et al.* (Tomás y Oliver, 2004).

Durante la adolescencia, el autoconcepto sufre importantes transformaciones causadas fundamentalmente por el progresivo desarrollo de las habilidades cog-

nitivas. De este modo, las autodescripciones, que en la infancia se caracterizan por ser más concretas y referidas a conductas y rasgos externos, en la adolescencia se interiorizan y se tornan más abstractas. Además, durante este periodo evolutivo también se produce una mayor diferenciación del autoconcepto ya que los adolescentes se enfrentan a nuevos roles sociales y académicos y a importantes cambios físicos y corporales que propician la aparición de nuevas dimensiones de autovaloración. Los avances cognitivos permiten a los adolescentes integrar las distintas autodescripciones en generalizaciones y abstracciones de orden superior (Harter, 1990). Todos estos cambios, junto a una mayor vulnerabilidad o susceptibilidad de los adolescentes para distorsionar su propia imagen, determinan el enorme interés que despierta el estudio del autoconcepto en este periodo del ciclo vital. En este sentido, numerosas investigaciones han examinado las diferencias de género y edad en distintas dimensiones del autoconcepto con muestras de estudiantes españoles (Amezcuza y Pichardo, 2000; Garaigordobil y Durá, 2006; Garaigordobil, Durá y Pérez, 2005; Garaigordobil, Pérez y Mozaz, 2008; Gómez-Vela, Verdugo y González-Gil, 2007; Pastor, Balaguer y García-Merita, 2003) y extranjeros tales como, australianos (Bowles y Fallon, 1996; Hay, 2000; Marsh, 1989), chinos (Chu, 2002; Yun, 2001) y norteamericanos (Cunningham y Rinn, 2007).

### Diferencias de género en dimensiones del autoconcepto

La variedad de resultados que ilustra la literatura sobre las diferencias de género en el estudio del autoconcepto en la adolescencia podría explicarse, entre otros factores, por la utilización de diferentes instrumentos de medida cuyas escalas no siempre son comparables. Este hecho queda reflejado en el metaanálisis realizado por Wilgenbusch y Merrell (1999). Al revisar los trabajos que emplearon el *Self-Description Questionnaire* (SDQ II; Marsh, 1992a), estos autores encontraron que los chicos obtuvieron puntuaciones más altas en autoconcepto en las dimensiones *Matemáticas*, *Emocional*, *Autoestima*, *Apariencia Física* y *Habilidades Físicas*, mientras que las chicas presentaron puntuaciones más altas en las dimensiones *Verbal*, *Sinceridad* y *Relaciones con Personas del Mismo Sexo*, siendo los tamaños del efecto de pequeña magnitud en todos los casos.

Otros estudios en los que también se administró el SDQ-II revelaron que los chicos presentaban puntuaciones significativamente más altas que las chicas en *Matemáticas* (Marsh, 1989; Yun, 2001), *Autoestima* (Bowles y Fallon, 1996; Hay, 2000; Marsh, 1989), *Habilidades Físicas* (Bowles y Fallon, 1996; Chu, 2002; Marsh, 1989), *Relaciones con el Sexo Opuesto* (Marsh, 1989), *Estabilidad Emocional* (Bowles y Fallon, 1996; Chu, 2002; Cunningham y Rinn, 2007; Hay, 2000; Marsh, 1989) y *Apariencia Física* (Bowles y Fallon, 1996; Hay, 2000; Marsh, 1989), así como en la puntuación total de la escala de autoconcepto (Bowles y Fallon, 1996; Hay, 2000; Marsh, 1989). Respecto a las escalas en las que las chicas puntúan significativamente más alto que los chicos, aparecen inconsistencias en los estudios revisados. Así, mientras algunos estudios destacan que las mujeres obtienen mayores puntuaciones en las escalas

*Verbal* (Marsh, 1989; Yun, 2001), *Sinceridad* (Chu, 2002; Marsh, 1989; Yun, 2001) y *Relaciones con el Mismo Sexo* (Marsh, 1989; Yun, 2001), otros estudios no encuentran diferencias a favor de las chicas (Bowles y Fallon, 1996; Hay, 2000).

Las investigaciones que utilizan instrumentos de medida con una adecuada validez convergente con el SDQ II (Marsh & Holmes, 1990) o que emplean escalas comparables, proporcionan resultados similares en población española. Concretamente, Pastor *et al.* (2003), usando el *Perfil de Auto percepciones para Adolescentes*, encontraron que los chicos informaban puntuaciones significativamente más altas que las chicas en las subescalas de *Competencia Académica*, *Autovalía Global o Autoestima*, *Competencia Deportiva* y *Apariencia Física* mientras que las chicas presentaban mayores puntuaciones en *Amistad Íntima*. Además, Amezcua y Pichardo (2000), al utilizar el *Cuestionario de Autoconcepto Forma A*, constataron una mayor puntuación en la subescala *Autoconcepto Emocional* en los chicos adolescentes. Este resultado coincide con los encontrados por Garaigordobil *et al.* (2005) y Gómez-Vela *et al.* (2007) utilizando el *Cuestionario de Autoconcepto Forma 5*. Finalmente, Gómez-Vela *et al.* (2007) también encontraron que las chicas puntuaron significativamente más alto en *Autoconcepto Académico* mientras que los chicos puntuaron más alto en *Autoconcepto Físico*.

Por tanto, aunque los resultados de los estudios analizados varían en función de la muestra reclutada y la metodología utilizada, todos confirman la existencia de diferencias de género, las cuales varían dependiendo de la dimensión del autoconcepto evaluada.

## Diferencias de edad en dimensiones del autoconcepto

Ante la diversidad de resultados referidos a las diferencias de edad o curso en autoconcepto, cabe señalar la aportación de Marsh (1989) quien, administrando el SDQ-II a una muestra de adolescentes australianos entre 7º y 11º curso (12-17 años), halló una relación curvilínea entre autoconcepto y edad durante la adolescencia. De esta forma, este autor constató la existencia de puntuaciones significativamente más altas en las dimensiones de autoconcepto referidas a *Apariencia Física*, *Habilidades Físicas*, *Relaciones con el Mismo Sexo*, *Sinceridad*, *Autoestima*, *Matemáticas* y *Autoconcepto Académico General* en 7º curso (12-13 años), disminuyendo estas puntuaciones en 8º y 9º (13-15 años) y aumentando nuevamente en 10º y 11º curso (15-17 años). Posteriormente, Chu (2002) aplicó el SDQ-II a una muestra de 591 adolescentes chinos de 9º a 11º curso (15-17 años) y encontró que los estudiantes de 9º curso presentaron puntuaciones significativamente más altas en *Estabilidad Emocional* que sus compañeros de 10º y 11º curso, mientras que en las escalas académicas (*Matemáticas/Escolar*) los adolescentes de 11º curso presentaron puntuaciones significativamente más bajas que sus compañeros de cursos anteriores, siendo las puntuaciones más elevadas las manifestadas por los estudiantes de 10º curso.

A pesar de que las investigaciones realizadas con el SDQ-II han revelado diferencias de género y edad estadísticamente significativas en adolescentes

australianos (Hay, 2000; Marsh, 1989) y chinos (Chu, 2002; Yun, 2001), tales diferencias son difícilmente comparables ya que los individuos de culturas orientales o colectivistas tienden a presentar puntuaciones más bajas en las escalas de autoconcepto que los individuos de culturas occidentales o individualistas (Dai, 2002). En este sentido, resulta importante examinar si los resultados hallados usando el SDQ-II con adolescentes de otras culturas son generalizables a la población adolescente española ya que diversos autores han indicado que España se caracteriza por presentar una cultura mixta, compuesta por rasgos individualistas y colectivistas (ver Gouveia, 1998; Gouveia, Clemente y Vidal, 1998, para una revisión). Además, la inexistencia de estudios sobre diferencias de género y edad/curso en población adolescente española utilizando el SDQ-II, unido a que no todas las pruebas utilizadas en los estudios nacionales están específicamente diseñadas para población adolescente (Amezcuza y Pichardo, 2000; Garaigordobil *et al.*, 2005; Gómez-Vela *et al.*, 2007) o únicamente presentan una puntuación general de autoconcepto (Garaigordobil y Durá, 2006; Garaigordobil *et al.*, 2008), y a que en ninguno de los estudios previos con adolescentes españoles se han analizado las diferencias de edad teniendo en cuenta el ciclo completo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), justifican la importancia de llevar a cabo este estudio con el fin de tener una visión más amplia sobre el autoconcepto de chicos y chicas adolescentes españoles desde los 12 a los 16 años. Finalmente, la revisión teórica realizada en el presente estudio ha puesto de manifiesto la ausencia de investigaciones en las que se analice la capacidad predictiva del género y la edad/curso académico sobre las dimensiones del autoconcepto en adolescentes españoles. De hecho, únicamente dos estudios han abordado esta temática. Gearhart (1996), utilizando una muestra de 275 mujeres entre 18 y 91 años, constató la influencia de la edad sobre diferentes áreas del autoconcepto (medido con el SDQ-III). De esta forma, encontró que la edad ejercía una influencia negativa sobre *Apariencia Física*, *Habilidades Físicas* y *Relaciones con el Sexo Opuesto*, mientras que esta influencia era positiva en el caso de *Estabilidad Emocional* y *Sinceridad*. En España, Moreno, Cervelló y Moreno (2008), utilizando el *Physical-Self Questionnaire* en una muestra de 2.332 estudiantes entre 9 y 23 años, encontraron que tanto el género como la edad resultaron predictores significativos de los diferentes componentes del autoconcepto físico. La escasez de este tipo de investigaciones resulta llamativa si tenemos en cuenta que el género y la edad, a pesar de no ser variables modificables, pueden relacionarse significativamente con la probabilidad de presentar un alto o bajo autoconcepto. El que las investigaciones existentes no trabajen con población adolescente o se limiten a una única área del autoconcepto (autoconcepto físico), unido a que los análisis de regresión logística permiten, respecto a los análisis de regresión lineal, el tratamiento de la variable dependiente como dicotómica (y por tanto hacen posible la distinción entre alto y bajo autoconcepto), ha motivado la inclusión de este análisis en el presente trabajo, con el fin de conocer el papel que estas variables sociodemográficas ejercen sobre la percepción del sí mismo.

Por tanto, el presente estudio tiene como objetivo analizar las diferencias de género y curso académico en las dimensiones del autoconcepto en una muestra

representativa de estudiantes de ESO y evaluar la capacidad predictiva que estas variables presentan respecto a cada una de las dimensiones del autoconcepto. De este modo, y, consistentemente con los estudios previos, se espera que los chicos presenten puntuaciones significativamente más altas en las subescalas de *Autoconcepto Matemático*, *Apariencia Física*, *Habilidades Físicas*, *Estabilidad Emocional* y *Autoestima* del SDQ-II (hipótesis 1), mientras que las chicas presentarán puntuaciones más elevadas en las subescalas de *Autoconcepto Verbal*, *Relaciones con el Mismo Sexo* y *Sinceridad* (hipótesis 2). Respecto al curso académico, se espera que las puntuaciones autoinformadas en las dimensiones de autoconcepto disminuyan significativamente desde 1º hasta 3º de ESO (hipótesis 3), produciéndose un incremento de las puntuaciones en 4º curso de ESO (hipótesis 4). Finalmente, cabe esperar que tanto el género como el curso académico influyan en la identificación de estudiantes con alto autoconcepto en cada una de las dimensiones analizadas, siendo estos resultados congruentes con los relativos a las diferencias en función de género y curso (hipótesis 5).

## Método

### *Participantes*

Para la selección de los participantes se llevó a cabo un muestreo aleatorio por conglomerados, siendo las unidades primarias de muestreo las zonas geográficas de la Región de Murcia y la provincia de Alicante (subdividiendo cada área en cinco zonas geográficas: centro, norte, sur, este y oeste). Las unidades secundarias fueron los institutos de cada zona geográfica (seleccionados de forma aleatoria proporcional) y, finalmente, las unidades terciarias fueron las aulas. La muestra estuvo formada por 24 centros de áreas rurales y urbanas, 16 públicos y 8 privados, de forma que cada zona geográfica estuviera representada al menos por dos centros. En cada centro se seleccionaron aleatoriamente cuatro aulas, computándose aproximadamente 94 sujetos por centro.

El total de estudiantes reclutados fue de 2.267 de 1º a 4º de ESO, de los que 116 (5,12%) fueron excluidos por errores u omisiones en sus respuestas o por no obtener el consentimiento informado por escrito de los padres para participar en la investigación y 129 (5,69%) fueron excluidos por ser extranjeros con importantes déficits en el dominio de la lengua española. Por tanto, la muestra final se compuso de 2.022 sujetos (1.033 chicos y 989 chicas), en los cursos de 1º de ESO (576; 309 chicos y 267 chicas), 2º de ESO (505; 251 chicos y 254 chicas), 3º de ESO (502; 260 chicos y 242 chicas) y 4º de ESO (439; 213 chicos y 226 chicas). El rango de edad fue de 12 a 16 años ( $M = 13,81$ ;  $DT = 1,35$ ). La composición étnica de la muestra fue: 88,9% españoles, 6,34% hispanoamericanos, 3,37% europeos, 0,75% asiáticos y 0,64% árabes.

Por medio de la prueba Chi-cuadrado de homogeneidad de la distribución de frecuencias, se comprobó que no existían diferencias estadísticamente significativas entre los ocho grupos de género x curso ( $\chi^2 = 3,155$ ;  $p = 0,368$ ).

## **Instrumento**

El autoconcepto ha sido evaluado mediante la adaptación española del *Self-Description Questionnaire* (SDQ-II; Marsh, 1992a), realizada por García-Fernández *et al.* (2006). El SDQ-II es una medida de autoinforme diseñada para adolescentes de 12 a 18 años. Contiene 102 ítems y evalúa 11 escalas de autoconcepto, tres académicas (*Matemáticas, Verbal y Académico General*) y siete no académicas (*Habilidades Físicas, Apariencia Física, Relaciones con el Sexo Opuesto, Relaciones con el Mismo Sexo, Relación con los Padres, Sinceridad-Veracidad y Estabilidad Emocional*), incluyendo, además, una escala de *Autoestima* y una puntuación total de autoconcepto general. Cada dimensión está compuesta por ocho o diez ítems que se puntúan según una escala de respuesta de 6 puntos (1 = *Falso*; 6 = *Verdadero*).

Las investigaciones realizadas sobre este cuestionario en población australiana (Marsh, 1992a) muestran que el análisis factorial identificó la estructura de 11 factores del SDQ II y que los coeficientes de consistencia interna de las subescalas variaron de 0,83 a 0,91.

El análisis factorial confirmatorio realizado, con una muestra de adolescentes españoles, por García-Fernández *et al.* (2006) apoyó la estructura de 11 factores hallada por el autor original (Marsh, 1992a), siendo los valores para los índices de ajuste RMSEA, CFI, GFI y AGFI de 0,04, 0,91, 0,88 y 0,86, respectivamente. Los coeficientes de consistencia interna (alpha de Cronbach) obtenidos en el presente estudio fueron 0,92 (puntuación total) y 0,71-0,91 (factores). Estos coeficientes fueron similares a los hallados por García-Fernández *et al.* (2006). Además, el estudio de García-Fernández *et al.*, reveló un claro patrón de relaciones entre las puntuaciones del SDQ-II y la *Sydney Attribution Scale* (SAS), el *Achievement Goals Tendency Questionnaire* (AGTQ) y el *Learning and Studies Skills Inventory-High School* (LASSI-HS), proporcionando apoyo a la validez de constructo del SDQ-II. Consistentemente con investigaciones previas, las correlaciones entre las puntuaciones de las subescalas académicas del SDQ-II y las puntuaciones de la SAS, el AGTQ y el LASSI-HS fueron más altas que las correlaciones con las puntuaciones de las subescalas del SDQ-II no académicas.

## **Procedimiento**

Se llevó a cabo una entrevista con el director y el jefe del departamento de orientación de los centros participantes para exponer los objetivos de la investigación, describir el instrumento de evaluación, solicitar permiso y promover su colaboración. Posteriormente, se solicitó el consentimiento informado por escrito de los padres autorizando a sus hijos a participar en la investigación. El cuestionario fue contestado anónima y colectivamente en el aula. Se procedió a la entrega de los ejemplares con las instrucciones y de la hoja de respuesta para su corrección mediante ordenador. A continuación, se leyeron en voz alta las instrucciones, enfatizando la importancia de no dejar ninguna pregunta sin contestar. Los investigadores estuvieron presentes durante la administración

de la prueba para proporcionar ayuda si era necesaria y para verificar la cumplimentación correcta e independiente por parte de los sujetos. El tiempo medio de aplicación del SDQ-II fue de 20 minutos.

### **Análisis de datos**

Se realizó un análisis de varianza (ANOVA) para determinar las diferencias de género y curso en cada una de las escalas de autoconcepto del SDQ-II. Para identificar entre qué cursos se hallaban las diferencias se llevaron a cabo comparaciones *post-hoc* (Prueba de Scheffé). La prueba *F* puede mostrarse sensible respecto al tamaño de la muestra reclutada y alcanzar diferencias estadísticamente significativas cuando realmente las diferencias resultan inapreciables. Con el fin de evitar este sesgo, se calculó el tamaño del efecto o diferencia media tipificada (índice *d*), que permite determinar la magnitud de las diferencias halladas por la prueba *F*. La interpretación del tamaño del efecto resulta sencilla; valores menores o iguales a 0,20 indican un tamaño del efecto insignificante, entre 0,20 y 0,49 un tamaño del efecto pequeño, entre 0,50 y 0,79 un tamaño del efecto medio o moderado y valores iguales o mayores a 0,80 un tamaño del efecto grande (Cohen, 1988).

Para analizar la probabilidad de presentar alto o bajo autoconcepto en función del género y la edad se utilizó el análisis de regresión logística, siguiendo el procedimiento de regresión por pasos hacia delante basado en el estadístico de Wald. Con el fin de realizar estos análisis se dicotomizaron las variables criterio, hallando los percentiles de las puntuaciones directas en cada una de las subescalas de autoconcepto así como en la puntuación total. Esto permitió identificar a estudiantes con alto y bajo autoconcepto, definiéndose como alto autoconcepto la puntuación directa igual o superior al percentil 75 y, como bajo autoconcepto, la puntuación directa igual o inferior al percentil 25. Para la interpretación de las ecuaciones de regresión logística se ha de tener en cuenta que el valor de los coeficientes de regresión de las variables es un indicador del incremento o decremento, según sean positivos o negativos, de la probabilidad de presentar un alto autoconcepto cuando la variable cambia de valor.

## **Resultados**

### ***Diferencias de género en dimensiones del autoconcepto***

Los datos presentados en la tabla 1 revelan la existencia de diferencias de género estadísticamente significativas, excepto en las subescalas de *Relaciones con el Sexo Opuesto*, *Académica General*, *Autoestima* y en la puntuación total del SDQ-II. Así, mientras las chicas presentaron puntuaciones significativamente más altas en las escalas *Relaciones con el Mismo Sexo*, *Relaciones con los Padres*, *Sinceridad-Veracidad* y *Verbal*, los chicos puntuaron significativamente más alto en las dimensiones de *Habilidad Física*, *Apariencia Física*, *Estabilidad Emocional* y *Matemáticas*. Las diferencias entre chicos y chicas en

TABLA 1. DIFERENCIAS DE GÉNERO EN DIMENSIONES DEL AUTOCONCEPTO

	Género		Significación estadística y magnitud de las diferencias		
	Chicos	Chicas	F	p	d
SDQ- II	M (DT)	M (DT)			
<i>Habilidades Físicas</i> (8-48)	36,70 (8,02)	35,24 (8,63)	18,02	0,000	0,18
<i>Apariencia Física</i> (8-48)	31,64 (8,53)	29,16 (9,48)	41,69	0,000	0,28
<i>Relaciones Sexo Opuesto</i> (8-48)	33,72 (7,23)	33,76 (7,84)	0,00	0,993	-
<i>Relaciones Mismo Sexo</i> (10-60)	46,49 (8,47)	48,92 (7,74)	50,37	0,000	-0,30
<i>Relaciones con los Padres</i> (8-48)	37,61 (7,64)	38,36 (8,53)	5,20	0,023	-0,09
<i>Sinceridad-Veracidad</i> (10-60)	41,89 (7,90)	46,32 (7,96)	180,46	0,000	-0,56
<i>Estabilidad Emocional</i> (10-60)	37,83 (8,05)	34,27 (8,87)	105,92	0,000	0,42
<i>Matemáticas</i> (10-60)	35,01 (12,56)	32,38 (13,73)	22,26	0,000	0,20
<i>Verbal</i> (10-60)	37,51 (9,81)	40,66 (10,24)	62,35	0,000	-0,31
<i>Académico General</i> (10-60)	41,18 (10,61)	41,73 (11,76)	1,53	0,216	-
<i>Autoestima</i> (10-60)	44,79 (8,10)	45,49 (8,95)	3,55	0,060	-
Autoconcepto general (puntuación total) (102-612)	424,41 (58,00)	426,34 (59,06)	0,68	0,410	-

las escalas de *Habilidad Física* y *Relación con los Padres* presentaron un tamaño del efecto insignificante. Sin embargo, la magnitud de las diferencias para el resto de comparaciones fue pequeña, a excepción de la encontrada en la escala de *Sinceridad-Veracidad*, cuyo tamaño del efecto fue moderado.

### ***Diferencias de curso en dimensiones del autoconcepto***

Las puntuaciones en autoconcepto variaron significativamente con el curso académico, excepto en las subescalas *Habilidades Físicas*, *Relaciones con el Mismo Sexo*, *Estabilidad Emocional* y *Matemáticas* (véase tabla 2).

Las comparaciones *post-hoc* revelaron que:

(a) Los estudiantes de 1º de ESO presentaron puntuaciones significativamente más altas que sus compañeros de 2º ( $d = 0,09$ ) y 3º ( $d = 0,12$ ), mientras que los estudiantes de 2º presentaron puntuaciones significativamente más bajas que sus compañeros de 4º ( $d = -0,21$ ) en la subescala de *Apariencia Física*, siendo la magnitud de estas diferencias insignificante en los dos primeros casos y pequeña en el último.

(b) Los alumnos de 1º y 2º de ESO puntuaron significativamente más bajo que los alumnos de 4º de ESO en la subescala de *Relaciones con el Sexo Opuesto*, siendo el tamaño del efecto pequeño en ambos casos ( $d = -0,21$  y  $-0,24$ , respectivamente).

(c) Los escolares de 1º de ESO puntuaron significativamente más bajo que sus iguales de 3º de ESO en la subescala de *Relaciones con los Padres*, aunque el tamaño del efecto fue muy pequeño ( $d = 0,17$ ).

TABLA 2. DIFERENCIAS DE CURSO EN DIMENSIONES DEL AUTOCONCEPTO

	Curso				Significación estadística	
	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	F	p
SDQ-II	M (DT)	M (DT)	M (DT)	M (DT)		
Habilidades Físicas (8-48)	36,53 (7,75)	35,81 (8,68)	35,53 (8,54)	35,94 (8,55)	1,46	0,223
Apariencia Física (8-48)	31,38 (8,78)	29,13 (9,52)	29,89 (9,20)	31,10 (8,75)	7,36	0,000
Relaciones Sexo Opuesto (8-48)	33,35 (7,76)	33,12 (8,12)	33,72 (6,90)	34,93 (7,14)	6,24	0,000
Relaciones Mismo Sexo (10-60)	47,75 (8,60)	47,35 (8,79)	47,22 (8,12)	48,43 (7,01)	2,53	0,056
Relaciones con los Padres (8-48)	38,63 (7,90)	38,02 (8,41)	37,25 (8,07)	37,86 (8,01)	3,28	0,020
Sinceridad-Veracidad (10-60)	44,00 (8,60)	43,67 (8,43)	43,68 (7,85)	44,98 (7,87)	3,10	0,026
Estabilidad Emocional (10-60)	36,78 (8,40)	36,04 (8,48)	35,70 (8,55)	35,63 (9,19)	1,87	0,133
Matemáticas (10-60)	34,63 (12,69)	33,82 (13,33)	32,68 (13,45)	33,55 (13,45)	2,04	0,106
Verbal (10-60)	40,94 (9,97)	39,74 (10,13)	37,62 (10,28)	37,43 (9,77)	19,64	0,000
Académico General (10-60)	42,98 (10,70)	41,24 (11,71)	39,38 (11,92)	41,88 (10,08)	11,69	0,000
Autoestima (10-60)	45,51 (8,90)	44,81 (8,83)	44,41 (8,74)	45,77 (7,37)	3,23	0,022
Autocepto general (puntuación total) (102-612)	432,51 (61,74)	422,81 (61,74)	417,13 (56,65)	427,55 (51,12)	8,13	0,000

(d) Los estudiantes del primer ciclo de ESO (1º y 2º) presentaron puntuaciones significativamente más altas que sus compañeros de segundo ciclo de ESO (3º y 4º) en la escala *Verbal*. Sin embargo, la magnitud de las cuatro comparaciones fue pequeña.

(e) Los estudiantes de 3º presentaron puntuaciones significativamente menores que sus compañeros de 1º ( $d = 0,32$ ), 2º ( $d = 0,16$ ) y 4º ( $d = -0,23$ ) en la subescala *Académico General*.

(f) Los alumnos de 3º presentaron puntuaciones significativamente inferiores que sus compañeros de 1º ( $p = 0,00$ ;  $d = 0,26$ ) y 4º ( $p = 0,016$ ;  $d = -0,19$ ) en la puntuación total del cuestionario (autoconcepto general), siendo la magnitud de estas diferencias pequeña.

Finalmente, aunque la razón *F* global detectó diferencias de curso estadísticamente significativas en las puntuaciones de las subescalas de *Autoestima* y *Sinceridad-Veracidad*, las pruebas *post-hoc* no detectaron un efecto significativo en las comparaciones inter-curso (véase tabla 3).

No se halló un efecto estadísticamente significativo para la interacción género x curso en las subescalas ( $p = 0,051 - 0,807$ ) y puntuación total del SDQ-II ( $p = 0,492$ ).

### **Género y curso académico como predictores de las dimensiones del autoconcepto**

La variable dependiente autoconcepto fue dicotomizada en alto y bajo autoconcepto para cada una de las subescalas así como para la puntuación total del SDQ-II. Utilizando como variables independientes el género y el curso académico,

TABLA 3. DIFERENCIAS DE CURSO EN DIMENSIONES DEL AUTOCONCEPTO. COMPARACIONES POST-HOC

	Curso académico											
	1º - 2º ESO		1º - 3º ESO		1º - 4º ESO		2º - 3º ESO		2º - 4º ESO		3º - 4º ESO	
	<i>p</i>	<i>d</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	<i>p</i>	<i>d</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
<i>Apariencia Física</i>	0,000*	0,09	0,035*	0,12	0,960	-	0,575	-	0,005*	0,21	0,172	-
<i>Relaciones Sexo Opuesto</i>	0,964	-	0,864	-	0,004*	-0,21	0,627	-	0,001*	-0,24	0,069	-
<i>Relaciones con los Padres</i>	0,628	-	0,029*	0,17	0,442	-	0,465	-	0,991	-	0,665	-
<i>Sinceridad-Veracidad</i>	0,914	-	0,922	-	0,202	-	1,000	-	0,060	-	0,062	-
<i>Verbal Académico General</i>	0,213	-	0,000*	0,33	0,000*	0,36	0,005*	0,21	0,002*	0,23	0,991	-
<i>Autoestima</i>	0,056	-	0,000*	0,32	0,400	-	0,048*	0,16	0,827	-	0,003*	-0,23
<i>Puntuación total</i>	0,553	-	0,160	-	0,962	-	0,895	-	0,321	-	0,072	-
	0,036*	0,16	0,000*	0,26	0,537	-	0,445	-	0,614	-	0,033*	-0,19

Nota. \**p* < 0,05.

se identificaron 12 modelos (una para cada una de las subescalas y otra para la puntuación total) que permitían hacer estimaciones sobre la probabilidad de presentar alto autoconcepto. La tabla 4 muestra los pasos seguidos por los modelos en la introducción de las variables explicativas que han resultado significativas para la predicción de la probabilidad de presentar un alto autoconcepto. En este sentido, el estadístico  $R^2$  de Nagelkerke estima un valor de ajuste de los modelos que oscila entre 0,014 para *Habilidades Físicas* y 0,163 para *Sinceridad-Veracidad*.

Los componentes de los modelos se expresan en la tabla 5. El género fue el único predictor significativo en las siguientes dimensiones del autoconcepto: *Habilidades Físicas*, *Relaciones Mismo Sexo*, *Relaciones con los Padres*, *Estabilidad Emocional*, *Matemáticas* y *Autoestima*, realizando una estimación correcta del 55,1%, 58,9%, 55,8%, 61,6%, 56,3% y 55,5% de los casos, respectivamente. En cuanto a la subescala de *Habilidades Físicas*, la *odds ratio* (OR) obtenida indica que la probabilidad de presentar una alta percepción de habilidades físicas es menor en las chicas, siendo su probabilidad de 0,667 respecto a los chicos, es decir, es un 33% menor en las chicas que en los chicos. Respecto a la subescala de *Estabilidad Emocional*, la OR revela que la probabilidad de presentar alta estabilidad emocional es un 61% menor en las chicas que en los chicos. En la misma línea, la OR correspondiente a la subescala de *Matemáticas* muestra que la probabilidad de presentar un autoconcepto matemático elevado es un 39% menor en las chicas que en los chicos.

En cuanto a las dimensiones del autoconcepto en las que el género femenino aumenta la probabilidad de presentar puntuaciones más altas que los chicos se encuentran las subescalas de *Relaciones Mismo Sexo*, *Relaciones con los Padres*

TABLA 4. PRUEBAS OMNIBUS Y AJUSTE SOBRE LOS COEFICIENTES DE LOS MODELOS DE AUTOCONCEPTO

	<i>Variables</i>	$\chi^2$	<i>gl</i>	<i>p</i>	$R^2$ Nagelkerke
<i>Habilidades Físicas</i>					
Paso 1	Género	12,44	1	0,000	0,014
	Modelo	12,44	1	0,000	
<i>Apariencia Física</i>					
Paso 1	Género	25,28	1	0,000	0,027
	Modelo	25,28	1	0,000	
Paso 2	Curso	11,94	3	0,008	0,040
	Modelo	37,22	4	0,000	
<i>Relaciones Sexo Opuesto</i>					
Paso 1	Curso	18,88	3	0,000	0,019
	Modelo	18,88	3	0,000	
<i>Relaciones Mismo Sexo</i>					
Paso 1	Género	41,60	1	0,000	0,043
	Modelo	41,60	1	0,000	
<i>Relaciones con los Padres</i>					
Paso 1	Género	16,55	1	0,000	0,018
	Modelo	16,55	1	0,000	
<i>Sinceridad-Veracidad</i>					
Paso 1	Género	158,66	1	0,000	0,155
	Modelo	158,66	1	0,000	
Paso 2	Curso	8,73	3	0,000	0,163
	Modelo	167,39	4	0,000	
<i>Estabilidad Emocional</i>					
Paso 1	Género	68,78	1	0,000	0,069
	Modelo	68,78	1	0,000	
<i>Matemáticas</i>					
Paso 1	Género	18,51	1	0,000	0,020
	Modelo	18,51	1	0,000	
<i>Verbal</i>					
Paso 1	Género	46,65	1	0,000	0,048
	Modelo	46,65	1	0,000	
Paso 2	Curso	51,47	3	0,000	0,100
	Modelo	98,12	4	0,000	
<i>Académico General</i>					
Paso 1	Curso	23,59	3	0,000	0,026
	Modelo	23,59	3	0,000	
<i>Autoestima</i>					
Paso 1	Género	14,11	1	0,000	0,016
	Modelo	14,11	1	0,000	
<i>Autoconcepto general (puntuación total)</i>					
Paso 1	Curso	21,46	3	0,000	0,029
	Modelo	21,46	3	0,000	

Nota: *gl* = grados de libertad; *p* = probabilidad.

y *Autoestima*, en las que, según indican las OR, la probabilidad de que las chicas presenten un autoconcepto alto en estas dimensiones es un 109%, 57% y 55%, respectivamente.

TABLA 5. RESULTADOS DE LA REGRESIÓN LOGÍSTICA PARA LA PROBABILIDAD DE PRESENTAR UN AUTOCONCEPTO ALTO

	<i>B</i>	<i>ET</i>	<i>Wald</i>	<i>p</i>	<i>OR</i>	<i>IC 95%</i>
<i>Habilidades Físicas</i>						
Género	-0,40	0,11	12,37	0,000	0,667	0,53–0,34
Constante	0,65	0,18	12,80	0,000	1,920	
<i>Apariencia Física</i>						
Género	-0,57	0,12	23,90	0,000	0,567	0,45–0,71
Curso			11,87	0,008		
2º - 4º	-0,44	0,17	6,52	0,011	0,647	0,46–0,90
Constante	1,01	0,22	21,86	0,000	2,741	
<i>Relaciones Sexo Opuesto</i>						
Curso			18,49	0,000		
1º - 4º	-0,62	0,16	15,34	0,000	0,539	0,39–0,73
2º - 4º	-0,58	0,16	12,52	0,000	0,560	0,41–0,77
3º - 4º	-0,53	0,17	10,07	0,002	0,589	0,42–0,82
Constante	0,46	0,12	14,75	0,000	1,589	
<i>Relaciones Mismo Sexo</i>						
Género	0,74	0,11	40,86	0,000	2,089	1,67–2,62
Constante	-0,98	0,18	30,28	0,000	0,375	
<i>Relaciones con los Padres</i>						
Género	0,47	0,11	16,44	0,000	1,569	1,27–2,00
Constante	-0,74	0,18	16,62	0,000	0,475	
<i>Sinceridad-Veracidad</i>						
Género	1,46	0,12	147,91	0,000	4,317	3,41–5,46
Curso			8,65	0,034		
2º - 4º	-0,50	0,18	8,08	0,004	0,607	0,43–0,86
3º - 4º	-0,35	0,18	3,92	0,048	0,704	0,50–1,00
Constante	-1,79	0,22	67,32	0,000	0,166	
<i>Estabilidad Emocional</i>						
Género	-0,94	0,11	66,95	0,000	0,391	0,31–0,49
Constante	1,33	0,18	52,97	0,000	3,767	
<i>Matemáticas</i>						
Género	-0,49	0,12	18,37	0,000	0,609	0,49–0,76
Constante	0,69	0,19	13,57	0,000	1,986	
<i>Verbal</i>						
Género	0,84	0,12	50,41	0,000	2,31	1,83–2,92
Curso			49,84	0,000		
1º - 4º	1,00	0,17	36,00	0,000	2,73	1,97–3,79
2º - 4º	0,63	0,17	13,55	0,000	1,88	1,34–2,64
Constante	-1,66	0,22	54,54	0,000	0,19	
<i>Académico General</i>						
Curso			23,17	0,000		
3º - 4º	-0,48	0,17	7,69	0,006	0,617	0,44–0,87
Constante	0,04	0,13	0,10	0,745	1,043	
<i>Autoestima</i>						
Género	0,44	0,12	14,02	0,000	1,550	1,23–1,95
Constante	-0,67	0,19	12,95	0,000	0,513	
<i>Autoconcepto General (puntuación total)</i>						
Curso			20,93	0,000		
3º - 4º	-0,52	0,21	5,96	0,015	0,594	0,39–0,90
Constante	-0,35	0,15	5,18	0,023	0,703	

Nota. B = coeficiente de regresión; E.T. = error estándar; *gl* = grados de libertad; *p* = probabilidad; OR = odds ratio; I.C. = intervalo de confianza al 95%.

El curso académico fue la única variable predictora en las siguientes dimensiones del autoconcepto: *Relaciones Sexo Opuesto*, *Académico General* y autoconcepto general (puntuación total), proporcionando una estimación correcta del 54,8%, 55,7% y 60,1% de los casos, respectivamente. De esta forma, en cuanto a la dimensión de *Relaciones con el Sexo Opuesto*, las OR revelan que la probabilidad de presentar un autoconcepto alto en estas subescalas es un: (a) 46,1% menor en los alumnos de 1º de ESO que en los de 4º de ESO; (b) 44% menor en los alumnos de 2º de ESO que en los de 4º de ESO; y (c) 41,1% menor en los alumnos de 3º de ESO que en los de 4º curso. Respecto a la subescala *Académico General* y autoconcepto general (puntuación total), las OR revelan que la probabilidad de presentar puntuaciones iguales o superiores al percentil 75 es un 38,3% y un 40,6% menor en los estudiantes de 3º de ESO que en los de 4º de ESO, respectivamente.

Finalmente, tanto el género como el curso académico fueron predictores significativos en las subescalas *Apariencia Física*, *Sinceridad-Veracidad* y *Verbal*, dando lugar a una estimación correcta del 57,2%, 67,4% y 60,4% de los casos, respectivamente. Así, la probabilidad de presentar un alto autoconcepto en *Apariencia Física* es un 43,3% menos en las chicas que en los chicos y un 35,3% menos en los estudiantes de 2º que en los de 4º de ESO. En cuanto a la dimensión *Sinceridad-Veracidad*, la ventaja de presentar alta sinceridad-veracidad es un: (a) 331,7% mayor en las chicas que en los chicos; (b) 39,3% menor en los estudiantes de 2º que en los de 4º de ESO; y (c) 29,6% menor en los estudiantes de 3º que en los de 4º curso. Por último, la probabilidad de presentar un autoconcepto verbal alto es un: (a) 131,4% mayor en las chicas que en los chicos; (b) 173% mayor en los estudiantes de 1º que en los de 4º de ESO; y (c) 88,3% mayor en los estudiantes de 2º que en los de 4º de ESO.

## Discusión

El objetivo del presente estudio fue analizar las diferencias de género y curso y analizar la capacidad predictiva de estas variables en las dimensiones del autoconcepto en una muestra representativa de estudiantes españoles de ESO. A diferencia de los estudios previos realizados con población española, en la presente investigación se examinaron todos los cursos académicos que conforman la ESO, empleando un cuestionario específicamente diseñado para población adolescente, que refleja la multidimensionalidad del autoconcepto y que ha sido avalado tanto teórica como empíricamente a nivel internacional. Asimismo, la inclusión de los análisis de regresión logística ha permitido no sólo realizar un análisis descriptivo de la influencia de estas variables sociodemográficas, sino también identificar el peso que éstas ejercen en la predicción de cada una de las dimensiones del autoconcepto así como en la puntuación total de la escala.

Consistentemente con las investigaciones previas realizadas usando el SDQ-II en muestras de adolescentes extranjeros (Chu, 2002; Marsh, 1989; Wilgenbusch y Merrell, 1999; Yun, 2001), los resultados de este estudio revelaron que las chicas se autoperceben más honestas y sinceras (*Sinceridad*), con

mayores habilidades para la lectura y el uso del castellano (*Verbal*), más satisfechas en las relaciones con los padres, con quienes consideran que se manejan bien y sus interacciones son de calidad (*Relaciones con los Padres*) y también con mayores habilidades para hacer amigas y ser populares entre ellas (*Relaciones con el Mismo Sexo*). Estos resultados confirman la primera hipótesis del estudio.

La segunda hipótesis fue parcialmente confirmada. Tal y como se esperaba, los chicos se autoperciben con mayor interés y habilidades para las actividades físicas (*Habilidad Física*), más satisfechos con su apariencia y atractivo físico (*Apariencia Física*), más tranquilos, relajados y estables emocionalmente (*Estabilidad Emocional*) y con mayores habilidades para las matemáticas (*Matemáticas*). Sin embargo, los chicos no presentaron puntuaciones significativamente más altas que las chicas en autoestima, siendo la probabilidad de presentar una autoestima alta un 55% mayor en las chicas que en los chicos.

Tal y como muestran los resultados de esta investigación, las diferencias entre chicos y chicas son congruentes con los estereotipos de género socialmente instaurados, de forma que las chicas presentan un mayor autoconcepto en áreas sociales mientras los chicos informan un mayor autoconcepto en áreas relacionadas con la fuerza y la racionalidad. Así, el que las adolescentes presenten una autopercepción sobre su apariencia física más negativa que la de sus compañeros puede estar influida por la elevada presión social existente por seguir los cánones de belleza y atractivo físico, que preocupan en mayor medida a las chicas (Baile y Garrido, 1999; Goñi, Rodríguez y Ruiz de Azúa, 2004). Además, como se esperaba, las chicas puntuaron significativamente más alto que los chicos en el área verbal, mientras que los chicos presentaron puntuaciones significativamente más altas que las chicas en el área de matemáticas. Estos resultados resultan congruentes con los datos presentados en el Informe PISA (MEC, 2006) sobre rendimiento académico de chicas y chicos en las áreas de comprensión lectora y matemáticas. De esta forma, los resultados del presente estudio apuntan a un mantenimiento de los patrones estereotipados de género, pese a la influencia positiva que ejerce el grado de escolarización y el nivel de desarrollo del país en la disminución de esta visión (Lameiras *et al.*, 2002; Rocha-Sánchez y Díaz-Loving, 2005). Sin embargo, la magnitud de las diferencias encontradas es pequeña, lo cual nos lleva a pensar que la sociedad está cambiando y la visión estereotipada sobre el género está disminuyendo paulatinamente.

Los resultados relativos a las diferencias de curso en las dimensiones del autoconcepto contradicen parcialmente los hallados en estudios previos realizados con muestras extranjeras. Si bien Marsh (1989) identificó un descenso en el autoconcepto desde 1º a 3º y la posterior recuperación en 4º, esta tendencia únicamente puede identificarse de forma clara en lo que respecta al autoconcepto referido al funcionamiento académico general, no encontrándose apoyo empírico suficiente para las hipótesis 3 y 4. Este hecho podría estar relacionado con la hipótesis de que durante la adolescencia, los aspectos académicos pierden importancia en favor de aspectos físicos (Gómez-Vela *et al.*, 2007), lo cual también podría explicar la disminución en la percepción de la competencia verbal en el 2º ciclo de ESO respecto al primer ciclo. Sin embargo, estudios posteriores deberían ahondar en esta disminución del autoconcepto en el área

verbal, para constatar si está también relacionada con una disminución en el rendimiento académico (pues estudios previos han constatado que un bajo rendimiento afecta a la competencia percibida en esa área) y con los procesos de comparación interna-externa, mediante los cuales los adolescentes pueden percibirse menos competentes en un área por comparación con otras en las que se perciben más competentes (Marsh y Hau, 2004).

El incremento significativo que aparece con la edad en el autoconcepto referido a las relaciones que establecen los adolescentes con personas del sexo opuesto es un claro ejemplo de la importancia que adquieren las relaciones sociales con los iguales durante esta etapa del ciclo vital (Inglés, 2007). Asimismo, la necesidad que surge en la adolescencia por la búsqueda de autonomía personal puede generar mayores conflictos familiares, pudiendo justificar la aparición de una percepción más negativa respecto a la relación con los padres (Inglés, 2007).

El autoconcepto físico también se ve influido por los cambios de esta etapa (Goñi *et al.*, 2004). Así los estudiantes de 2º de ESO tienen una percepción de su apariencia física menor que la de sus compañeros, coincidiendo este curso con el momento en el que los cambios físicos de la pubertad se tornan más evidentes.

Finalmente, y con respecto al autoconcepto general, el que los alumnos de 3º de ESO hayan presentado un menor autoconcepto que sus compañeros indica que quizá sea éste el curso en el que más dificultades experimentan los adolescentes (Inglés *et al.*, 2008), afectando a la percepción sobre sí mismos. Sin embargo, el autoconcepto general se define a partir de diferentes dimensiones (física, académica, etc.) y, por tanto, es necesario conocer cuáles son las áreas más deficitarias con el fin de poder implementar actuaciones específicas que resulten más eficaces.

En general, los modelos construidos para la predicción del autoconcepto están en consonancia con los resultados obtenidos respecto a las diferencias en función del género y el curso académico, permitiendo conocer el papel predictivo que estas variables tienen en la formación del autoconcepto y aportando apoyo empírico a la hipótesis 5.

El hecho de que el porcentaje de casos clasificados correctamente en los modelos identificados oscile entre el 54,8% y el 67,4% pone de manifiesto la naturaleza multicausal de la formación del autoconcepto y la necesidad de tener en cuenta otras variables de tipo personal (atribuciones causales de éxito y fracaso, actitudes, consumo de sustancias, etc.), social, familiar (estilos parentales, redes sociales, estatus sociométrico, etc.) y educativas (rendimiento académico) con las que elaborar modelos más integradores.

Los resultados de este estudio son congruentes con los hallados en población china y australiana con respecto a las influencias del género en el autoconcepto. Sin embargo, respecto al curso académico, no parece existir una tendencia clara sobre la evolución del autoconcepto en las diferentes culturas. Estos resultados hacen necesario profundizar en el estudio de estas diferencias, llevando a cabo investigaciones transculturales con el fin de determinar qué factores culturales pueden estar influyendo en el funcionamiento diferencial del autoconcepto en la adolescencia.

Nuestro estudio presenta algunas limitaciones que la investigación futura debería remediar. En primer lugar, nos encontramos ante un estudio en el que se utilizó un diseño transversal, por lo que no se pueden evaluar las tendencias de cambio intra-sujeto. Además, sería conveniente ampliar las edades estudiadas para observar las fluctuaciones en las puntuaciones de autoconcepto a lo largo de toda la adolescencia. Asimismo, tal y como señalan Zimmerman, Copeland, Shope y Dielman, (1997), el autoconcepto puede permanecer estable durante la adolescencia para algunos jóvenes pero no para otros, con lo que sería interesante establecer diferencias entre sujetos con altas y bajas puntuaciones en autoconcepto y comprobar si existen diferencias en la evolución de ambos grupos a lo largo del tiempo. Finalmente, debido a que en este estudio se empleó una medida de autoinforme, los resultados hallados pueden verse alterados como consecuencia de la deseabilidad social de los participantes. Así, sería conveniente emplear otro tipo de medidas y procedimientos de evaluación, tales como autoinformes de pregunta abierta o cuestionarios con testados por otros significativos) que permitan dotar de mayor rigor la información obtenida mediante la administración del SDQ-II y verificar, así, los resultados hallados.

## REFERENCIAS

- Amezcuca, J. A. & Pichardo, M. C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16, 207-214.
- Baile, J. I. & Garrido, E. (1999). Autoimagen referente al peso en un grupo de chicas adolescentes. *Anales del Sistema sanitario Navarro*, 22, 167-175.
- Bowles, T. V. P. & Fallon, B. J. (1996). Self-concept, family functioning and problem type: A replication and extension of a study of clinic and non-clinic adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 19, 62-67.
- Brinthaupt, T. M. & Erwin, L. J. (1992). Reporting about the self: Issues and implementations. En T. M. Brinthaupt & R. P. Lipka (Eds.), *The self: Definitional and methodological issues* (pp. 137-171). Albany: State University of New York Press.
- Chu, Y. W. (2002). The relationships between domain-specific self-concepts and global self-esteem among adolescents in Taiwan. *Bulletin of Educational Psychology*, 33, 103-124.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd Ed.). Hillsdale, NJ, USA: Erlbaum.
- Cunningham, L. G. & Rinn, A. N. (2007). The role of gender and previous participation in a summer program on gifted adolescents' self-concepts over time. *Journal for the Education of the Gifted*, 30, 326-416.
- Dai, D. Y. (2002). The self in cultural context: Meaning and valence. En McInerney & S. Van Etten, *Research on Sociocultural influences on motivation and learning. Vol II* (pp. 3-23). Greenwich, CN: Information Age Publishing.
- Garaigordobil, M. & Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32, 37-64.
- Garaigordobil, M., Durá, A. & Pérez, J. I. (2005). Síntomas psicopatológicos, problemas de conducta y autoconcepto-autoestima: Un estudio con adolescentes de 14 a 17 años. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 1, 53-63.
- Garaigordobil, M., Pérez, J. I. & Mozaz, M. (2008). Self-concept, self-esteem and psychopathological symptoms. *Psicothema*, 20, 114-123.
- García-Fernández, J. M., Torregrosa, M. S., Inglés, C. J., Ruiz-Esteban, C., Pastor, Y., Martínez-Zaragoza, F., Espada, J. P. & Delgado, B. (2006). *Analysis of the self-concept dimensionality in a Spanish sample of Secondary School students*. Trabajo presentado en el 26th Congress of Applied Psychology, Julio, Atenas.
- Gearhart, J. M. (1996). Self-concept in adult women: A multidimensional approach. *Dissertation Abstracts international Section A: Humanities and Social Sciences*, 56, 3769.
- Gómez-Vela, M., Verdugo, M. A. & González-Gil, F. (2007). Calidad de vida y autoconcepto en adolescentes con necesidades educativas especiales y sin ellas. *Infancia y Aprendizaje*, 30, 523-536.

- Goñi, A., Rodríguez, A. & Ruiz de Azúa, S. (2004). Bienestar psicológico y autoconcepto físico en la adolescencia y juventud. *Psiquis*, 25, 141-151.
- Gouveia, V. V. (1998). España desde fuera: el individualismo-colectivismo como dimensión cultural. *Sociedad y Utopía*, 11, 151-166.
- Gouveia, V. V., Clemente, M. & Vidal, M. (1998). España desde dentro: el individualismo y el colectivismo como rasgos diferenciadores de las Comunidades Autónomas. *Sociedad y Utopía*, 11, 167-179.
- Greenwald, A. G., Bellezza, F. S., & Banaji, M. R. (1988). Is self-esteem a central ingredient of the self-concept? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 14, 34-45.
- Harter, S. (1990). Self and identity development. En S. Feldman y G. Elliot (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 352-387). Cambridge: Harvard University Press.
- Hay, I. (2000). Gender self-concept profiles of adolescents suspended from high school. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 345-352.
- Inglés, C. J. (2007). *Enseñanza de habilidades interpersonales para adolescentes. Programa PEHIA* (2ª Ed.). Madrid: Pirámide.
- Inglés, C. J., Martínez-Monteaugado, M. C., Delgado, B., Torregrosa, M. S., Redondo, J., Benavides, G., García-Fernández, J. M. & García-López, L. J. (2008). Prevalencia de la conducta agresiva, conducta prosocial y ansiedad social en una muestra de adolescentes españoles: Un estudio comparativo. *Infancia y Aprendizaje*, 449-461.
- Lameiras, M., López, W., Rodríguez, Y., D'Avila, M. L., Lugo, I., Salvador, C. M., Mineiro, E. & Granejo, M. (2002). La ideología del rol sexual en países iberoamericanos. *Avances en Psicología Clínica Latinoamericana*, 20, 37-44.
- Marsh, H. W. (1988). *The Self-Description Questionnaire: A theoretical and empirical basis for measurement of multiple dimensions of pre-adolescent self-concept. A test manual and a research monograph*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.
- Marsh, H. W. (1992a). *Self-Description Questionnaire (SDQ) II: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of adolescent self-concept*. Penrith, New South Wales, Australia: University of Western Sydney, SELF Research Centre.
- Marsh, H. W. (1992b). *The Self-Description Questionnaire III: A theoretical and empirical basis for measurement of multiple dimensions of late adolescent self-concept. A test manual and a research monograph*. Macarthur: University of Western Sydney.
- Marsh, H. W. & Hau, K. T. (2004). Explaining paradoxical relations between academic self-concepts and achievements: Cross-cultural generalizability of the Internal/External frame of reference predictions across 26 countries. *Journal of Educational Psychology*, 96, 56-67.
- Marsh, H. W. & Holmes, I. W. M. (1990). Multidimensional self-concepts: Construct validation of responses by children. *American Educational Research Journal*, 27, 89-117.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (2006). *PISA 2006. Programa para la evaluación internacional de alumnos de la OCDE. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Moreno, J. A., Cervelló, E. & Moreno, R. (2008). Importancia de la práctica físico-deportiva y del género en el autoconcepto físico de los 9 a los 23 años. *Internacional Journal of Clinical and Health Psychology*, 8, 171-183.
- Pastor, Y., Balaguer, I. & 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, 141-159.
- Rocha-Sánchez, T. E. & Díaz-Loving, R. (2005). Cultura de género: La brecha ideológica entre hombres y mujeres. *Anales de Psicología*, 21, 42-49.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Shavelson, J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-442.
- Tomás, J. M. & Oliver, A. (2004). Análisis psicométrico confirmatorio de una medida multidimensional del autoconcepto en español. *Revista Interamericana de Psicología*, 38 (2), 285-293.
- Wilgenbusch, Y. & Merrell, K. W. (1999). Gender differences in self-concept among children and adolescents: A meta-analysis of multidimensional studies. *School Psychology Quarterly*, 14, 101-120.
- Yun, D. (2001). A comparison of gender differences in academic self-concept and motivation between high-ability and average Chinese adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, 13, 22-32.
- Zimmerman, M. A., Copeland, L. A., Shope, J. T. & Dielman, T. E. (1997). A longitudinal study of self-esteem: Implications for adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 117-141.