

Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes

Juan Antonio Amezcua Membrilla* y M. Carmen Pichardo Martínez

Universidad de Granada

Resumen: El propósito de este trabajo fue profundizar en el análisis de las diferencias de género existentes entre adolescentes respecto de sus niveles de autoconcepto, adoptando un modelo multidimensional sobre este constructo. Para ello se utilizó una muestra de 1235 sujetos (684 chicos y 551 chicas), cuyas edades oscilaban entre los once y catorce años, estudiantes de sexto de Primaria y Primer Ciclo de E.S.O. en siete Centros de Granada (tres urbanos y cuatro rurales). Los resultados obtenidos muestran diferencias significativas entre sexos en tres dimensiones de las nueve evaluadas. Los chicos obtienen mayores niveles de autoconcepto global y emocional, mientras que sus compañeras destacan en autoconcepto familiar. No existen diferencias significativas de género en autoconcepto social, autoconcepto total, académico general, académico percibido de los padres y académico percibido de los profesores

Palabras claves: Autoconcepto, adolescencia, género, educación.

Title: Teenagers' gender differences in self-concept.

Abstract: The aim of this research was to deepen in the analysis of gender differences existing between teenagers according to their self-concept levels, adopting a multidimensional model related with this construct. To do so, a 1,235 subject sample (684 boys and 551 girls) with ages ranging from eleven to fourteen years old was used. They were all Primary and Secondary (first level) students from seven schools in Granada, Spain –i.e., three of them in the city and three of them in a rural context. The results obtained show meaningful differences between genders in three of the nine dimensions assessed. Whereas boys get higher levels in global and emotional self-concept, their female mates stand out in familiar self-concept. However, no meaningful gender differences were detected in social, total, and general academic self-concept, nor in academic self-concept received from both their parents and their teachers.

Key words: Self-concept, teenage, gender, education.

1. Introducción

De acuerdo con Harter (1990), el autoconcepto se refiere a las percepciones que tiene el individuo sobre sí mismo; de forma similar, Kalish (1983) considera que el autoconcepto se puede definir como la imagen que cada sujeto tiene de su persona, reflejando sus experiencias y los modos en que estas experiencias se interpretan. No cabe duda de que existe un componente cognoscitivo del autoconcepto que es la autoimagen, puesto que el autoconcepto es en gran medida una estructura cognoscitiva que contiene imágenes de lo que somos, de lo que deseamos ser y de lo que manifestamos y deseamos manifestar a los demás, como afirman González y Tourón (1992). Existe también un

componente afectivo y evaluable que es la autoestima; así, cada descripción de uno mismo está cargada de connotaciones emotivas, afectivas y evaluativas según diferentes autores (Burns, 1979; Gecas, 1982; Wells y Marwell, 1976; Wylie, 1974, 1979).

Los estudios sobre la naturaleza del autoconcepto se han incrementado considerablemente durante las pasadas tres o cuatro décadas. En este sentido, Harter (1990) analiza la evolución que se ha efectuado en la interpretación de este constructo. Los modelos de autoconcepto ofrecidos durante la década de los sesenta eran típicamente de naturaleza unidimensional. Éstos se basaban en la consideración de que el autoconcepto era un constructo unitario que podía ser evaluado presentando a los niños o adolescentes ítems que reflejaran su autoconcepto global a través de múltiples contextos. A partir de la década de los ochenta, las investigaciones que analizaban el autoconcepto de niños y jóvenes abandonaron este enfoque unidimensional y en su lugar acuñaron un modelo multidimensional originalmente propuesto por Shavelson, Hubner

* **Dirección para correspondencia:** Juan Antonio Amezcua Membrilla. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Granada. Campus Universitario de Cartuja s/n. 18071 Granada (España).
E-mail: jamezcua@ugr.es

y Stanton (1976). Dentro de este modelo los autores distinguen un autoconcepto general que se subdivide en académico (inglés, historia, matemáticas y ciencias) y no académico, que se compone de autoconcepto social (compañeros y otros significativos), emocional (estados emocionales particulares) y físico (habilidad física y apariencia física).

El modelo de Shavelson, Hubner y Stanton (1976) tuvo poco apoyo empírico en el momento de proponerlo. Sin embargo, recientes investigaciones, apoyadas en este modelo han constatado claramente la multidimensionalidad del autoconcepto (Boersma y Chapman, 1985; Harter, 1982, 1986; Marsh, 1987; Marsh, Barnes, Cairns y Tidman, 1984; Marsh y Hattie, 1996; Soares y Soares, 1979).

Desde el modelo multidimensional se propone que el autoconcepto puede ser evaluado utilizando instrumentos que midan cada una de las áreas por separado (apariencia física, competencia escolar...). Los seguidores de este modelo de autoconcepto han establecido recientemente la noción de *autoconcepto global* que se refiere a cómo nos percibimos o nos consideramos en general. Éste podría ser incluido dentro del modelo multidimensional y de los instrumentos de evaluación del autoconcepto.

Por otra parte, el estudio de las diferencias de género en autoconcepto entre niños y adolescentes, particularmente dentro de esta perspectiva multidimensional ha tenido un considerable interés durante las dos últimas décadas. Aunque los resultados de estos estudios son diversos y su validez empírica también, la mayoría de ellos llegan a la conclusión de que existen claras diferencias de género en autoconcepto, de forma que las niñas, particularmente después de los doce años, tienden a mostrar como grupo peor autoconcepto que los niños. En esta misma línea, Rothenberg (1997) afirma que la autoestima y el logro académico de las chicas sufren un descenso significativo durante la adolescencia temprana. Realizando comparaciones de género en preadolescentes dicho autor comprobó que las chicas experimentaban una tensión mayor, eran dos veces más propensas a la depresión y aproximadamente cuatro veces más pro-

clives al suicidio que los varones de la misma edad.

Los resultados de la Valoración Nacional de Progreso Educativo (NAEP) sugieren que para las niñas, los niveles escolares intermedios pueden ser el momento en que comience ese descenso con respecto a la autoestima y el logro académico (AAUW, 1991, Backes, 1994). En este sentido, existen evidencias claras de que las niñas tienen una percepción positiva de sí mismas durante los estudios primarios, sin embargo a los doce años, aproximadamente, sufren una gran disminución en la autoconfianza y la aceptación de su imagen física (Orenstein, 1994). Las razones para este descenso no están indicadas claramente en la investigación, pero es probable que estén en juego múltiples factores. Hay evidencias de que los varones, por lo general, reciben un trato preferencial por parte de sus maestros en la clase (Orenstein, 1994). Por otro lado, el papel que juega la mujer en la sociedad contribuye a generar las mismas expectativas en las niñas y adolescentes que imitan esos modelos a medida que crecen. Por ejemplo, el hecho de que las niñas observen que las mujeres ocupan puestos de menor estatus social que los hombres, es posible que les lleve a la conclusión de que su papel social ocupa un rango inferior al de éstos (Debold, 1995).

Por su parte, Miller (1979), después de revisar una amplia bibliografía entre 1960 y 1970 acerca de las diferencias de género en autoconcepto, llegó a la conclusión de que las chicas tendían a mostrar menores niveles de autoconcepto general que los chicos. Sin embargo, Marsh (1989) argumentaba que las diferencias de género pueden ser confusas, especialmente cuando varias medidas de autoconcepto se transforman en un autoconcepto global a través de la suma de las mismas o cuando los instrumentos favorecen a los niños; además considera, de acuerdo con otros autores (Crain, 1996), que pueden ser debidas a los estereotipos de género.

Este último autor, en una revisión más reciente sobre la influencia del género en los niveles de autoconcepto y autoestima, afirma que en algunos estudios previos los resultados habían

sido bastante contradictorios. Con todo, sugiere que las diferencias más consistentes habían sido las encontradas en áreas como la habilidad o la apariencia física, donde los chicos demostraban tener niveles más elevados que las chicas.

Gabelko (1997) examinó las diferencias de edad y género en autoconceptos globales, académicos, atléticos y sociales en un grupo de alumnos con edades comprendidas entre los doce y los dieciocho años. Los resultados indicaron diferencias significativas con respecto al género. Los varones obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en autoconceptos globales y atléticos mientras que las chicas obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en autoconcepto social. No se encontraron diferencias entre chicos y chicas con respecto al autoconcepto académico. Por el contrario, Hilke y Conway (1994) encontraron diferencias significativas entre sexos en el autoconcepto académico y las aspiraciones educativas, de forma que las chicas presentaban niveles más bajos que sus compañeros varones.

En un metaanálisis de reciente aparición Wilgenbusch y Merrell (1999), tras analizar veintidós estudios seleccionados en función de su validez empírica, cuya temática coincide en el estudio de las diferencias de género en autoconcepto han constatado que existen diferencias significativas entre sexos y que éstas dependen de la edad de los sujetos. Los estudios que se centran en niños con edades comprendidas entre uno y seis años sugieren que los varones tienen puntuaciones más elevadas en varias dimensiones de autoconcepto: global, académico general, matemáticas, relación con los padres y coordinación motora. Las niñas, por el contrario, puntúan significativamente más alto en autoconcepto verbal y musical. Cuando se toma como muestra a alumnos entre siete y doce años, los chicos tienen un mayor nivel de autoconcepto en siete dimensiones de las veintuna consideradas: global, matemáticas, musical, competencia en el trabajo, apariencia física, coordinación psicomotora, emocional o afectivo. Por su parte las chicas obtienen mayores niveles que sus compañeros en cuatro dimen-

siones de autoconcepto: verbal, amistad, honestidad y religiosidad-moralidad.

Comparando alumnos de sexto a octavo de E.G.B. (en la actualidad se corresponde en nuestro sistema educativo con los niveles de sexto de Primaria y primero y segundo de E.S.O.) en función del curso y el sexo, Rodríguez (1982) halló los siguientes resultados con respecto a cuatro dimensiones del autoconcepto:

En el autoconcepto global, medido con el *Self-Esteem Inventory (SEI)* de Stanley Coopersmith en su forma reducida, no encontró diferencias significativas entre niños y niñas. En lo referente al autoconcepto académico obtuvo diferencias significativas entre el grupo de niños de sexto y las niñas de séptimo y octavo de E.G.B., utilizando como instrumento de medida el *Self-Concept of Ability General* desarrollado por Brookover, Erickson y Joiner (1967). Finalmente, en el autoconcepto académico percibido con respecto a padres y a profesores, utilizando las escalas *Perceived Parental Evaluations of Ability* y *Perceived Teacher Evaluations of Ability* respectivamente, no halló diferencias significativas entre niños y niñas.

Para terminar y, a modo de conclusión, podemos decir que la mayoría de las investigaciones analizadas tienden a señalar que las niñas obtienen puntuaciones más bajas que los niños en la mayoría de las dimensiones de autoconcepto evaluadas entre las que se encuentran: autoconcepto global, académico, físico, emocional...

El trabajo que aquí se presenta es el resultado de la investigación llevada a cabo con una amplia muestra de alumnos de sexto de Primaria y Primer Ciclo de E.S.O. de siete centros públicos de Granada. La investigación pretendió analizar las diferencias en autoconcepto entre los chicos y chicas de la muestra. El autoconcepto y la autoestima han sido dos de los factores más ampliamente investigados fuera y dentro del campo educativo. Los profesionales de la educación cada vez son más conscientes de la importancia de estos factores y su estrecha relación con el rendimiento escolar de los alumnos (Amezcuá, 2000; Burns, 1982; Gimeno, 1976; Machargo, 1991; Marsh,

no, 1976; Machargo, 1991; Marsh, Parker y Smith, 1983; Rodríguez Espinar, 1982).

2. Método

2.1. Sujetos

La muestra estaba formada por 1235 alumnos (684 niños y 551 niñas), de edades comprendidas entre los once y catorce años, estudiantes de sexto de primaria y primer ciclo de ESO, pertenecientes a siete centros públicos de Granada (tres urbanos y cuatro rurales). El número de sujetos de centros radicados en Granada capital era de 529 (42,8 % de la muestra) y los de centros del extrarradio 706 (52,2%). Los alumnos de sexto de Primaria eran 402 (32,6%); los de Primero de ESO 403 (32,6%) y los de Segundo de ESO 430 (34,8%).

2.2. Variables e instrumentos

Las variables tenidas en cuenta en el estudio fueron el género y las puntuaciones obtenidas por los alumnos en cada uno de los factores de autoconcepto considerados. Los instrumentos utilizados para la medida del autoconcepto fueron los siguientes:

- Cuestionario de Autoconcepto forma-A (AFA) de G. Musitu, García y Gutierrez, (1991). Considerado como instrumento multidimensional con el que se obtienen puntuaciones independientes en cuatro factores: Académico (*MUS-A*), Emocional (*MUS-E*), Familiar (*MUS-F*), Social (*MUS-S*) y una puntuación total a partir de la suma de las anteriores (*MUS-T*). *Self-Esteem Inventory* de Stanley Coopersmith en su forma reducida, traducido al español con el título ¿Cómo soy?, para la medida del autoconcepto global (*SC1-T*).
- *Self-Concept of Ability General* de Brookover, traducido y adaptado por Rodríguez Espinar bajo el título ¿Qué opinas de ti mismo?, se ha utilizado como medida del autoconcepto académico (*SC2-T*).

- *Perceived Parental Evaluations of Ability* de Brookover, traducido con el título ¿Qué opinan tus padres de ti?, para evaluar lo que el alumno cree que sus padres perciben de él (*SC3-T*).
- *Perceived Teacher Evaluations of Ability* de Brookover, traducido con el título ¿Qué opinan tus profesores de ti?, para evaluar lo que cree el alumno que sus profesores perciben de él (*SC4-T*). Los cuatro últimos instrumentos han sido tomados de Rodríguez (1982), aunque hemos actualizado algunas preguntas para adecuarlas a los niveles educativos de la LOGSE.

2.3. Procedimiento

La aplicación de los diferentes instrumentos de medida fue llevada a cabo en veinte días y de modo simultáneo en los siete centros públicos donde se desarrolló la investigación con el fin de asegurar la uniformidad en la aplicación. Se convino con los colaboradores el mantener una reunión con los profesores y directores de los centros para informarles del objeto del estudio y las normas de aplicación.

Para el análisis de los datos se realizó una prueba t de diferencia de medias a través del paquete estadístico SPSS 8.0.

3. Resultados

Con la finalidad de conocer si existían diferencias de puntuaciones en las nueve dimensiones de autoconcepto entre los chicos y las chicas que participaron en nuestro estudio se realizaron las pruebas de diferencia de medias correspondientes. Los resultados muestran, tal y como se puede observar en la Tabla 1, que no existen diferencias significativas entre chicos y chicas en seis de las nueve dimensiones consideradas; éste es el caso del autoconcepto académico medido a través del cuestionario AFA, en el que aunque las niñas tienen una media de puntuación más elevada que los chicos, en torno a 0.16 puntos, no se establecen diferencias significativas entre ambos ($t = .769$; $p < .442$). En las restantes dimensiones no significativas

los chicos obtienen puntuaciones más elevadas tal y como sucede en el autoconcepto social ($t=1.139$; $p<.255$); autoconcepto académico medido a través del cuestionario de Brookover ($t=.741$; $p<.464$); cómo creen que sus padres

lo perciben en el ámbito académico ($t=.207$; $p<.836$) y, finalmente, cómo creen que lo perciben sus profesores en el aspecto académico ($t=.729$; $p<.466$).

Tabla 1: Diferencias de medias entre niños y niñas en autoconcepto.

Variable	Sexo	N	Media	D.T	T	P
MUS-A	Niño	684	24,13	3.70	,769	,442
	Niña	551	24,29	3.64		
MUS-E	Niño	684	17,58	3.02	8,301	,000**
	Niña	551	16,15	3.00		
MUS-F	Niño	684	14,68	2.26	5,288	,000**
	Niña	551	15,34	2.12		
MUS-S	Niño	684	13,06	1.97	1,139	,255
	Niña	551	12,91	1.90		
MUS-T	Niño	684	69,44	7.08	1,791	,074
	Niña	551	68,71	7.18		
SC1-T	Niño	684	13,86	3.55	3,657	,000**
	Niña	551	13,11	3.70		
SC2-T	Niño	684	23,21	4.83	,741	,464
	Niña	551	23,02	4.36		
SC3-T	Niño	684	18,29	4.19	,207	,836
	Niña	551	18,34	3.94		
SC4-T	Niño	684	17,54	3.99	,729	,466
	Niña	551	17,71	3.81		

$p<.01$ **

Si analizamos las dimensiones donde se establecen diferencias significativas ($p<.05$) encontramos que los chicos tienen un mayor autoconcepto emocional ($t= 8.301$; $p<.000$) y autoconcepto global ($t=3.65$ $p<.000$), medido a través del cuestionario de Brookover, que las chicas de su misma edad. En contraste, las chicas tienen un mayor autoconcepto familiar ($t=5.288$; $p<.000$) que los chicos.

4. Discusión

Se comprueba que los niños de la muestra tienen una percepción de sí mismos mucho más alta que las niñas en autoconcepto emocional, tal y como confirman los resultados de múltiples estudios revisados por Wilgenbusch y Merrell (1999). Este dato nos indica el mayor gra-

do de adaptación personal de los chicos con respecto a las chicas, lo que llevaría a que éstas sean más propensas a padecer grados elevados de ansiedad, inestabilidad emocional o depresión (Pichardo, 2000; Rosenberg, 1997). También se establecen diferencias a favor de los chicos en autoconcepto global, en consonancia con los resultados obtenidos en múltiples investigaciones (Backer, 1994; Gabelko, 1997; Miller, 1979; Orenstein, 1994; Rothenberg, 1997; Wilgenbusch y Merrell, 1999) donde las chicas obtienen niveles significativamente inferiores a sus compañeros varones en autoconcepto global, sobre todo a partir de la adolescencia donde comienza un declive en su imagen, que puede ser debido a factores relacionados con los estereotipos de género (Crain, 1996; Marsh, 1989). También debemos considerar que aunque el autoconcepto se establezca

mucho antes de la adolescencia, sin embargo, al llegar la pubertad, los distintos cambios que experimenta el sujeto entre ellos los fisiológicos, hacen que revise y actualice la imagen de sí mismo. Pues bien, esta revisión y actualización ocurre en las niñas, más o menos, dos años antes que en los varones, hecho que podría explicar en gran parte ese declive señalado por los autores y que se confirma en nuestros resultados.

Sin embargo, los datos de nuestro estudio contradicen claramente los encontrados en el trabajo de Rodríguez (1982) donde no se establecen diferencias significativas en autoconcepto global entre chicos y chicas.

En contraste con los datos anteriores, las chicas alcanzan niveles más elevados de autoconcepto familiar que los chicos. Este dato contradice los resultados de algunos estudios revisados por Wilgenbusch y Merrell (1999), donde los niños obtienen significativamente mayores niveles en autoconcepto familiar o relación con los padres que las niñas. Sin embargo, hay que tener en cuenta que estos datos se extraen en muestras de población de menor edad a la del presente trabajo (1-6 años), mientras que cuando los sujetos son mayores no se establecen diferencias significativas en esta dimensión.

Nuestros datos también evidencian la igualdad entre chicos y chicas en autoconcepto académico general, tal y como diversos estudios habían comprobado previamente (Gabelko, 1997; Wilgenbusch y Merrell, 1999). Sin embargo, estos resultados no están en la línea de los encontrados en otras investigaciones (Backes, 1994; Hilke y Conway, 1994; Rodríguez, 1982) donde se establecen diferencias significativas a favor de los chicos en autoconcepto académico. Es posible que en alguno de estos casos la diferencia de resultados se deba al tipo de instrumentos utilizados o a la edad de los sujetos que forman parte de la muestra ya que, tal y como demostraron Wilgenbusch y Merrell (1999) en su meta-análisis, se pueden establecer distinciones aproximadamente hasta los siete u ocho años; a partir de aquí únicamente existen diferencias en matemáticas,

donde los niños obtienen mayores niveles de autoconcepto y en autoconcepto verbal, aunque en este caso las puntuaciones de las chicas son superiores.

De acuerdo con la investigación realizada por Rodríguez (1982), tampoco en nuestro caso se han obtenido diferencias significativas entre sexos en el nivel de autoconcepto percibido de los padres o los profesores. Estos datos no indican que exista un trato preferencial por parte de los maestros hacia los varones, tal y como argumentaba Orenstein (1994), o al menos que influya de forma determinante en el autoconcepto de los alumnos.

Como conclusiones generales del presente estudio, podemos señalar que los chicos obtienen mayores niveles de autoconcepto global y emocional que las chicas. Sin embargo, éstas últimas alcanzan niveles más altos que los chicos en autoconcepto familiar. No se hallan diferencias significativas de género en autoconcepto social, autoconcepto total, académico general, académico percibido de los padres y académico percibido de los profesores.

A primera vista podemos pensar que las diferencias de autoconcepto familiar que existen entre chicos y chicas se justifican por el distinto trato recibido de los padres. En este sentido, el comportamiento de las chicas dentro del hogar puede satisfacer, en mayor medida que los chicos, las expectativas de los padres encontrándose más aceptadas por ellos y dando lugar a la formación de un autoconcepto familiar más elevado en las chicas.

Desde el punto de vista de la práctica educativa, estas conclusiones ponen de relieve que los niños y niñas de once a catorce años se perciben igual tanto en el ámbito educativo como en el social. Desde el punto de vista metodológico, los resultados sugieren que habría que dirigir el entrenamiento a modificar el autoconcepto global; sin embargo, de acuerdo con Elexpuru, Garma, Marroquin y Villa (1992) consideramos que es conveniente dirigir la acción educativa a facetas más específicas, ya sean académicas (lectura, matemáticas, historia y ciencias) o no académicas (social, familiar, emocional y físico), puesto que a través de ellas

conseguiremos incidir en el autoconcepto global.

Los resultados obtenidos en esta investigación, abren nuevas perspectivas de estudio centradas en dimensiones del autoconcepto que hasta ahora no habían recibido la suficiente

atención: aspectos emocionales y familiares. Ambos merecen ser considerados en futuras investigaciones con la finalidad de profundizar en las causas de esas diferencias detectadas entre niños y niñas adolescentes.

5. Referencias

- American Association of University Women (AAUW). (1991). *Shortchanging girls, shortchanging America*. A Nationwide poll to assess self-esteem, educational experiences, interest in math and science, and career aspirations of girls and boys ages 9-15. Washington, DC.
- Amezcuca, J.A. (2000). *El autoconcepto y rendimiento escolar en niños de 11 a 14 años*. Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada
- Backes, J.S. (1994). Bridging the Gender Gap: Self-Concept in the Middle Grades. *Schools in the middle*, 3,19-23.
- Boersma, F. J. y Chapman, J.W. (1985). *Manual of The Student's Perception of Ability Scale*. Edmonton, Canadá: University of Alberta.
- Brookover, W.B., Erickson, E. L. y Joiner, L.M. (1967). *Self-Concept of Ability and School Achievement, III*. Cooperative Research Project nº 2831, East Lansing, Michigan State University.
- Burns, R.B. (1979). *The Self-Concept*. [Trad. Cast.: El Autoconcepto. Teoría, Medición, Desarrollo y Comportamiento. Bilbao: EGA, 1990].
- Burns, R.B. (1982). *Self-concept development and education*. Londres: Holt, Rinehart and Winston.
- Crain, M. (1996). The influence of age, race and gender on child and adolescent self-concept. En B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept*. (pp.395-420). New York: Wiley.
- Debold, E. (1995). Helping Girls Survive the Middle Grades. *Principal*, 74 (3), 22-24.
- Elempuru, I., Garma, A., Marroquin, M. y Villa, A. (1992). *Autoconcepto y educación. Teoría, medida y práctica pedagógica*. Bilbao: Gobierno Vasco.
- Gabelko, N.H. (1997) Age and Gender Differences in Global, Academic, Social, and Athletic Self-Concepts in Academically Talented Students. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association: Chicago.
- Gecas, V. (1982). The Self- Concept. *Annual Review of Sociology*, 8, 1-33.
- Gimeno, J. (1976). *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Madrid: INCIE.
- González, M.C. y Tourón, J. (1992): *Autoconcepto y Rendimiento Escolar*. EUNSA, Pamplona.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. [Revisión of the Perceived Competence Scale for Children]. Denver, C.O.: University of Denver.
- Harter, S. (1986). Processes underlying the construct, maintenance, and enhancement of the self-concept in children. En J. Suls y A Greenwald (eds.). *Psychological perspectives on the self* (Vol.3, pp. 137-181). Hillsdale, NY: Erlbaum.
- Harter, S. (1990). Issues in the assessment of the self-concept of children and adolescents. En A.M. La Greca (ed.), *Through the eyes of the child: Obtaining self-reports from children and adolescents* (pp. 292-325). Boston: Allyn & Bacon.
- Hilke, E.V. y Conway, G.C. (1994). *Gender Equity in Education*. Indiana: Reports-Descriptive.
- Kalish, R. (1983). *La vejez: Perspectivas sobre el Desarrollo Humano*. Madrid: Pirámide.
- Machargo, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos: teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Marsh, H.W (1987). The hierarchical structure of self-concept: An application of hierarchical confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Measurement*, 24, 17-39.
- Marsh, H.W (1989). Age and sex effects in multiple dimension of self-concept: preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.
- Marsh, H.W, Barnes, J. Cairns, L., y Tidman, M. (1984). Self-description Questionnaire: Age and sex effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology*, 86, 439-456.
- Marsh, H.W. y Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. En B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp.38-90). New York: Wiley.
- Marsh, H.V., Parker, J.W. y Smith, I. D. (1983). Preadolescent Self-Concept: its Relations to Self-Concept as Inferred by Teachers and to Academic. Ability. *British Journal of Educational Psychology*, 53, 60-78.
- Miller, P. (1979). Sex of subject and self-concept variables. En R.C. Wylie (ed.), *The self-concept* (Vol. 2, pp. 241-328). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Musitu, G., García, F. y Gutiérrez M. (1991). *Autoconcepto Forma-A*. Madrid: TEA.
- Orenstein, P. (1994). *Schoolgirls: young women, self-esteem, and the confidence gap*. New York: Doubleday.
- Pichardo, M.C. (2000). *Influencia de los estilos educativos de los padres y del clima social familiar en la adolescencia temprana y media*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.
- Rodríguez, S. (1982). *Factores de rendimiento escolar*. Oikos-tau: Barcelona
- Rothenberg, D. (1997). *Supporting Girls in Early Adolescence*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.

- Shavelson, R.J. y Hubner, J.J. y Stanton, G.C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407-441
- Soares, A.T. y Soares, L.M. (1979). *The Affective Perception Inventory-Advanced Level*. Trumbell, C.T.: Also.
- Wells, L.E. y Marwell, G. (1976). *Self-Steem: Its Conceptualization and Measurement*, Beverly Hills, C.A.: Sage Publications.
- Wilgenbusch, T. y Merrell, K.W. (1999). Gender Differences in Self-Concept among Children and Adolescents: A Meta-Analysis of Multidimensional Studies. *School Psychology Quarterly*, 14 (2), 101-120.
- Wylie, R.C. (1974). *The Self-Concept (Vol. I): A Review of Methodological Considerations and Measuring Instruments* (2ª edición revisada). Lincoln: University of Nebraska press.
- Wylie R.C. (1979). *The Self Concept, Vol.II: Theory and Research on Selected Topics*. Londres: University of Nebraska Press.

(Artículo recibido: 30-3-2000, aceptado: 20-4-2001)