

El Autoconcepto en la infancia y adolescencia, y los agentes primarios de socialización.

Javier Pons Díez

Àrea de Psicologia Social de la Universitat de València.

RESUMEN

En este trabajo se presenta una revisión de diferentes investigaciones sobre el autoconcepto en niños y adolescentes. Se parte de una consideración relacional de su génesis, como producto de las interacciones que el individuo lleva a cabo en los contextos sociales en que desarrolla su conducta desde la infancia, y se contempla como un constructo multidimensional en el que pueden distinguirse componentes diferentes y relativamente independientes, que explican las diferentes autoconcepciones en campos de actuación distintos como el familiar, el social, el académico, etc. A partir de aquí se reflexiona sobre las relaciones que el autoconcepto presenta con los contextos de socialización primaria: la familia y la escuela, y cómo diferentes factores derivados de estos contextos influyen en el desarrollo del autoconcepto.

-PALABRAS CLAVE

Adolescencia; Autoconcepto; Escuela; Familia; Rendimiento académico; Socialización.

ABSTRACT

SELF-CONCEPT IN CHILDHOOD AND ADOLESCENCE, AND THE PRIMARY SOCIALIZATION AGENTS

This paper is a revision of different researchs on self-concept in children and teenagers. Starting from a relational consideration of the genesis, as a result of the interactions of the individual on the social contexts in which behaviour is developed from childhood. Thus, it is taken as a multi-dimensional construct with different and independent factors, such as family, society, school, etc. From there, a reflection is made about the relationships of self-consciousness with the primary socialization contexts: family and school, and the way in which different agents derived from these contexts influence the development of self-concept.

KEY WORDS

Adolescence; Self-concept; School; Family; Academic achievement; Socialization.

1.- INTRODUCCIÓN

La Psicología Social ha aludido a las percepciones de uno mismo distinguiendo dos aspectos en ellas: el autoconcepto o idea de sí mismo que implicaría aspectos descriptivos sin juicio, y la autoestima referida a los sentimientos de aprecio hacia uno mismo, que reflejan una evaluación afectiva y un determinado grado de satisfacción (Robinson-Awana, Kehle y Jenson, 1986). El sujeto tiene de sí mismo un concepto; si después pasa a autoevaluarse e integra valores importantes, estará construyendo su autoestima. En este trabajo nos referiremos al autoconcepto en los niños y adolescentes, es decir, a las percepciones de sí mismo que aparecen en estos grupos poblacionales y que representan una variable crucial en la definición del ajuste psicosocial.

Cooley (1909) definía el *self* como el sistema de ideas procedentes de la vida comunicativa que la mente aprecia como suyas. De esta manera, el autoconcepto se desarrollaría a partir de las reacciones de los demás respecto a un individuo, resultando así un «*self*-espejo» que se interpreta como

autoreflejo o autoimagen, es decir, de la misma manera que vemos nuestra cara en un espejo, nos vemos también reflejados en el «espejo» social de los otros. Nos encontramos ante una de las primeras conceptualizaciones científicas del autoconcepto.

Por su parte, Mead (1934) explica que a través del proceso de socialización el sujeto será capaz de anticipar cómo reaccionarán los demás ante su conducta. Es como si se desplazara fuera de sí mismo para evaluar sus características y su conducta -«soy un buen/mal alumno», «soy bueno/malo para el deporte»,...- poniéndose en el lugar de los otros, y elaborando así la percepción de sí mismo.

Las actuales aproximaciones del autoconcepto tienen mucho que deber a estas primeras conceptualizaciones del **self** como un producto de la interacción social.

En la actualidad se admite de manera general que el autoconcepto en los adolescentes es un constructo multidimensional en el que pueden distinguirse componentes diferentes y relativamente independientes, que expliquen las diferentes autoconcepciones en campos de actuación tan distintos como el familiar, el social, el escolar, el académico, el deportivo... (Lila, Musitu y Molpeceres, 1994). Marsh y Shavelson (1985) propusieron que el autoconcepto adolescente no podrá ser adecuadamente comprendido, ni sus relaciones con otros constructos clarificadas, si se ignora su multidimensionalidad. El desarrollo de diversos instrumentos que han utilizado adecuados análisis factoriales para determinar los diferentes componentes del autoconcepto, ha autorizado la validez de esta formulación.

Durante los años 70, diversos autores enfatizaron lo inadecuado de los modelos teóricos que se venían usando en las investigaciones de autoconcepto, las limitaciones en la calidad de los instrumentos y las carencias metodológicas en la obtención de resulta-

dos empíricos (Shavelson, Hubner y Stanton 1976; Marx y Winne, 1978; Burns, 1979). Pero de todos ellos, quienes ofrecieron una alternativa más plausible y de gran aceptación, fueron Shavelson, Hubner y Stanton (1976). Estos autores proponen la existencia de un autoconcepto general definido por un autoconcepto académico y otro no académico. El autoconcepto académico a su vez, puede dividirse en dos diferentes áreas de contenido: verbal y matemático; mientras el no académico se ramifica en social, físico y emocional. Aún dentro del autoconcepto social pueden distinguirse un autoconcepto de relaciones con los compañeros y uno de relaciones con los progenitores; por su parte, el autoconcepto físico, se divide en habilidad física y apariencia física. Se presenta, en definitiva, modelo multidimensional y jerárquico que pretendía solucionar las limitaciones teóricas y metodológicas de otros modelos vigentes, y en el cual se enfatiza el dominio específico del autoconcepto, aún reconociendo un constructo general.

A partir de aquí, otros investigadores desarrollan modelos multidimensionales diferentes en la forma, aunque no en el espíritu. Así tenemos que Harter (1982) elabora una escala de competencia percibida para niños que se centra en la percepción de autocompetencia en tres dominios de habilidades: social, físico y cognitivo. En definitiva, propone la existencia de tres dominios específicos del **self**, y de uno general.

Es a partir de los años 80 cuando el modelo de Shavelson, Hubner y Stanton (1976) fue ampliamente investigado y validado por distintos autores que han confirmado la existencia de una estructura factorial del autoconcepto en adolescentes (Byrne, 1986; Byrne y Shavelson, 1986) y que esta estructura factorial se mantiene estable en adolescentes de diferentes edades y sexo (Marsh, 1987). Igualmente, se han encontrado claras relaciones entre el autoconcepto verbal y el de matemáticas

con el rendimiento verbal y matemático respectivamente (Marsh, 1986a).

2.- AUTOCONCEPTO Y FAMILIA

Siguiendo a Albistur (1986), definiremos dos dimensiones de la conducta educativa de los padres que tienen efectos sobre los hijos:

- **Afecto-Hostilidad:** el padre «afectuoso» será comprensivo e interesado por su hijo, usará frecuentemente explicaciones y razonamientos y pocas veces hará uso del castigo físico. El padre «hostil» poseerá las características opuestas.
- **Restricción-Permisividad:** el padre «restrictivo» impondrá muchas restricciones que deberán cumplirse de modo estricto, en materia de modales, limpieza, orden, obediencia, peleas familiares, conducta reservada... El padre «permisivo» se caracterizará por lo contrario.

Los estudios realizados sugieren que la hostilidad por parte de los padres tiende a producir contrahostilidad y agresión en los sentimientos de los niños. La restrictividad tiende a fomentar conductas inhibidas, al contrario que la permisividad.

Pueden combinarse las variables descritas anteriormente, y elaborar una tipología de padres examinando sus efectos sobre el autoconcepto del niño:

- **Padre «afectuoso y permisivo»:** suele tener hijos seguros de sí mismos, activos, extrovertidos, afectivos e independientes, todo lo cual configura un autoconcepto elevado. Debido a su alta confianza en sí mismos, pueden ser algo mandones y desobedientes, pero no son propensos a la frustración crónica.
- **Padre «afectuoso y restrictivo»:** sus hijos tienden a ser dependientes, poco cordiales, sumisos, conformistas, carentes de agresividad y competitividad y poco creativos.

- Padre «hostil y restrictivo»: los niños que viven en este ambiente suelen tener una contrahostilidad fomentada por la propia hostilidad de sus padres, pero sin que puedan llegar a expresarla en su conducta, es decir, se interioriza. Tienden al autocastigo, son tímidos y retraídos en las relaciones con sus compañeros, presentando poca confianza y escasa motivación para adoptar papeles propios de adultos. Estos padres dan origen a un resentimiento en sus hijos que generalmente se manifiesta en un bajo autoconcepto en el niño.
- Padre «hostil y permisivo»: los hijos suelen ser más agresivos que en los otros tipos, pero si llegar a interiorizar esta agresividad como en el caso anterior. Este alto grado de agresividad es debido a una disciplina inconsistente caracterizada por la elevada permisividad en combinación con castigo frecuente.

Parece claro, que para lograr un autoconcepto positivo en los niños, la educación paterna debería ser afectiva y facilitadora (Bayer, 1986), apoyativa y no restrictiva (Gutiérrez, 1989), los padres deberían mostrar aceptación y confianza en sus hijos (Omizo y Omizo, 1987) y deben fomentar en ellos la conducta activa de solución de problemas (Sigel, 1986).

Al llegar a la adolescencia, el individuo tiene una conciencia de su consistencia e integridad como individuo diferenciado. A pesar de esto y como señala Rosenberg (1985), durante esta etapa es cuando se produce una mayor incertidumbre respecto al autoconcepto, lo que podría considerarse como una «crisis de crecimiento del *self*». Por otro lado, la facilidad con que el adolescente establezca un claro sentido de identidad personal, dependerá entre otros factores, de las clases de relaciones que haya tenido y siga teniendo en el ámbito de su familia. El autoconcepto del adolescente está estrechamente relacionado con el desarrollo de su propia autonomía, y éste estará condicio-

nado en gran medida por las relaciones padres-hijo mantenidas durante toda la historia pasada y actual del muchacho.

Los padres que ejercen su poder de manera más permisiva y menos autoritaria, los que permiten al hijo la expresión de opiniones e iniciativas propias para su propio autogobierno, son los que fomentan un mayor desarrollo de la autonomía en sus hijos, y por ende una mayor confianza y responsabilidad en las propias decisiones y acciones.

Hemos visto de qué forma unos determinados estilos parentales excesivamente restrictivos y poco permisivos contribuyen al desarrollo de un pobre autoconcepto en el hijo. Pero, por otro lado, de qué forma va a influir el autoconcepto parental sobre el tipo de educación y relaciones con los hijos es una cuestión que también se ha planteado en la literatura científica.

Tradicionalmente, se viene admitiendo que la alta autoestima en los padres está asociada con satisfacción marital (Stinnett y Walters, 1977), con mejor comunicación familiar (Satir, 1972), con sensibilidad y atención a las «señales» de los hijos (Walster y Walster, 1978) y con sentimientos de autocompetencia y valía personal en los hijos (Maccoby, 1980).

De los hallazgos anteriores, podemos deducir, que los padres con alto concepto de sí mismos, no solamente podrían ser un modelo positivo para sus hijos, sino que además, crearán un clima familiar propicio para educar a éstos de manera más adecuada de cara a la consecución de un buen ajuste social.

Por contra, los progenitores con baja autoestima tienden a maltratar más a sus hijos y a ejercer sobre ellos un control más coercitivo (Kempe y Kempe, 1981), especialmente en el caso de las madres (Patterson, G., 1981; Small, 1988). Esto último puede explicarse por la mayor importancia que la conducta parental tiene en el autoconcepto materno en comparación con el paterno.

En definitiva, un bajo autoconcepto en los padres está asociado con una educación más restrictiva e intransigente, lo cual como hemos visto anteriormente, puede desembocar igualmente en un bajo concepto de sí mismos en los hijos.

3.- EL AUTOCONCEPTO Y SU RELACIÓN CON LA CONDUCTA ESCOLAR

El mayor número de investigaciones que relacionan autoconcepto y conducta, se ubican en las áreas de educación y conducta desajustada. Desde la teoría de etiquetamiento, se han intentado analizar diferentes tipos de conducta desajustada, partiendo de que el autoconcepto se desarrolla en respuesta a las etiquetas que los otros colocan al individuo y que este autoconcepto a su vez es antecedente de la conducta desajustada (Gutiérrez, 1989).

La importancia del autoconcepto en la conducta escolar, así como de la escuela sobre la formación del autoconcepto es grande. Podemos considerar a la escuela, como uno de los elementos institucionales más decisivos a la hora de conformar el autoconcepto del niño. Siguiendo a Albístur (1986), podemos afirmar que la integración con el grupo de iguales que se produce con el ingreso en la escuela va a significar la satisfacción de una serie de necesidades que el niño no podría satisfacer en el seno de la familia: necesidad de afiliación y de aceptación por parte de los iguales. La satisfacción de éstas van a exigir en el alumno el cumplimiento de una serie de normas que va a imponerle el grupo. Es en este contexto y en este nuevo ambiente donde el muchacho llegará a la percepción de su propia capacidad y de su autosatisfacción, todo ello determinado por esta variable de interacción grupal.

Igualmente, el contacto con un adulto distinto de sus padres -el profesor,

del que van a depender las tareas, la organización escolar y, por supuesto, la evaluación de sus acciones, va a contribuir igualmente a la formación del autoconcepto en el alumno.

El niño se incorporará al ambiente escolar teniendo ya una idea forjada de sí mismo en el ambiente familiar; esta idea va a quedar influida por las nuevas relaciones que experimente. De estas nuevas relaciones obtendrá juicios de sí mismo, según sean las percepciones de los demás hacia él, y tendrá la oportunidad de adquirir nuevas imágenes de sí mismo, confirmar las que ya posea o reformarlas.

A continuación vamos a centrarnos en las relaciones entre autoconcepto y una serie de variables escolares y personales del alumno, de forma que nos ayude a clarificar las relaciones y mutuas influencias entre ambos.

2.1.- Autoconcepto y rendimiento escolar

Diversas investigaciones, como Einhauss (1985), Feuer (1985), Hutchins (1985), Nicholas (1985) o Trelakes (1985), ponen de relieve que el rendimiento escolar no es únicamente producto de un número limitado de capacidades intelectuales, sino también de otros factores del comportamiento como el autoconcepto. El autoconcepto académico, es decir la autocapacidad percibida por el alumno para rendir en el contexto académico de una manera determinada en un momento dado, será un factor condicionante del rendimiento escolar que funciona independientemente de la inteligencia. Así mismo, el rendimiento escolar, contribuye a una mejora del autoconcepto general y de la adaptación personal, lo cual pone de manifiesto la capital importancia que tiene la escuela para la determinación de la futura salud psíquica del individuo.

Las experiencias académicas durante la edad escolar, tienen importantes efectos directos sobre el desarrollo del autoconcepto (Pascarella *et al.*, 1987). De

esta forma, el fracaso en las tareas académicas estará asociado a una disminución del autoconcepto del estudiante. El autoconcepto es un predictor claro del rendimiento académico (Marsh, Barnes y Hocevar, 1985) y en concreto, el autoconcepto académico es el predictor más fuerte del logro en la escuela (Richardson y Lee, 1986).

Un autoconcepto positivo es un factor necesario -aunque no suficiente- para lograr un adecuado aprovechamiento académico; además, el autoconcepto positivo puede proyectarse sobre tareas y conductas no académicas -deportivas, sociales, artísticas, ...- (Brookover, Patterson, A., y Thomas, S., 1965).

Por otro lado, la personalidad de los alumnos es una variable fundamental que está relacionada con su autoconcepto. Según afirma Albístur (1986), el autoconcepto positivo está relacionado con curiosidad, relaciones interpersonales variadas y fáciles, sentido del humor, aceptación de bromas, orgullo moderado, espíritu de colaboración y seguridad en sí mismo, mientras que los alumnos con autoconcepto negativo, suelen ser pasivos, resistentes a nuevas experiencias y relaciones, tímidos, serios, sensibles, inseguros, despectivos hacia los demás, demasiado competitivos y poco orientados hacia el compañerismo.

Existe una relación significativa entre autoconcepto y percepción del profesor ideal, tal y como ha demostrado Villa (1985). Los alumnos que poseen un elevado autoconcepto académico, autoconfianza, y alta sociabilidad, prefieren un profesor cercano, justo y exigente. Los alumnos que se perciben físicamente atractivos, sociables y con bajo autoconcepto académico, desean fundamentalmente un profesor atractivo y deportista. Aquellos alumnos que tienen un autoconcepto social pobre, desean un profesor serio.

El autoconcepto del alumno puede ser mejorado mediante la metodología oportuna (Marsh, Richards y Barnes,

1986). Un profesor interesado por el rendimiento, pero además -y sobre todo- por la salud mental y el buen ajuste personal de los alumnos, puede lograr mejorar el rendimiento escolar de éstos. Los profesores deberían orientarse pues a mejorar el autoconcepto de sus alumnos, y no sólo con intención de conseguir un mejor rendimiento académico. La calidad de la relación profesor-alumno, dirigida a que éste perciba de aquél buenas valoraciones respecto a su persona, será factor determinante básico no sólo de la cantidad, sino también de la calidad de los logros educativos.

Las atribuciones internas al éxito, y las externas al fracaso, se dan mayoritariamente en alumnos con alto autoconcepto (Feather, 1983). En esta misma dirección se mueve Marsh (1986b) quien concluye que los estudiantes que atribuyen el éxito académico a la habilidad y el esfuerzo, tienen mayor autoconcepto académico, mejores resultados escolares y son mejor considerados por sus profesores y compañeros.

2.2.- Autoconcepto escolar y presión cultural

2.2.1.- Autoconcepto y valores escolares

Son numerosos los estudios que se han dedicado al tema del autoconcepto escolar, debido fundamentalmente al valor que en sí mismo tiene el constructo, y por considerarse que es una variable que modula otras relaciones. Es desde esta perspectiva que aparecen los trabajos de autores como Genovard (1981), Musitu (1982), Musitu *et al.* (1984), Gutiérrez y Musitu (1985) y Gutiérrez (1989). Pero frecuentemente se ha soslayado de la investigación referente al autoconcepto y al logro, la motivación hacia altas consideraciones o estimulaciones. Como señalan Rosenberg (1979) o Kaplan (1980), esta motivación puede considerarse como un impulso para mantener o potenciar la autoevaluación positiva. Kaplan (1975), apunta que la per-

sona tenderá a comportarse de manera que maximice la experiencia positiva, y minimice la negativa, así, cuando la persona perciba que su autoconcepto se ve amenazado, activará mecanismos autoprotectores.

Rosenberg (1968), categoriza diversos mecanismos selectivos en la formación del autoconcepto, siendo uno de ellos la selectividad de los valores. Dado que el autoconcepto humano se basa en la autoevaluación de cualidades importantes al individuo, lo podemos proteger devaluando esas cualidades en las que nos consideramos deficitarios.

Kaplan (1980), también habla de mecanismos autoprotectores entre los que se encuentra un reordenamiento de los valores, consistente en dar menor prioridad -o rechazar totalmente- a aquellos valores en que el individuo se evaluaría negativamente. Este autor considera que cuando el motivo de autoconcepto no se lleva a cabo o no se cumple, puede inducir fácilmente al sujeto a buscar modelos de respuesta alternativos, -desviantes- que incrementen la experiencia positiva, con la esperanza de reducir la experiencia de autoactitudes negativas.

Los mecanismos de autoprotección tienen valores limitantes. De esta forma, la devaluación del valor de la escuela va en contra de las orientaciones de valor tradicional en nuestra cultura, existiendo una fuerte presión cultural hacia la consecución de una educación cualificada, es decir hacia el logro escolar. Asumiendo esta fuerza de la presión cultural, la depreciación del valor de la experiencia educacional será posible solamente en casos extremos de bajo control (Kaplan, 1980).

La percepción que tengan los alumnos respecto a las valoraciones y actitudes de sus padres hacia la escuela, afecta con toda seguridad al autoconcepto académico que tendrá el niño. Igualmente, los maestros y sus actitudes tienen importancia en el autoconcepto del alumno, ya que éstos se

constituyen en un «otro significativo» tan influyente como sus padres, y sus opiniones adquirirán un gran valor para el alumno. Combs (1979), ya señaló la importancia de las opiniones del maestro hacia el alumno, en la maduración y evolución del autoconcepto de éste.

La presión cultural varía en función del sexo y el entorno social de los sujetos. En un ambiente socioeconómico bajo, la presión cultural hacia el logro académico es menor, permitiéndose que opere el mecanismo devaluatorio del contexto escolar; y el logro académico en estos ambientes tendrá poca influencia sobre el autoconcepto. Por ello, el no encontrarse relaciones entre autoconcepto y logro académico en determinadas investigaciones, puede deberse a no haber considerado en la investigación la discriminación entre ambientes con diferentes valores culturales.

2.2.2.- Autoconcepto escolar y percepción del rol sexual

En nuestra sociedad se dan valores diferentes para varones y mujeres respecto a logro académico. Tradicionalmente, los varones tendrán la responsabilidad de ser los primeros asalariados de su familia, por lo que su educación y logro académico se va a considerar más importante que el de las chicas desde el principio. Es por ello que la presión cultural a la que estarán sometidos los varones será mayor, previniéndoles de la utilización de la devaluación de la escuela para proteger su autoconcepto (Gutiérrez, 1989).

Siguiendo a Entwisle *et al.* (1987), tan pronto como se inicia la escolarización, comienza el proceso continuo de diferenciación del rol sexual, lo cual se plasmará más tarde en la adolescencia. Este proceso de diferenciación influirá lógicamente sobre el desarrollo y formación del *self*: en los chicos girará en torno a ganar autonomía e independencia -rol instrumental- y en las chicas en torno a las relaciones interpersonales -rol expresivo-.

En ambientes de actitudes y valores tradicionales hacia el rol sexual, la presión en las chicas será más débil ya que no se concede un lugar prioritario al éxito académico de ellas. Sin embargo, Dowling (1982) señala que en aquellos ambientes donde se aceptan actitudes más igualitarias sobre roles sexuales pueden existir todavía normas y expectativas tradicionales, creándose así expectativas contradictorias en las chicas. Además, las chicas encuentran fuera de sus hogares las normas y expectativas tradicionales diferentes a las de los chicos, las cuales se transmiten a los estudiantes, no sólo por los padres en el hogar, sino también por la sociedad y la escuela.

Existen estudios que señalan las diferencias entre sexos producto de la presión cultural. Bierum (1982), comprobó que los chicos reciben más atención del profesor que las chicas y que éstas deben esperar más tiempo que sus compañeros a recibir esta atención. Al ser la presión cultural más débil o contradictoria en las chicas, éstas tienen la oportunidad de adoptar el rol tradicional de mujer y proteger su autoconcepto devaluando la escuela.

Por otra parte, Skaalvik (1983), observa que los chicos de bajo rendimiento sienten una presión parental más fuerte que los de altos logros, mientras que en las chicas, el nivel de logros no determina este tipo de diferencias. Una historia de bajo logro en las chicas fomenta en ellas la devaluación de la escuela y el trabajo escolar; mientras que en los varones esto no ocurre. El bajo logro de los chicos tiende a disminuir su autoconcepto, cosa que no se da en las chicas.

Estos resultados concuerdan con los de Baker y Entwisle (1986) quienes observaron que las madres de alumnos de escuela elemental, enfatizan más el éxito en las materias académicas en los chicos que en las chicas.

Relacionado con todo lo anterior, están los hallazgos de Lobel y Levanon (1988) referentes a que los chicos tien-

den a mentir más que las chicas en lo que respecta a cuestiones escolares, lo cual puede explicarse por las mayores expectativas hacia el éxito que presentan los varones y que pueden hacerles adoptar conductas defensivas como la de engaño.

Los resultados anteriores ilustran que la presión cultural hacia el éxito académico es mayor en los chicos que en las chicas, y en el caso de los varones la presión persiste incluso después de una larga historia de bajo logro académico. Al ser fuerte la presión cultural en los chicos, aquellos con bajo logro no tenderán a minusvalorar la importancia del trabajo escolar y del bajo logro para proteger su autoconcepto. De aquí podemos deducir que en los varones el bajo logro no tiene efecto en el valor percibido de la escuela, pero sí tiende a afectar negativamente al autoconcepto. Dado que la presión cultural hacia el logro académico es débil o contradictoria en las chicas, éstas ante el bajo logro pueden disminuir o minusvalorar la importancia de logro escolar para, de esta forma, proteger su autoconcepto. Para las chicas el bajo logro sí afecta negativamente el valor percibido de la escuela, pero no su autoconcepto.

2.2.3.- Autoconcepto adolescente y género

Las investigaciones que intentan aclarar las posibles diferencias en el nivel de autoconcepto de los adolescentes en función del sexo no ofrecen una consistencia de resultados. Así, tenemos que mientras por un lado se encuentra similitud del nivel de autoconcepto entre sexo (Hanes, Prawat y Grissom, 1979), por otro se observa un autoconcepto ligeramente más alto en los varones (Robinson-Awana, Kehle y Jenson, 1986; Demo y Parker, K., 1987; Pons, 1989).

La alta autoestima requiere en ambos sexos un mayor énfasis de la masculinidad. Esta afirmación tiene fundamento

en hallazgos como los de Lerner, Sorell y Brackney (1981) y Lamke (1982), quienes afirmaban que los individuos masculinos y andróginos presentan niveles más altos de autoestima que los femeninos e indiferenciados. Por su lado, Willemsen (1987) atribuye un mayor autoconcepto social a los sujetos masculinos y andróginos, y Crombie (1983) observa como las chicas andróginas tienden a atribuir su éxito académico a su propia valía, y el fracaso a causas externas.

Esta última afirmación enlaza de alguna manera con la de Robinson-Awana, Kehle y Jenson (1986) referente a que las chicas con alto logro y competencia académica son las únicas que presentan un autoconcepto más elevado que los chicos de sus mismas características. Es posible que estas estudiantes tengan más características andróginas que femeninas, lo que podría explicar los hallazgos anteriores.

2.3.- El marco de referencia de los compañeros

La importancia que el grupo de compañeros de aula tiene sobre la formación y desarrollo del autoconcepto en los niños y adolescentes ha sido puesta de manifiesto por diversas investigaciones que han observado como el concepto que de sí mismo tiene un alumno necesita constituirse dentro de un marco de referencia más o menos estable, como es el grupo de compañeros de clase.

Davis (1966) ya sugirió que los alumnos pueden desarrollar expectativas de éxito relativamente bajas si están rodeados de compañeros más hábiles académicamente, es decir, el autoconcepto académico estaría determinado por procesos de comparación social, en particular por comparación con los compañeros. Posteriormente, Lewis y Brooks-Gunn (1979) aluden al concepto de grupo de referencia para explicar de qué manera los alumnos forman su autoconcepto.

Però més completa es la aportación de Marsh y Parker, J., (1984). Estos investigadores afirman que los niños forman su autoconcepto de habilidades académicas por comparación de sus propias habilidades -percibidas de forma relativamente objetiva- con las habilidades de otros estudiantes de su escuela o grupo de referencia. Es decir, si A y B son dos estudiantes con iguales habilidades académicas, pero los compañeros de A tienen mayores habilidades que los de B, entonces A está predispuesto a tener un menor autoconcepto académico que B, ya que el estándar de comparación de A -su marco de referencia- es más elevado y exigente.

Estos mismos desarrollos han sido llevados a cabo por Bachman y O'Malley (1986) quienes afirman que los alumnos rodeados por compañeros con relativamente baja habilidad académica tienen un autoconcepto más positivo que los alumnos cuyos compañeros son más hábiles. Además, parece que este proceso de comparación o de marco de referencia se empieza ya a dar desde el segundo año de escolarización (Markus y Nurius, 1984).

Se han desarrollado igualmente investigaciones dirigidas a conocer el impacto que sobre el autoconcepto tienen las percepciones y evaluaciones de los compañeros. Los datos apuntan que los alumnos cuyos compañeros poseen opiniones positivas hacia ellos tienden a desarrollar un autoconcepto académico más favorable (Baker y Entwisle, 1986; Seymour, 1986).

La importancia de estos procesos de marco de referencia se hace patente al revisar estudios sobre la movilidad residencial, en los que se comprueba que los muchachos con familias que cambian mucho de residencia presentan un autoconcepto negativo como consecuencia de falta de marcos de referencia estables (Hendershott, 1989). Estos chicos estarán expuestos a una cantidad inusualmente diversa de información sobre ellos mismos procedente de

distintos compañeros, amigos, vecinos, ... lo cual dificultará el desarrollo de autoconcepciones claras y comprensibles.

Para finalizar este punto, nos referiremos a las investigaciones de Dubow (1988) que muestran como los niños populares entre sus compañeros y que además no utilizan conductas agresivas para solucionar problemas en el aula, aparecen con un autoconcepto más positivo.

2.4.- Autoconcepto y absentismo escolar

El estudio del absentismo escolar persistente es el análisis de las dinámicas de disociación o de los procesos a través de los cuales ciertos niños llegan a marginarse de la escuela. Hamblin (1977) conceptualiza el absentismo como un proceso por el cual el alumno comienza a desafiarse al sentirse rechazado por la escuela o aislado en aquella, porque es incapaz de encontrar respuestas adecuadas a las demandas que se le proponen.

No son muchos los estudios que han intentado relacionar el absentismo escolar con el autoconcepto, siendo más aquellos que han pretendido explicarlo a partir de la idea de fobia escolar. De una manera indirecta, Gutiérrez (1989) sí relaciona ambas variables a través de la integración escolar, y observa que el autoconcepto académico presenta relaciones significativas con la integración escolar.

Respecto al ambiente familiar en que se encuentra el alumno absentista, Reid (1982) comprobó que muchos de los alumnos absentistas procedían de ambientes familiares conflictivos, a pesar de lo cual, no podemos afirmar que el factor "ambiente familiar" pueda explicar por sí solo el absentismo escolar, sino que debemos acudir a otros factores (Reynolds, 1976; Rutter, 1979). El propio Reid (1982) señala que el autoconcepto del alumno debe tenerse en cuenta de forma especial para interve-

nir en la prevención y solución de este problema escolar.

La prevención y tratamiento del absentismo escolar requiere del diseño de programas educativos que desarrollen en sentido positivo el autoconcepto de los absentistas persistentes, y eliminar o minimizar aquellos procesos que crean en los alumnos identidades negativas y que refuerzan sus conductas de evitación. Sánchez y Román (1986) obtuvieron resultados positivos en este sentido, interviniendo sobre lo que denominan «competencia académica percibida» de preadolescentes y adolescentes, mediante el uso de condicionamientos cognitivos.

En cualquier caso, la escuela por sí misma -como institución- no causa absentismo persistente, sino que éste tiene una génesis multicausal, de manera que la solución requerirá un trabajo multidisciplinar y centrado sobre la escuela, la familia y los agentes sociales. La intervención sobre el absentismo requiere conocer las diferentes causas que llevan a diferentes tipos de alumnos a alejarse de la escuela, para aplicar diferentes estrategias sobre ellos (Hamblin, 1978).

2.5.- Autoconcepto y proceso de escolarización

Al principio de la escolarización, el niño lógicamente, no tiene todavía formado su autoconcepto académico. Como señala Harter (1983), los niños pueden elaborar el componente académico de su naciente autoconcepto, no sólo sobre la base de su experiencia en el terreno académico, sino igualmente sobre la base de otras experiencias.

Entwisle *et al.* (1987) explican que cuando los niños empiezan la enseñanza primaria, tienen la oportunidad de desarrollar una visión más elaborada de ellos mismos ya que van a ser seriamente evaluados en diversas dimensiones que de inmediato aumentan su significatividad: madurez social, potencial físico, competencia académica, ...

Dada la limitada habilidad cognitiva que aún poseen, es posible que no usen la información recogida de su experiencia diaria escolar, de la forma racional que se esperaría de un punto de vista adulto. Esta inmadurez cognitiva de los niños recién llegados a la escuela, afecta y limita su habilidad para construir el *self*, que será en cambio construido sobre la base, no sólo de su experiencia académica, sino también sobre la de otras experiencias.

Después de este proceso, se va afianzando un *self* determinado en el niño, que ya irá asociado claramente a la habilidad académica durante la escuela elemental (Rogers, Smith y Coleman, 1978), incrementándose significativamente esta relación en los últimos años de escuela primaria (Harter, 1982), manteniéndose durante la adolescencia (Demo y Savin-Williams, 1983), y decreciendo después de ella (O'Malley y Bachman, 1979; Demo y Parker, K., 1987).

Un punto clave en la consolidación del autoconcepto es la transición de la escuela primaria a las enseñanzas medias. Los primeros estudios al respecto preconizaban un descenso de la autoestima con el paso a enseñanzas medias si bien utilizando diseños transversales (Rosenberg, 1973).

Más tarde, utilizando ya una metodología longitudinal, Simmons *et al.* (1979) encuentran que este decremento del autoconcepto asociado a la transición de la escuela elemental a las enseñanzas medias, sólo se producía en las chicas, especialmente en aquellas que habían tenido un temprano inicio de la pubertad.

A partir de aquí, se inicia un periodo de investigaciones longitudinales que ofrecen resultados contradictorios: Abramowitz, Petersen y Schulenberg (1984) encuentran cambios positivos como negativos en las autoconcepciones de los y las adolescentes que pasan a la *high school*, mientras que Brendt y Hawkins (1985) no encuentran un

cambio en el autoconcepto global sobre el curso de esta transición, aunque sí se da un descenso del autoconcepto social. Hirsh y Rapkin (1987) concluyen que, para ambos sexos no se producen cambios en la autoestima global durante la transición, aunque sí se produce un aumento al final del primer año de estancia en la *high school*.

Sin embargo, Hirsh y Rapkin (1987) si encontraron un efecto diferencial sobre las chicas en el curso de la transición, pero manifestado no por cambios en el *self*, sino por un aumento de síntomas depresivos y de hostilidad, que en los chicos, por contra, disminuyen. Esta vulnerabilidad diferencial de las estudiantes adolescentes, observada en algunos de los trabajos que hemos repasado, podría tener que ver con el diferente desarrollo socioemocional, que como hemos visto en apartados anteriores, se manifiesta durante la adolescencia en los chicos y en las chicas.

4.- FAMILIA, ESCUELA Y AUTOCONCEPTO

Por lo que hemos ido viendo en apartados anteriores, podemos afirmar que para los niños en edad escolar, la escuela y la familia son dos contextos ambientales particularmente importantes para su adaptación y formación del autoconcepto, en lo referente a los sentimientos de satisfacción y confianza con la familia, con el grupo de iguales y con respecto al logro escolar.

No hay que olvidar que en la determinación de un mayor o menor autoconcepto en el niño, juegan un papel decisivo las personas significativas para él, y éstas -padres y profesores- las va a encontrar tanto en su familia como en la escuela (Serrano, 1980; Searcy, 1988).

La relación entre estos dos ambientes en la formación y desarrollo del autoconcepto es pues muy importante, y a este respecto, autores como Rollins y Thomas, D.L. (1979) o Gutiérrez (1984) señalan que el rendi-

miento académico es una de las variables moduladoras más importantes de las relaciones paterno-filiales. En la situación escolar, el niño va a encontrar una serie de analogías respecto a su ambiente familiar, y por tanto no va a abandonar su forma anterior -familiar- de elaborar y actuar ante la experiencia.

Como señalan Insel (1980) y Levine y Perkins (1980), las relaciones entre diferentes dimensiones de los contextos ambientales por una parte, y los aspectos de la competencia y bienestar de los individuos por otra, es una área importante de la investigación para la Psicología Comunitaria. La comprensión de las relaciones persona-ambiente será un primer paso necesario para la planificación de programas interactivos que promuevan el desarrollo individual y para la prevención de problemas en este contexto.

Diversos estudios de investigación (Trickett y Moos, 1974; Persad, 1980) concluyen que existe una relación positiva entre percepción del aula como favorecedora de relaciones interpersonales apoyativas, y una serie de variables como satisfacción con el profesor y compañeros, autoconcepto, estado de ánimo e interés en las actividades escolares.

Marjoribanks (1979a), sugiere que han sido concluyentes los estudios que han realizado una variedad de medidas de diferentes dimensiones del clima familiar; tales como orientación intelectual, presión para el logro y aprobación parental, en el sentido de que esas medidas del clima familiar están positivamente relacionadas con la inteligencia, logro académico y características afectivas tales como autoconcepto académico, agrado y ajuste escolar, y motivación de logro. También concluye que la calidad de la interacción de los padres con los hijos es de especial importancia para el éxito escolar.

En otras investigaciones se ha visto que la cantidad de la interacción también es importante. Blanchard y

Billier (1971) comprobaron que los niños que interactuaban más tiempo con sus padres obtenían mejores logros que aquellos con un nivel de implicación bajo. Igualmente, Nelson (1984) comprueba que los niños de familias con climas muy positivos pueden no beneficiarse del mismo si permanecen poco tiempo interactuando familiarmente. Es decir, podemos concluir que hay una relación positiva entre el tiempo que los niños permanecen en relación con sus padres y el autoconcepto, logro y satisfacción familiar. El mismo autor concluyó también que en las familias en que ambos padres pasan poco tiempo en casa, los niños pueden experimentar trastornos emocionales y sociales similares a aquellos niños cuyos padres están en conflicto.

Es importante también destacar que otros estudios como Shinn (1978) comprueban que el bajo logro y bajo desarrollo intelectual en los niños se relaciona directamente con las valoraciones negativas de los padres.

Respecto al estudio de las características del ambiente escolar y familiar, Marjoribanks (1979b), apunta que la implicación padres-hijo se relaciona positivamente con la inteligencia y con el autoconcepto escolar; por otra parte, señala también que factores del ambiente escolar tales como ambiente escolar no punitivo y orientación intelectual de la escuela no se relacionaban con la inteligencia, pero sí lo hacían positivamente con el ajuste escolar.

También Isherwood y Hanmah (1981) comprobaron que la calidad de las relaciones del niño con sus padres, hermanos y profesores, era el mejor predictor de su satisfacción con la calidad de la vida escolar. Por su parte, Rutter (1979) sugiere que en el éxito escolar del alumno, un clima escolar positivo puede compensar los efectos negativos de una situación familiar pobre y poco estimulante. Posteriormente, Walker y Greene (1986) concluyen que la calidad de las relaciones con los padres y los compañeros explica signi-

ficativamente una parte importante de la varianza de autoestima en alumnos de ambos sexos.

Volviendo a referirnos al trabajo de Nelson (1984), este autor observó que varias dimensiones del ambiente escolar y familiar se relacionaban con diferentes dominios de la adaptación del escolar. Comprobó que los niveles altos de implicación familiar, así como el apoyo y los niveles bajos de control coercitivo del profesor estaban asociados con alto autoconcepto y satisfacción con el profesor. También encontró estrechas relaciones entre la afiliación escolar con la aceptación de los iguales, la adaptación escolar y el autoconcepto, así como con la satisfacción con otras personas -familia, profesor y compañeros-. Las correlaciones más consistentes y significativas que fueron las obtenidas entre clima escolar, autoconcepto y satisfacción con el profesor.

En definitiva, el autoconcepto es una variable central para comprender el ajuste social de los individuos. Tiene su génesis en procesos de interacción social durante la infancia y la adolescencia, y los contextos socializadores primarios -escuela y familia- se apuntan como aquéllos que representan una influencia mayor en su formación y desarrollo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramowitz, R., Petersen, A. y Schulenberg, J. (1984). Changes in self-image during early adolescence. En: D. Offer, E. Ostrov y K. Howard (Eds.), *Patterns of adolescent self-image*. San Francisco: Josey-Bass.
- Albístur, I. (1986). *Autoconcepto y conducta agresiva en los escolares de 6º, 7º y 8º de EGB*. Tesis Doctoral. Universidad del País Vasco. San Sebastián.
- Bachman, J. y O'Malley, P. (1986). Self-concept, self-esteem and educational experiences: The frog pond revisited (again). *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 35-46.
- Baker, D. y Entwisle, D. (1986). The influence of mothers on the academic expectations of young children: A longitudinal study of how gender differences arise. *Social Forces*, 65, 670-694.
- Bayer, D. (1986). The effects of two methods of affective education on self-concept in seventh-grade students. *School Counselor*, 34, 123-134.
- Bierum, H. (1982). Pigerne Klasseoffentheden. *Tidsskrift for Nordisk Forening for Pedagogisk Forskning*, 1-2, 64-76.
- Blanchard, R.W. y Biller, H.B. (1971). Father availability and academic performance among third-grade boys. *Development Psychology*, 4, 301-305.
- Brendt, T. y Hawkins, J. (1985). The effects of friendships on students' adjustment after the transition to high school. *Meeting of the American Educational Research Association*. Chicago.
- Brookover, W.B., Patterson, A. y Thomas, S. (1965). *Self-concept of ability and school achievement: Improving academic achievement through students self-concept enhancement*. 2nd. US Office of Education Research Project. Michigan State University.
- Burns, R. (1979). *The self-concept: Theory, measurement, development and behaviour*. Londres: Longman.
- Byrne, B. (1986). Self-concept/academic achievement relations: An investigation of dimensionality, stability and causality. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 18, 173-186.
- Byrne, B. y Shavelson, R. (1986). On the structure of adolescent self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 78, 474-481.
- Combs, A.W. (1979). *Claves para la formación de profesores*. Madrid: Emesa.
- Cooley, C.H. (1909). *Social organization*. Nueva York: Scribner's.
- Crombie, G. (1983). Women's attribution patterns and their relation to achievement: An examination of within-sex differences. *Sex Roles*, 9, 1171-1181.
- Davis, J. (1966). The campus as a frog pond: An application of the theory of relative deprivation to career decisions of college men. *American Journal of Sociology*, 72, 17-31.
- Demo, D. y Parker, K. (1987). Academic achievement and self-esteem among black and white college students. *The Journal of Social Psychology*, 127, 345-355.
- Demo, D. y Savin-Williams, R. (1983). Early adolescent self-esteem as a function of social class: Rosenberg and Pearlin revisited. *American Journal of Sociology*, 88, 763-774.
- Dowling, C. (1982). *The cinderella complex. Women's hidden fear of independence*. Londres: Fontana.
- Dubow, E. (1988). Aggressive behavior and peer social status of elementary school children. *Aggressive Behavior*, 14, 315-324.
- Einhaus, L.B. (1985). A comparison of the effects of two exercise programs on children's self-concept, locus of control, and mood. *Dissertation Abstracts International*, 46, 1B.
- Entwisle, D., Alexander, K., Pallas, A. y Cadigan, D. (1987). The emergent academic self-image of first graders: Its response to social structure. *Child Development*, 58, 1190-1206.
- Feather, N. (1983). Casual attributions for good and bad outcomes in achievement and affiliative situations. *Australian Journal of Psychology*, 35, 37-48.
- Feuer, P. (1985). A comparison of promoted and nonpromoted first grade students on later mathematics and reading achievement and self-concept. *Dissertation Abstracts International*, 45, 12B.
- Genovard, C. (1981). *Psicología de la Educación*. Barcelona: CEAC.
- Gutiérrez, M. (1984). *Niveles de disciplina familiar, autoestima y valores escolares*. Tesis de Licenciatura. Dir: G. Musitu. Universitat de València.
- Gutiérrez, M. (1989). *Interacción familiar, autoconcepto y conducta prosocial*.

Tesis Doctoral. Dirs.: G. Musitu y A. Clemente. Universitat de València.

Gutiérrez, M. y Musitu, G. (1985). *La disciplina familiar y su relación con la autoestima, rendimiento escolar y adaptación social*. Madrid: AOEPE.

Hamblin, D.H. (1977). Caring and control: The treatment of absenteeism. En: H.C. Carroll (Ed.), *Educational absenteeism in South Wales Faculty of Education*. Swansea: University College.

Hamblin, D.H. (1978). *The teacher and pastoral care*. Oxford: Blackwell.

Hanes, B., Prawat, R. y Grissom, S. (1979). Sex-role perceptions during adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 71, 850-855.

Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 87-97.

Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self system. En: E.M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology, Vol. 4 Socialization, personality and social development*. Nueva York: Wiley.

Hendershott, A. (1989). Residential mobility, social support and adolescent self-concept. *Adolescence*, 24, 217-232.

Hirsh, B. y Rapkin, B. (1987). The transition to junior high school: A longitudinal study of self-esteem, psychological symptomatology, school life and social support. *Child Development*, 58, 1235-1243.

Hutchins, L. (1985). A study of achievement, self-concept, and creativity of homogeneously grouped gifted students. *Dissertation Abstracts International*, 46, 1A.

Insel, P.M. (1980). Task force report: The social climate of mental health. *Community Mental Health Journal*, 16, 62-78.

Isherwood, G.B. y Hanmah, C.N. (1981). Home and school factors and the quality of school life in Canadian high schools. En: J.L. Epstein (Ed.), *The quality of school life*. Lexington: Lexington Books.

Kaplan, H.B. (1975). *Self-attitudes and deviant behavior*. Pacific Palisades: Goodyear.

Kaplan, H.B. (1980). *Deviant behavior in defense of self*. Nueva York: Academic Press.

Kempe, R. y Kempe, H. (1981). *Child abuse*. Cambridge: Harvard University Press.

Kroger, J. (1980). Residential mobility and self-concept in adolescence. *Adolescence*, 15, 967-977.

Lamke, L.K. (1982). The impact of sex-role orientation on self-esteem in early adolescence. *Child Development*, 53, 1530-1535.

Lerner, R., Sorell, G. y Brackney, B. (1981). Sex differences in self-concept and self-esteem of late adolescents: A time-lag analysis. *Sex Roles*, 7, 709-722.

Levine, N. y Perkins, D.V. (1980). Social settings interventions and primary prevention: Comments on the report of the task panel on prevention to the president's commission on the mental health. *American Journal of Community Psychology*, 8, 147-157.

Lewis, M. y Brooks-Gunn, J. (1979). *Social cognition and the acquisition of self*. Nueva York: Plenum.

Lila, M.S., Musitu, G. y Molpeceres, M.A. (1994). Familia y autoconcepto. En: G. Musitu y P. Allat (Eds.), *Psicosociología de la familia*. Valencia: Albatros.

Lobel, T. y Levanon, I. (1988). Self-esteem, need for approval and cheating behavior in children. *Journal of Educational Psychology*, 80, 122-123.

Maccoby, E. (1980). *Social development*. Chicago: Harcourt Brace Jovanovich.

Marjoribanks, K. (1979a). Family environments. En: H.J. Walberg (Ed.), *Educational environments and effects: Evaluation, policy and productivity*. Berkeley: McCutchan.

Marjoribanks, K. (1979b). Family and school environmental correlates of intelligence, personality and school related affective characteristics. *Genetic Psychology Monographs*, 99, 165-183.

Markus, H. y Nurius, P. (1984). Self understanding and self regulation in middle childhood. En: W.A. Collins (Ed.), *Development during middle childhood*. Washington: National Academy Press.

Marsh, H. (1986a). Verbal and math

self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23, 129-149.

Marsh, H. (1986b). Self-serving effects (bias?) in academic attributions: Its relation to academic achievement and self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 78, 190-200.

Marsh, H. (1987). The factorial invariance of responses by males and females to a multidimensional self-concept instrument: Substantive and methodological issues. *Multivariate Behavioral Research*, 22, 457-480.

Marsh, H. y Parker, J. (1984). Determinants of students self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 213-231.

Marsh, H. y Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-123.

Marsh, H., Barnes, J. y Hocevar, D. (1985). Self-other agreement on multidimensional self-concept ratings: Factor analysis and multitrait-multimethod analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 940-956.

Marsh, H., Richards, G. y Barnes, J. (1986). Multidimensional self-concepts: The effect of participation in an outward bound program. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 195-204.

Marx, R. y Wine, P. (1978). Construct interpretations of three self-concept inventories. *American Educational Research*, 15, 99-108.

Mead, G.H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University Press.

Musitu, G. (1982). *La agresividad en el contexto escolar*. Madrid: Subdirección General de Investigación Educativa.

Musitu, G., Román, J.M., Clemente, A. y Estarellas, R. (1984). Variables psicosociales que discriminan a los escolares bien adaptados de los rechazados. *Universitas Tarraconensis*, 5, 59-70.

Nicholas, R. (1985). Developmental versus chronological placement:

TEMES D'ESTUDI

- Comparative effects in self-concept, school achievement and school attitude. *Dissertation Abstracts International*, 45, 11B.
- O'Malley, P. y Bachman, J. (1979). Self-esteem and education. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 115-119.
- Omizo, M. y Omizo, S. (1987). Effects of parents' divorce group participation on child-rearing attitudes and children's self-concept. *Journal of Humanistic Education and Development*, 25, 171-179.
- Pascarella, E., Smart, J., Ethington, C., Nettles, M. (1987). The influence of college on self-concept: A consideration of race and gender differences. *American Educational Research Journal*, 24, 49-77.
- Patterson, G. (1981). Mothers: The unacknowledged victims. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 45, 5 Serial, No. 185.
- Persad, S. (1980). *Relationship of classroom environment teacher and student satisfaction, and student self-concept*. Wilfrid Laurier University.
- Pons, J. (1989). *Autoconcepto, comunicación familiar y consumo de drogas en alumnos de Segundo Ciclo de EGB*. Tesis de Licenciatura. Dirs.: G. Musitu y E. Berjano. Universitat de València.
- Reid, K. (1982). The self-concept and persistent school absenteeism. *British Journal of Educational Psychology*, 52, 179-187.
- Reynolds, D. (1976). Schools do make a difference. *New Society*, 37, 223-225.
- Richardson, A. y Lee, J. (1986). Self-concept and attitude to school as predictors of academic achievement by West Indian adolescents. *Perceptual and Motor Skills*, 62, 577-578.
- Robinson-Awana, P., Kehle, T. y Jenson, W. (1986). But what about smart girls? Adolescent self-esteem and sex role perceptions as a function of academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 78, 179-183.
- Rogers, C., Smith, M. y Coleman, J. (1978). Social comparison in the classroom: The relationship between academic achievement and self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 70, 50-57.
- Rollins, B.C. y Thomas, D.L. (1979). Parental support, power and control techniques in the socialization of children. En: W.R. Burr (Ed.), *Contemporary theories about the family*. Nueva York: The Free Press.
- Rosenberg, M. (1968). Psychological selectivity in self-esteem formation. En: C. Gordon, K.J. Gergen (Eds.), *The self in social interaction*. Nueva York: Wiley.
- Rosenberg, M. (1973). La autoimagen del adolescente y la sociedad. Buenos Aires: Paidós.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Nueva York: Basic Books.
- Rosenberg, M. (1985). Self-concept and psychological well-being in adolescence. En: R. Leahy (Ed.), *The development of the self*. Nueva York: Academic Press.
- Rutter, M. (1979). *Fifteen thousand hours*. Londres: Open Books.
- Sánchez, S. y Román, J.M. (1986). Modificación del locus de control y de la competencia académica percibida de preadolescentes mediante condicionamiento cognitivo. *Comunicación presentada al III Congreso Nacional de la Asociación Española de Terapia del Comportamiento*. Gijón.
- Satir, V. (1972). *Peoplemaking*. Palo Alto: Science and Behavior Books.
- Searcy, S. (1988). Developing self-esteem. *Academic Therapy*, 23, 453-460.
- Serrano, J. (1980). *Counseling con adolescentes*. Madrid: Universidad Complutense.
- Seymour, H.L. (1986). Peer academic rankings and the Piers-Harris Childrens Self-Concept Scale. *Perceptual and Motor Skills*, 62, 387-390.
- Shavelson, R., Hubner, J. y Stanton, G. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Shinn, M. (1978). Father absence and children's cognitive development. *Psychological Bulletin*, 85, 295-324.
- Sigel, I. (1986). Early social experience and the development of representational competence. *New Directions for Child Development*, 32, 49-65.
- Simmons, R., Blyth, D., Van Cleave, E. y Bush, R. (1979). Entry into early adolescence: The impact of school structure, puberty and early dating. *American Sociological Review*, 44, 948-967.
- Skaalvik, E.M. (1983). Academic achievement, self-esteem and valuing of school-some sex differences. *British Journal of Educational Psychology*, 53, 299-306.
- Small, S. (1988). Parental self-esteem and its relationship to childrearing practices, parent-adolescent interaction, and adolescent behavior. *Journal of Marriage and the Family*, 50, 1063-1072.
- Stinnett, N. y Walters, J. (1977). *Relationships in marriage and family*. Nueva York: Macmillan.
- Treilles, F. (1985). A comparison of low achieving and learning disabled secondary students, on academic achievement, behaviour, attendance, language, self-concept and perceptual and memory skills. *Dissertation Abstracts International*, 45, 12A.
- Trickett, E. y Moos, R.M. (1974). Personal correlates of contrasting environments: Student satisfactions in high school classrooms. *American Journal of Community Psychology*, 2, 1-12.
- Villa, A. (1985). *Un modelo de profesor ideal*. Madrid: Estudios de Educación.
- Walker, L. y Greene, J. (1986). The social context of adolescence self-esteem. *Journal of Youth and Adolescence*, 15, 315-322.
- Walster, E. y Walster, G. (1978). *A new look at love*. Reading: Addison-Wesley.
- Willemsem, E. (1987). Sex-role orientation, self-esteem and uniqueness: An exploration of the undifferentiated category. *Psychological Reports*, 60, 859-866.