

Autoconcepto de Estudiantes Universitarios Chilenos con Discapacidad. Diferencias en Función del Género. (Self-concept of Chilean University Student with Disabilities. Differences by Gender)

Bárbara Valenzuela- Zambrano
Universidad de Granada
M^a. Dolores López- Justicia
Universidad de Granada

Páginas 153-170

ISSN (impreso): 1889-4208
Fecha recepción: 05-09-2015
Fecha aceptación: 01-10-2015

Resumen.

El presente estudio tuvo como propósito determinar la existencia de diferencias en el autoconcepto de universitarios chilenos con discapacidad visual o motora frente a universitarios sin ella; conocer si existían diferencias en alguna(s) de las dimensiones del autoconcepto de acuerdo a la discapacidad presentada (visual o motora) y analizar diferencias en autoconcepto en función del género y presencia de discapacidad. La muestra estuvo compuesta por 80 participantes (39 estudiantes con discapacidad y 41 sin discapacidad), pertenecientes a diversas titulaciones y universidades de la Región del Bío Bío. Los instrumentos utilizados fueron la escala AF5 (García y Musitu, 1999), que evalúa cinco dimensiones del autoconcepto (académica, social, emocional, familiar y físico) y una ficha de variables sociodemográficas. Se realizaron distintos MANOVA, mostrando primeramente que los universitarios con discapacidad tienen un autoconcepto físico más bajo que sus pares sin dificultades. Al analizar la variable género en el grupo de estudiantes con discapacidad, se hallaron mejores puntuaciones en la dimensión académica/laboral en mujeres respecto a hombres. Finalmente se analizó el género por tipo de discapacidad (visual o motora), encontrándose diferencias en la dimensión académica a favor de mujeres con discapacidad visual; en el caso de universitarios con discapacidad motora, no se hallaron diferencias.

Palabras Claves: Autoconcepto, estudiantes universitarios, discapacidad, género.

Abstract.

This study aimed to determine the existence of differences in the self-concept of Chilean university students with visual or motor disabilities face university without it; to know whether there were differences in some (s) of the dimensions of the self-concept according to disability (visual or motor) presented and analyze the differences in the self-concept based on gender and the presence of disability. The sample consisted of 80 participants (39 students with disabilities and 41 non-disabled), belonging to various degrees and Universities in the Bío Bío region. The instruments used were the scale AF5 (García & Musitu, 1999), which assesses five dimensions of the self-concept (academic, social, emotional, family and physical) and

a document with sociodemographic variables. Different MANOVA were performed, showing first that university students with disabilities have a physical self lower than their peers without difficulties. Analyzing the gender variable in the group of students with disabilities, higher scores were found in the academic/labour dimension in women compared to men. Finally gender was analyzed in relation to the disability (visual or motor), finding differences in academic dimension in women with visual disabilities; in the case of university students with physical disabilities, no differences were found.

Key Words: Self- concept, University students, disability, gender.

1.-Introducción.

El autoconcepto ha sido un constructo ampliamente abordado, pues representa un modo de acercamiento a la antigua pregunta filosófica del saber ¿Quién soy yo? (González y Touron, 1994). Purkey (1970), lo define como “un sistema complejo y dinámico de creencias que un individuo considera verdaderas respecto a sí mismo” (p. 70). Es decir que se va formulando a través de las diferentes etapas del desarrollo, siendo la infancia y la adolescencia etapas claves para su configuración. De acuerdo con Harter (1999), la construcción del autoconcepto comienza alrededor de los dos años con la conciencia del sí mismo (reconocimiento de uno como una entidad física distinta), luego, el aumento de las demandas cognitivas a las que se ve enfrentado un niño al desempeñar cada vez más roles sociales al crecer, hacen que el autoconcepto pase de estar influenciado por unos pocos componentes a una formación más organizada y con dominios claramente diferenciados. La conformación del autoconcepto entonces, sería, según Burns (1990), el resultado de:

- La percepción que una persona tiene de sí misma (que se conoce como autoimagen).
- La valoración particular que cada quién tiene de sí mismo, esto es el componente afectivo (lo que comúnmente se denomina autoestima).
- El factor comportamental, es decir cómo actúa sobre las acciones del individuo.

Distintos modelos teóricos han intentado explicar la conformación del autoconcepto y su funcionamiento. En un comienzo lo concebían como un constructo simple y estático, sin embargo, en la actualidad los modelos con mayor aceptación son aquellos que lo describen como un constructo multidimensional y complejo. Entre ellos aquel que ha presentado mayor apoyo empírico es el modelo Jerárquico Multidimensional, propuesto por Shavelson, Hubner & Stanton (1976), el cual plantea la existencia de un autoconcepto global, que sería el resultado de las percepciones parciales del yo en distintas áreas (característica multidimensional); y de tipo jerárquico, ya que hace alusión a la organización estructural del autoconcepto que estaría compuesto por las dimensiones académica y la no académica y ésta última, a su vez, por las dimensiones social, emocional y física.

Al autoconcepto se le atribuyen funciones importantes relacionadas con el bienestar psicosocial de los seres humanos. Una de las funciones más importantes del autoconcepto por ejemplo es regular la conducta, lo que se lograría, de acuerdo con Marchago (1991), mediante el proceso de autoevaluación o autoconciencia.

También ha sido estudiada la relación entre el autoconcepto y el rendimiento escolar en niños (Núñez et al, 1998), adolescentes (Salum-Fares, Aguilar y Anaya, 2011) y en universitarios (Gargallo, Garfella, Sánchez, Ross y Serra, 2009), encontrándose que el autoconcepto es fuente de motivación que incide directa y significativamente en los logros académicos.

Por ello, se hace interesante investigar cómo el autoconcepto se manifiesta en diversos grupos humanos como el de personas con discapacidad y, específicamente en estudiantes universitarios, ámbito en el que se centra este estudio. Pérez y Garaigordobil (2007a, 2007b) señalan que el desarrollo del autoconcepto resulta una variable crítica en el caso de personas con discapacidad, ya que la comparación social desempeña un papel fundamental en la autoestima. En este sentido si se genera información negativa derivada de este proceso de comparación, sobre la base la percepción de limitaciones significativas en el funcionamiento de algunas de las habilidades adaptativas, ello supondría una amenaza para la autoestima y en consecuencia, para el autoconcepto.

Distintas investigaciones concluyen que adolescentes, jóvenes y adultos con discapacidad obtienen puntuaciones significativamente más bajas en autoconcepto al compararlos con otros sin discapacidad, por ejemplo en estudios llevados a cabo en personas con discapacidad motora (Taleporos & McCabe, 2005), auditiva (Weisel & Kamara, 2005), en adolescentes con baja visión (López- Justicia, Fernández de Haro, Amezcua & Pichardo, 2000), en adultos con Retinosis Pigmentaria (López-Justicia & Nieto, 2006), en estudiantes con baja visión y ceguera respecto a estudiantes videntes (Haldert & Datta, 2012) y en universitarios con discapacidad visual, auditiva o motora (Polo, López-Justicia, 2012). Mientras que en otros estudios no se evidencian diferencias significativas en el autoconcepto de adultos con discapacidad motora (Pérez & Garaigordobil, 2007b); en estudiantes con deficiencia auditiva (Pérez & Garaigordobil, 2007a), o adolescentes con discapacidad visual (Garaigordobil & Bernarás, 2009; Bolat, Doğangun, Yavuz, Demir, & Kayaalp, 2011). Incluso, se ha llegado a detectar que las puntuaciones en autoconcepto de personas en situación de discapacidad son mayores, como señalaban Obiakor & Stile (1990) en estudiantes con discapacidad visual.

También se ha tratado de determinar la existencia de diferencias en autoconcepto de acuerdo al tipo de discapacidad presentada, principalmente discapacidad física, auditiva y visual. Los resultados hallados tanto en alumnos de secundaria (Pandith, Malik & Ganai, 2012) como en universitarios (Polo, López-Justicia, 2012) concluyeron que estas personas no diferían entre sí en autoconcepto; no obstante ambos estudios admiten que sus resultados no pueden ser concluyentes debido al escaso tamaño muestral.

Asimismo se ha indagado en el papel que juega el género en el autoconcepto de chicos videntes frente a chicos con deficiencia visual del estado indio de Delhi (Misrha y Singh, 2012); y en estudiantes universitarios con discapacidad visual, auditiva o motora frente a estudiantes sin dificultades (Polo, López-Justicia, 2012);

sin detectar diferencias significativas. Un estudio que entre sus objetivos tuvo en cuenta analizar diferencias de género en el autoconcepto de adultos con discapacidad visible (con trastornos motores) frente a personas sin discapacidad visible (que padecían Retinosis Pigmentaria), tampoco encontraron diferencias significativas (Fernández, López- Justicia y Polo, 2007). Por el contrario otro posterior, realizado en adultos con Retinosis Pigmentaria, que además del género evaluó la relación del autoconcepto con la edad, concluyó que las mujeres tenían mayor autoconcepto físico que los hombres y que la edad estaba asociada al autoconcepto moral; siendo más alto en personas mayores, pero menor su autoconcepto familiar (López- Justicia, Fernández- Castillo, Fernández y Polo, 2011). La escasa investigación en el ámbito del autoconcepto en universitarios chilenos (Véliz-Burgos y Apodaca, 2012) y más en estudiantes con discapacidad, justifica estudios como el presente. Además resulta preocupante su invisibilización, como avala un informe de la Unesco sobre el Estado de la Discapacidad en Educación Superior en América Latina, del año 2005; señalando que en Chile la universidad es de las instituciones educativas más excluyentes para el ingreso y permanencia de personas con discapacidad (Moreno, 2005). Sería importante entonces llevar a cabo más investigaciones, sobre todo en aquellos temas claves para su desarrollo psicosocial, como es el autoconcepto. Ello permitiría generar programas específicos y adaptados a las necesidades del grupo, que favorezcan su inclusión universitaria.

Objetivos

De acuerdo al marco teórico desarrollado, los objetivos del presente estudio son: a) explorar la relación entre variables como el género y la edad en el autoconcepto de estudiantes chilenos con y sin discapacidad. b) averiguar si existen diferencias en alguna (s) de las dimensiones del autoconcepto (académico, social, emocional, familiar, físico) entre ambos grupos. c) conocer si hay diferencias en alguna (s) de las dimensiones del autoconcepto de acuerdo al tipo de discapacidad presentada (visual, o motora). d) determinar si existen diferencias en función del género en alguna(s) dimensiones del autoconcepto, asociadas a la presencia de discapacidad. Y finalmente e) averiguar si existen diferencias en alguna(s) dimensiones del autoconcepto en función del género en estudiantes con discapacidad visual y en estudiantes con discapacidad motora.

Según lo evidenciado en estudios previos se puede presuponer que la población de estudiantes universitarios con discapacidad puede presentar diferencias en su autoconcepto en relación a otros sin discapacidad (Taleporos & McCabe, 2005; Weisel & Kamara, 2005; López- Justicia, et al., 2000; López- Justicia & Nieto, 2006; Haldert & Datta, 2012; Polo, López- Justicia, 2012). De ahí que la hipótesis de partida es que los estudiantes universitarios chilenos con discapacidad son un grupo en riesgo de desarrollar un autoconcepto negativo, por ello se espera que obtengan puntuaciones más bajas respecto a estudiantes sin discapacidad en una o más dimensiones del autoconcepto. En segundo lugar se espera encontrar diferencias entre estudiantes con discapacidad (visual o motora), así como diferencias asociadas al género, aunque los resultados obtenidos en otras investigaciones no han sido concluyentes en cuanto a dificultades en el autoconcepto entre personas con discapacidad visual frente a personas con discapacidad motora.

2.-Método.

2.1.-Muestra

Estuvo formada por un total de 80 participantes (39 estudiantes en situación de discapacidad y 41 estudiantes sin discapacidad).

El grupo de estudiantes con discapacidad lo constituían 16 mujeres (41%) y 23 hombres (59%), con edades entre los 17 y 34 años (promedio de edad 23,49, $SD = 4,495$), procedentes de cuatro universidades de la Región del Bío Bío (Universidad de Concepción, Universidad del Bío Bío, Universidad Católica de la Santísima Concepción y Universidad San Sebastián) que cursan distintas carreras: Pedagogía (9), Ingeniería (7), Ciencias Políticas (4), Derecho (4), Psicología (4), Ingeniería Comercial (3), Trabajo Social (1), Medicina (1), Dirección Audiovisual (1), Auditoría (1), Geología (1), Antropología (1), Obstetricia (1) y Licenciatura en Historia (1).

En relación al tipo de discapacidad: 49% (19) de ellos tienen discapacidad visual (sólo uno de los estudiantes es ciego) y 51% (20) presentan discapacidad física. Respecto a los diagnósticos médicos más frecuentes entre los que presentan discapacidad visual se encuentran: Desprendimiento de Retina (3) y Neuropatía óptica bilateral de Lever (4). Mientras que en participantes con discapacidad motora los más frecuentes fueron: Mielomeningocele (2) y Hemiparesia Espástica (2).

En cuanto al estado civil de los estudiantes con discapacidad: sólo 1 está casado (2%) y (38) 98% están solteros.

Los criterios de participación en la investigación para el grupo de estudiantes con discapacidad fueron: ser alumno regular de alguna de las universidades de la Región del Bío Bío, Chile. Y estar en el catastro de su respectiva universidad como estudiante en situación de discapacidad.

El grupo control estuvo conformado por 41 estudiantes de la Universidad de Concepción de distintas carreras del área de las Ciencias de la Salud, que cursaban una asignatura en común de tercer año. La elección por el área de Salud es porque se espera encontrar en estos estudiantes una buena disposición a colaborar en investigaciones relacionadas con el tema de la discapacidad y además por ser un área con una distribución más equitativa en cuanto a género.

Las carreras de precedencia fueron las siguientes: Odontología (32), Kinesiología (5), Tecnología Médica (2) y Química y Farmacia (2). En cuanto al género participaron 25 mujeres (61%) y 16 hombres (39%) con edades entre 19 y 27 (con una media de 22,41, $SD = 1,245$). Respecto al estado civil de los estudiantes del grupo control: todos respondieron ser solteros.

Tabla. 1

Características sociodemográficas de los participantes dos grupos (estudiantes con y sin discapacidad)

Características	Est. con discapacidad (n = 39)	Est. sin discapacidad (n = 41)
Edad Promedio y (SD)	23.49, (4.495)	22.41, (1.245)
Género n (%)		

Femenino	16 (41)	25 (61)
Masculino	23 (59)	16 (39)
Estado Civil n (%)		
Soltero(a)	38 (98)	41 (100)
Casado(a)/conviviendo	1 (2)	0 (0)

2.2 Instrumentos.

El instrumento utilizado para la evaluación del autoconcepto es la Escala de Autoconcepto AF5 de García y Musitu (2011), en su cuarta edición. Cuenta con 30 ítems, que se responden mediante una valoración que oscila entre 1 y 99, según el grado de acuerdo con la afirmación planteada, donde 1= *totalmente en desacuerdo* y 99 = *totalmente de acuerdo*. Se divide en cinco subescalas o dimensiones las cuales son:

- Autoconcepto académico, se refiere a la percepción que la persona tiene de la calidad de su desempeño como estudiante/profesional.
- Autoconcepto social, hace alusión a la percepción que tiene el sujeto de su desempeño en las relaciones sociales.
- Autoconcepto emocional, se refiere a la percepción sobre el estado emocional personal y su implicación en situaciones específicas.
- Autoconcepto familiar, es la percepción que tiene la persona acerca de su implicación, participación e integración en su medio familiar.
- Autoconcepto físico, hace referencia a la percepción sobre su aspecto físico, además de su condición física.

Se han evaluado las propiedades psicométricas del AF5 en países como España (Esnaola, Rodríguez y Goñi, 2010), Brasil (Martínez, Musitu, García & Camino, 2003) y Chile, entre otros. En el caso de Chile el instrumento ha sido validado para población universitaria, en relación a la fiabilidad la consistencia interna del instrumento obtuvo puntuaciones alfa de Cronbach sobre .75 para cada dimensión: académica/laboral con un coeficiente de .86, la dimensión social con .78, el emocional con un valor de .83, la dimensión familiar con .81 y, finalmente la física con .76. En cuanto a la validez de constructo del instrumento, fue posible confirmar la propuesta multidimensional del instrumento, a través del análisis factorial confirmatorio (AFC) el que se ajustó adecuadamente a la población universitaria chilena (Riquelme & Riquelme, 2011). Además hay evidencia de la validez discriminante del instrumento en población universitaria chilena (Miranda-Zapata, Riquelme-Mella, Cifuentes-Cid y Riquelme-Bravo, 2014), a través de la comparación de sus dimensiones con los factores de la Escala de Habilidades Sociales (EHS) de Gismero, (2000).

La elección del instrumento además se debe a su fácil administración, lo que es importante al trabajar con personas que presentan diversas dificultades funcionales.

Adicionalmente al AF5 se aplicó a todos los participantes una ficha para recoger información socio demográfica como: edad, género, estado civil, titulación cursada, año en curso de titulación y universidad de procedencia. Para el grupo de

estudiantes con discapacidad a la ficha se agregaron los ítems: tipo de discapacidad presentada y diagnóstico médico asociado a discapacidad.

2.3.-Procedimiento.

La primera autora de la presente publicación se contactó vía correo electrónico con los encargados de los programas de inclusión de estudiantes con discapacidad de cinco universidades de la Región del Bío Bío, con la finalidad de darles a conocer los objetivos de la investigación y pedir su autorización para acceder a los estudiantes con discapacidad de dichas instituciones. Es importante destacar que la investigación contaba con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad de Granada, España.

Una vez autorizado el acceso, dicha investigadora envió a los alumnos la invitación a participar en la investigación, en la cual se les informaba los objetivos, la confidencialidad de los datos aportados y la importancia de su participación.

La administración del instrumento fue realizada respetando los requerimientos de accesibilidad necesarios de acuerdo al tipo de dificultad presentada por los participantes:

- Los estudiantes con dificultad motora, contestaron el instrumento en formato digital y enviaron sus respuestas vía mail.
- Para los estudiantes con baja visión el instrumento fue entregado para completarlo impreso con aumento del tamaño de letra (entre 14 y 16 puntos) de acuerdo a su necesidad.
- En el caso del único estudiante ciego participante, éste contestó en formato digital, utilizando para ello el software lector de pantalla JAWS (Job Acces With Speech) versión 10.0 para Windows 7.

Respecto a la aplicación del instrumento al grupo control, se puede señalar que fue colectiva y en horario lectivo, previa lectura del consentimiento informado por parte del ayudante de investigación.

2.4.-Resultados.

El análisis de los datos fue realizado a través del paquete estadístico SPSS, en su versión 20.

En primera instancia se analizó en todo el grupo (estudiantes con y sin discapacidad) la posible relación entre las puntuaciones de las variables edad y género con las distintas dimensiones del autoconcepto, a través de la correlación bivariada de Pearson; encontrando correlaciones significativas y negativas para la variable género en tres de las cinco dimensiones del autoconcepto: académico/laboral ($r = -.346, p = .05$), familiar ($r = -.331, p = .05$), y la dimensión física ($r = -.258, p = .01$) (ver tabla 2). Cabe destacar que no se hallaron correlaciones significativas con la variable edad.

Tabla 2
Correlación de las siguientes variables autoconcepto, género y edad para toda la muestra

Autoconcepto	N	Género		Edad	
		Correlación de Pearson	p	Correlación de Pearson	p
Académico/Laboral	80	-.346**	.002	.007	.949
Social	80	-.023	.841	.126	.267
Emocional	80	.204	.070	.135	.234
Familiar	80	-.331**	.003	-.176	.119
Físico	80	-.258*	.021	.086	.449

* $p < .05$, ** $p < .01$

A continuación se aplicó la prueba de Kolmogorov- Smirnov para verificar el supuesto de normalidad, en el que el valor de p asociado al estadístico de contraste resultó ser mayor que .05 para todas las variables analizadas y grupos, ajustándose a la normalidad (Z de Kolmogorov entre 1.496 y .408, $p > 0.05$).

De acuerdo al segundo objetivo planteado en este estudio, en relación a posibles diferencias en las dimensiones del autoconcepto (académico, social, emocional, familiar y físico) en estudiantes universitarios con y sin discapacidad, se realizó un análisis multivariado de la varianza (MANOVA) entre 2 grupos (estudiantes con discapacidad y estudiantes sin discapacidad) X 5 (dimensiones del autoconcepto). Este análisis y los siguientes MANOVA se completaron con el cálculo de eta cuadrado parcial (η^2) para determinar el tamaño del efecto.

Los resultados indicaron existencia de diferencias significativas entre los grupos $F(5,74) = 3.189$, $p = .012$. En la tabla 3 se presentan las puntuaciones medias, desviaciones típicas y los resultados obtenidos.

Tabla 3
Medias, desviaciones típicas y resultados MANOVA. Autoconcepto y dos grupos (Est. Con y Sin discapacidad).

Autoconcepto	Presencia de discapacidad	M	(SD)	gl	F	Sig.	η^2
Académica/Laboral	Sin discapacidad	6.95	1.14	1	.142	.707	.002
	Con discapacidad	7.06	1.55	78			
Social	Sin discapacidad	6.90	1.37	1	.799	.374	.010
	Con discapacidad	6.59	1.76	78			

Emocional	Sin discapacidad	5.20	2.08	1	3.918	.051	.048
	Con discapacidad	6.10	1.96	78			
Familiar	Sin discapacidad	8.52	1.40	1	1.458	.231	.018
	Con discapacidad	8.12	1.49	78			
Físico	Sin discapacidad	6.38	1.53	1	5.321	.024	.064
	Con discapacidad	5.55	1.66	78			

$p < .05$

Como se puede observar existen diferencias significativas entre los grupos en el autoconcepto físico $F(1,78) = 5.321$, $p < .024$, es decir los estudiantes del grupo sin discapacidad mostraban un mayor autoconcepto respecto a estudiantes en situación de discapacidad y el η^2 explica el 6,4% de la varianza.

El segundo objetivo de la investigación era conocer si se presentan diferencias en alguna(s) dimensiones del autoconcepto de acuerdo con el tipo de discapacidad (ver tabla 4), lo cual se comprobó realizando un nuevo MANOVA 2 (estudiantes con discapacidad visual y estudiantes con discapacidad motora) X 5 (dimensiones del autoconcepto).

Tabla 4

Medias, desviaciones típicas y MANOVA. Variables dimensiones de autoconcepto y tipo de discapacidad (visual o motora)

Autoconcepto	Tipo discapacidad	N	M	(SD)	gl	F	Sig.	η^2
Académica/Laboral	Visual	19	7.28	1.43	1	.753	.391	.020
	Motor	20	6.85	1.65	37			
Social	Visual	19	6.56	1.64	1	.010	.920	.000
	Motor	20	6.61	1.90	37			
Emocional	Visual	19	6.45	1.96	1	1.173	.286	.031
	Motor	20	5.77	1.94	37			
Familiar	Visual	19	8.03	1.80	1	.154	.697	.004
	Motor	20	8.22	1.16	37			

Físico	Visual	19	5.95	1.46	1	2.203	.246	.056
	Motor	20	5.17	1.79	37			

$p < .05$

Los resultados mostraban que no existen diferencias significativas en el efecto principal de acuerdo al tipo de discapacidad $F(5,33) = .919, p < .481$.

Puesto que en el análisis de correlación efectuado aparecía relacionada la variable género con algunas dimensiones del autoconcepto (no así la variable edad), se procedió a realizar otro MANOVA 2 (género femenino y masculino) X 5 (dimensiones del autoconcepto) en el grupo de estudiantes con discapacidad (ver tabla 5).

Tabla 5

Medias, desviaciones típicas y resultados MANOVA. Variables género, autoconcepto y presencia de discapacidad

	Género	Con Discapacidad	N	M	(S D)	gl	F	Sig	η^2
Académico/Laboral	Femenino	Con disc.	1	7.8	1.3	5	7.42	.01	.16
		no	6	1	7	4	0	7	
	Masculino	Con disc.	2	6.5	1.4	3			
		no	3	4	7	3			
Social	Femenino	Con disc.	1	6.7	1.9	5	.326	.57	.00
		no	6	8	4	1	9		
	Masculino	Con disc.	2	6.4	1.6	3			
		no	3	5	5	3			
Emocional	Femenino	Con disc.	1	6.1	1.5	5	.053	.82	.00
		no	6	9	4	0	1		
	Masculino	Con disc.	2	6.0	2.2	3			
		no	3	4	3	3			
Familiar	Femenino	Con disc.	1	8.4	1.4	5	1.16	.21	.04
		no	6	9	9	0	4	1	
	Masculino	Con disc.	2	7.8	1.4	3			
		no	3	7	7	3			
Físico	Femenino	Con disc.	1	5.9	1.8	5	1.16	.21	.04
		no	6	5	0	2	4	1	
	Masculino	Con disc.	2	5.2	1.5	3			
		no	3	7	4	3			

$p < .05$

El efecto principal $F(5,33) = 1,427, p < .240$, no arroja diferencias significativas en función del género asociado a la presencia de discapacidad, no obstante en la dimensión académica del autoconcepto si se aprecian estas diferencias $F(5,33) =$

7.424, $p < .010$, explicando el η^2 el 16% de la varianza (ver tabla 5). Una mirada a las puntuaciones medias permite comprobar que las mujeres con discapacidad obtienen mejores puntuaciones que los hombres en todas las dimensiones del autoconcepto, aunque solo resulte significativa la mencionada.

A continuación interesaba indagar en el papel desempeñado por la variable género en las dos sub muestras de estudiantes con discapacidad. Para ello se llevo a cabo un nuevo MANOVA 2 (género femenino y masculino) X 5 (dimensiones del autoconcepto) para estudiantes con discapacidad visual (tabla 6) y otro MANOVA 2X5 en estudiantes con discapacidad motora (ver tabla 7).

Tabla 6

Medias, desviaciones típicas y resultados MANOVA. Variables género, autoconcepto en estudiantes con discapacidad visual

	Género	N	M	(SD)	gl	F	Sig.	η^2
Académico/Laboral	Femenino	8	8.12	1.47	1	5.873	.027	.257
	Masculino	11	6.68	1.12	17			
Social	Femenino	8	7.26	1.16	1	2.767	.115	.140
	Masculino	11	6.05	1.79	17			
Emocional	Femenino	8	6.32	1.22	1	.053	.820	.003
	Masculino	11	6.54	2.42	17			
Familiar	Femenino	8	8.31	1.98	1	.331	.572	.019
	Masculino	11	7.82	1.73	17			
Físico	Femenino	8	6.64	1.41	1	3.487	.079	.170
	Masculino	11	5.45	1.35	17			

$p < .05$

Los resultados del MANOVA obtenidos con el grupo de discapacidad visual no mostraban diferencias significativas en el efecto principal $F(1,17) = 1.600$, $p < .229$, pero sí en la dimensión académica/laboral $F(1,17) = 5.873$, $p < .027$, explicando el valor de η^2 el 25% de la varianza. Como puede observarse (ver tabla 6), las chicas obtuvieron puntuaciones más altas que los chicos en esta dimensión, aunque en el resto de las dimensiones no se presentaron diferencias significativas.

Tabla 7

Medias, desviaciones típicas y resultados MANOVA. Variables género, autoconcepto en estudiantes con discapacidad motora

	Género	N	M	(SD)	gl	F	Sig.	η^2
Académico/Laboral	Femenino	8	7.51	1.30	1	2.226	.153	.110
	Masculino	12	6.41	1.77	18			
Social	Femenino	8	6.30	2.49	1	.343	.565	.019
	Masculino	12	6.82	1.58	18			

Emocional	Femenino	8	6.05	1.89	1	.272	.609	.015
	Masculino	12	5.58	2.04	18			
Familiar	Femenino	8	8.66	.88	1	2.009	.173	.100
	Masculino	12	7.92	1.26	18			
Físico	Femenino	8	5.26	1.97	1	.034	.856	.002
	Masculino	12	5.11	1.74	18			

$p < .05$

Como es posible apreciar en el MANOVA en el caso de los estudiantes con discapacidad motora no se encontraron diferencias significativas asociadas al género en el efecto principal $F(5,14) = 1.243$, $p < .341$, ni el resto de las dimensiones (ver tabla 7).

2.5.-Discusión.

El primer objetivo que se planteaba en el estudio era explorar la relación entre las variables género y edad respecto al autoconcepto de estudiantes con y sin discapacidad. Los resultados mostraron la relación entre el género y el autoconcepto en tres dimensiones (académica/laboral, familiar y físico), datos coherentes con los encontrados en otras investigaciones (Amezcuca y Pichardo, 2000; Esnaloa, 2005; Fernández et al., 2010), aunque la magnitud o fuerza de las correlaciones puede considerarse baja, el hecho que se presente en tres de las cinco dimensiones del autoconcepto, alerta de la necesidad de prestar atención al género cuando se estudia autoconcepto.

Al contrario de lo sucedido con el género, la variable edad no presenta relación con ninguna dimensión del autoconcepto. Resultado que difiere de lo encontrado en López-Justica, et al., (2011), lo que podría explicarse por la diferencia en la amplitud de edad de los participantes en ambos estudios, 17 a 34 años en el presente estudio con universitarios chilenos; versus el rango etáreo del estudio en adultos españoles (19 a 60 años). No obstante, los resultados también difieren de otro estudio realizado con una muestra de 691 universitarios chilenos con edades comprendidas entre los 17 y 30, en el que se apreció que a mayor edad mejoran sus niveles de autoconcepto en las dimensiones académica/laboral, emocional, familiar y física (Véliz- Burgos y Apodaca, 2012).

Respecto al segundo objetivo, tendente a analizar la existencia de diferencias en alguna (s) de las dimensiones del autoconcepto entre estudiantes chilenos con y sin discapacidad, los resultados confirman que la presencia de discapacidad está asociada a un nivel más bajo de autoconcepto físico, es decir se perciben menos atractivos y competentes físicamente que sus pares que no presentan discapacidad. A similares conclusiones llegaron Pinquart y Peiffer (2012) detectando menores puntuaciones en esta dimensión en jóvenes con discapacidad visual respecto a jóvenes sin problemas visuales. Estudios entre personas con discapacidad visible y no visible, señalaban que el hecho de sufrir una discapacidad observable repercute en las puntuaciones del autoconcepto físico (Tam, 1998; Fernández, López-Justicia y

Polo, 2007), entre otros factores, por las concepciones de belleza hegemónicas que actualmente dominan la sociedad y que fomentan una percepción negativa del propio cuerpo en la persona con discapacidad; al percibirse éste alejado del canon del "cuerpo hermoso y saludable", le impedirá desarrollar un sentido positivo de su autoimagen (Hahn, 1996). Ello podría explicar los resultados en autoconcepto físico de los universitarios con discapacidad del presente estudio, pues 20 (51%) de ellos presentaban una discapacidad motora visible.

Es importante destacar que en el resto de las dimensiones (académica/laboral, emocional, social y familiar) no se aprecian diferencias entre los grupos de estudiantes con y sin discapacidad, resultado que discrepa del estudio de Polo y López-Justicia (2012) en el que sí se encontraron niveles más bajos de autoconcepto emocional y académico, no así en autoconcepto físico. Una plausible explicación de esta discrepancia, podría atribuirse al "sentido de competencia personal" de los universitarios chilenos con discapacidad; de hecho, una mirada a las puntuaciones medias permite apreciar que obtienen puntuaciones más altas en las dimensiones académica/laboral y emocional (ver tabla 3). En primera instancia ello podría explicarse de acuerdo a lo señalado por Obiakor y Stille, por una sobrevaloración de los atributos personales en comparación con alumnos con visión. Sin embargo, si se acepta esta tesis se debería esperar que la sobrevaloración se presentara en todas o la gran mayoría de las dimensiones del autoconcepto, es por ello que ésta es una explicación parcial de los resultados. Una comprensión más completa, se puede encontrar en el estudio de Martínez y Sewell (1996), en el que subrayan que el autoconcepto de las personas con discapacidad visual puede depender de dos posibles factores: el primero es la similitud percibida por el individuo con el grupo en el que él o ella se desenvuelve; el segundo factor es si esa persona tiene algún escenario en el cual demostrar su competencia, es decir en éste caso se espera que el ingreso a la universidad haya contribuido a mejorar su sentido de competencia y por ende a mejorar el autoconcepto en las restantes dimensiones. Como se ha señalado, en Chile son pocas las personas con discapacidad que acceden a la universidad, además se ha destacado como una de las instituciones educativas más excluyente para su ingreso y permanencia, por tanto es de suponer que los que logran esta meta, deben percibirse a sí mismos capaces de asumir desafíos importantes, a pesar de no contar con escenarios favorables.

De acuerdo a los resultados expuestos se podría señalar que la primera hipótesis planteada se cumple, al encontrarse puntuaciones significativamente más bajas para la dimensión física del autoconcepto en estudiantes chilenos con discapacidad respecto a sus pares sin dificultades.

Por otra parte, el tercer objetivo propuesto era conocer si existen diferencias en las dimensiones del autoconcepto de acuerdo al tipo de discapacidad (visual o motora) presentada, aspecto en el que no se obtuvieron diferencias significativas en ninguna dimensión; resultados concordantes con los obtenidos en estudiantes de secundaria con discapacidad (motora, visual y auditiva) (Pandith, Malik y Ganai, 2012) y universitarios con discapacidad visual, auditiva y motora (Polo y López-Justicia, 2012) y que impiden corroborar la segunda hipótesis, que guarda relación con la existencia de diferencias en el autoconcepto de acuerdo al tipo de discapacidad. Los alcances de los resultados, a pesar de la concordancia con otros estudios, no son

concluyentes, debido a la escasa investigación existente. Una revisión actual de estudios sobre el autoconcepto en niños y jóvenes con discapacidad visual señala que las investigaciones presentan gran variabilidad de resultados, discrepancias de criterios y vacíos de información que impiden ofrecer datos concluyentes; debido principalmente a que no hay consenso entre los investigadores acerca de qué entienden por discapacidad visual, lo que provoca que dentro de esta categoría se incluya personas con ceguera, con baja visión o ambas condiciones (Datta, 2014). Inconveniente que también se presenta en otros tipos de discapacidad existentes (motoras, orgánicas, auditivas, psíquicas y cognitivas).

En relación al género, se encontraron diferencias significativas cuando se compara toda la muestra, a favor de las mujeres, en tres dimensiones del autoconcepto (académico, familiar y físico), pero en este estudio interesaba conocer si éstas se dan en relación a la presencia de discapacidad, para dar respuesta al cuarto objetivo de la investigación; diferencias halladas en universitarios con discapacidad a favor de las chicas en la dimensión académica del autoconcepto. Son resultados que permiten confirmar la tercera hipótesis del estudio.

En última instancia deseábamos conocer si se presentaban diferencias en alguna(s) dimensiones del autoconcepto en función del género en universitarios con discapacidad visual y en segundo lugar en el grupo de estudiantes con discapacidad motora. Al respecto se encontraron diferencias atribuidas al género en el grupo de estudiantes con discapacidad visual (no así en el grupo con discapacidad motora), específicamente a favor de las mujeres, en la dimensión académica/laboral. Resultados concordantes con los presentados en otras investigaciones en que se advertían diferencias de género en el autoconcepto de adolescentes con baja visión (López- Justicia y Pichardo, 2001), mujeres adultas con Retinosis Pigmentaria (López- Justicia, et al., 2011) y niñas Kenianas con discapacidad visual (Were, Indoshi y Yalo, 2010). Pero, como se ha señalado, existen diferencias culturales y etáreas entre las muestras.

Las diferencias entre chicos y chicas con discapacidad visual en el autoconcepto académico debe tenerse en consideración en el ámbito psicológico- educativo, ya que, como se ha señalado, el autoconcepto académico es un importante predictor del rendimiento académico (Núñez et al, 1998; Gargallo, et al., 2009; Salum-Fares, et al., 2011) y guarda estrecha relación con el bienestar físico y psicológico (Marchago, 1991).

Aunque se consideran de interés los datos obtenidos, se deben señalar algunas limitaciones del presente estudio. La principal ha sido el reducido tamaño de la muestra (dadas las dificultades para que los estudiantes con discapacidad accedieran a participar), problema que también lo han presentado otros estudios en universitarios con discapacidad (Polo y López-Justicia, 2012; Mella et al., 2013). Otra limitación guarda relación con la muestra de universitarios con discapacidad, que no tuvo carácter aleatorio sino voluntario, lo que podría explicar la ausencia de diferencias significativas en algunas dimensiones del autoconcepto.

De acuerdo con Véliz- Burgos y Apodaca (2012), durante el último quinquenio las instituciones de Educación Superior chilenas han centrado sus recursos físicos y humanos en programa remediales que disminuyan brechas de desigualdad social al ingresar en la universidad (sobre todo reforzamiento de las deficiencias en materias

específicas), no obstante, dichas intervenciones no han tenido en cuenta acciones que combinen de forma simultánea el apoyo pedagógico y el diagnóstico e intervención en variables psicosociales. Como se ha señalado, el autoconcepto es una de las variables psicosociales que no debiera obviarse en estudiantes, pues éste es un factor que influye en el desempeño y éxito académico. Además, antes de intervenir se deben tener claras las diferencias que existen en cada grupo como, por ejemplo, entre hombres y mujeres, estudiantes con discapacidad o sin ella, etc. Es así como la principal contribución del actual estudio va en la línea de sugerir propuestas a la comunidad universitaria chilena, teniendo en cuenta la diversidad de su alumnado. Los resultados permiten concluir que los programas de apoyo psicosocial a universitarios de la Provincia de Concepción, deben considerar el autoconcepto de sus estudiantes con discapacidad, principalmente en la dimensión física. Además de ofrecer apoyo psicopedagógico a varones con discapacidad visual que puedan requerirlo.

Finalmente se propone que futuros trabajos en universitarios con discapacidad se realicen con muestras más amplias seleccionadas aleatoriamente que permitan contrastar los resultados, también se insiste en la consideración de la edad pues, si bien no se encontró relación con el autoconcepto, la escasa investigación con que se cuenta al respecto hace necesario seguir incluyéndola en futuras investigaciones y analizar su comportamiento en otros grupos de universitarios con discapacidad. Además las futuras investigaciones sobre autoconcepto, debieran complementarse con la medición de variables de apoyo social y familiar percibido, así como tener en cuenta la diferenciación entre discapacidad visible y no visible, al evaluar el autoconcepto de personas en situación de discapacidad.

3.-Bibliografía.

- Amezcu, J. A. y Pichardo, M^a. C. (2000). Diferencias de género en Autoconcepto en sujetos adolescentes. Granada: Universidad de Granada.
- Bolat, N., Doğangun, B., Yavuz, M., Demir, T., & Kayaalp, L. (2011). Depression and anxiety levels and self-concept characteristics of adolescents with congenital complete visual impairment. *Turkish Journal of Psychiatry*, 22, 77-82.
- Burns, R. B. (1990). *El autoconcepto. Teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Bilbao: Ediciones Egea.
- Datta, P. (2014). Self-concept and vision impairment: A review. *British Journal of Visual Impairment*, 32(3), 200- 210.
- Esnaola, I., Goñi, A., y Madariaga, J. (2008). El autoconcepto: Perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 179-194.
- Esnaola, I., Rodríguez, A., y Goñi, A. (2010). Propiedades psicométricas del cuestionario de Autoconcepto AF5. *Anales de Psicología*, 27(1), 109-117.
- Fernández, C., López-Justicia, M.D., & Polo, M.T. (2007). Discapacidad visible y no visible: diferencias en el autoconcepto. *Estudios de Psicología*, 28(3), 359-368.

- Garaigordobil, M., & Bernarás, E. (2009). Self-concept, self-esteem, personality traits and psychopathological symptoms in adolescents with and without visual impairment. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 149–160.
- García, F., y Musitu, G. (2011). *AF5- Autoconcepto Forma 5 (4ª ed.)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Gargallo, B., Garfella, P. R., Sánchez, F., Ros, C. & Serra, B. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 16-28.
- González, M. C., y Tourón, J. (1994). *Autoconcepto y Rendimiento Escolar*. Pamplona: EUNSA.
- Hahn, H. (1996). Embodied Differences. A publication of the Amputee Coalition of America, *Motion*, 6 (4). Extraído de http://www.amputee-coalition.org/inmotion/aug_sep_96/embodied_dif.html
- Halder, S., & Datta, P. (2012). An exploration into self concept: a comparative analysis between the adolescents who are sighted and blind in India. *British Journal of Visual Impairment*, 30, 31–41.
- Harter, S. (1999). *The construction of self: A developmental perspectives*. Nueva York: Guilford Press.
- López- Justicia, M. D., & Nieto, I. (2006). The self- concept of spanish Young adults with retinitis pigmentosa. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100 (6), 366- 370.
- López- Justicia, M. D., Fernández de Haro, E., Amezcua, J.A., & Pichardo, M. C. (2000). ¿Difieren en autoconcepto los adolescentes con baja visión de los adolescentes con visión normal?. *Integración*, 33, 14-20.
- López- Justicia, M. D., Fernández, C., y Polo, M.T. (2005). Relación entre el nivel de estudios y el autoconcepto en adultos con discapacidad motora. *Psicología Educativa*, 11(2), 99-111.
- López- Justicia, M. D., Fernández-Castillo, A., Fernández, C., y Polo, M.T. (2011). Age, Educational Level and Gender in Self-concept of People with Retinitis Pigmentaria. *Anales de Psicología*, 27 (2), 292-297.
- López-Justicia, M. D., y Pichardo, M. C. (2001). Self-concept and gender in Spanish low-vision adolescents. *Visual Impairment Research*, 3(1), 7–16.
- Marchago, S. J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos. Teoría y Práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Martínez, I., Musitu, G., García J. F., & Camino, L. (2003). A cross-cultural analysis of the effects of family socialization on self-concept: Spain and Brazil. *Psicología, Educação e Cultura*, 7, 239-259.
- Martínez, R., & Sewell, K. (1996). Self-Concept of Adults with Visual Impairments. *Journal of Rehabilitation*, 62, 55-59.
- Mella, S., Díaz, N., Muñoz, E., Orrego, M., y Rivera, C. (2013). Percepción de facilitadores, barreras y necesidades de apoyo de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(1) 63-80.
- Miranda-Zapata, E., Riquelme-Mella, E., Cifuentes-Cid, H., y Riquelme-Bravo, P. (2014). Análisis factorial confirmatorio de la Escala de Habilidades sociales

- en universitarios chilenos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46 (2), 73-82.
- Mishra, V., & Singh, A. (2012). A comparative study of self-concept and self-confidence of sighted and visually impaired children. *International Journal of Multidisciplinary Management Studies*, 2(2), 148-157.
- Moreno, M. T. (2005, Mayo). *Informe sobre la educación de América Latina y el Caribe*. Documento presentado en Seminario Regional sobre la Integración de las personas con Discapacidad en la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESAL/UNESCO, Caracas, Venezuela.
- Núñez, J.C., González- Pienda, J.A., García, M., González- Pumariega, S., Roces, C., Alvarez, L. y González, M.C. (1998). Estrategias y aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 107-119.
- Obiakor, F. E., & Stile, S. W. (1990). The self-concepts of visually impaired and normally sighted middle school children. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 124, 199-206.
- Pandith, A. A., Malik, M. H., y Ganai, M. Y. (2012). Self-concept and level of aspiration among hearing impaired, visually impaired and crippled secondary school students of district Baramullah, J & K. *International Journal of Current Research*, 4, 115- 118.
- Pérez, J. I. & Garaigordobil, M. (2007a). Deficiencia auditiva: autoconcepto, autoestima y síntomas psicopatológicos. *Análisis y modificación de conducta*, 33(148), 159-183.
- Pérez, J. I. & Garaigordobil, M. (2007b). Discapacidad motriz: autoconcepto, autoestima y síntomas psicopatológicos. *Estudios de Psicología*, 28(3), 343-357.
- Pinquart, M., & Pfeiffe, J.P. (2012). Body image in adolescents with and without visual impairment. *British Journal of Visual Impairment*, 30(3), 122-131.
- Polo- Sánchez, M^a. T., & López-Justicia, M^a. D. (2012). Autoconcepto de estudiantes universitarios con discapacidad visual, auditiva y motora. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44 (2), 87-98. Extraído de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80524058007>
- Purkey, W. W. (1970). *Self-concept and school achievement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Riquelme, E. & Riquelme, O. (2011). Análisis psicométrico y confirmatorio de la medida multidimensional del test de autoconcepto forma 5 (AF5), en estudiantes universitarios de Chile. *Psicología, Saúde e Doenças*, 12(1), 91-103. Extraído de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36222221008>
- Salum-Fares, A., Aguilar, R., y Anaya, C. (2011). Autoconcepto y Rendimiento académico en estudiantes de escuelas secundarias públicas y privadas de ciudad Victoria, Tamaulipas, México. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XXI (1), 207-229.
- Shavelson, J., Hubner, J.J., & Stanton, G. C. (1976). Selfconcept: Validation and construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-442.
- Taleporos, G. & McCabe, M.P. (2005). The relationship between the severity and duration of physical disability and body esteem. *Psychology and Health*, 20(5), 637-650.

- Tam, S. T. (1998). Comparing the self-concepts of persons with and without physical disabilities. *Journal of Psychology*, 132(1), 78-87.
- Véliz-Burgos, A. y Apodaca, P. (2012). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco. *Salud & Sociedad*, 3(2), 131-150.
- Weisel, A., & Kamara, A. (2005). Attachment and Individuation of Deaf/ Hard-of-Hearing and Hearing Young Adults. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 10(1), 51-62.
- Were, C.M., Indoshi, F.C., & Yalo, J.A. (2010). Gender differences in self-concept and academic achievement among visually impaired pupils in Kenya. *Educational Research*, 1, 246-252.
-

Sobre los autores:

Bárbara Valenzuela- Zambrano. *Psicóloga, doctoranda en CC. de la Educación Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada.*

Dra. M^a Dolores López-Justicia. *Profesora Titular del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada. Campus Universitario La Cartuja, s/n, 18071, Granada (España).*

E-mail: bavalenz@udec.cl/ dlopezj@ugr.es

Responsable de correspondencia: Dra. M^a Dolores López-Justicia dlopezj@ugr.es