

# BORDÓN

## Revista de Pedagogía



Volumen 70  
Número, 2  
2018

**SOCIEDAD ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA**

# DIFERENCIAS INTERCULTURALES EN EL AUTOCONCEPTO, DIMENSIÓN ESTABILIDAD EMOCIONAL, EN ADOLESCENTES

## *Intercultural difference in selfconcept, dimension of emotional stability, in the case of adolescents*

LEA PLANGGER, ESTHER RODRÍGUEZ QUINTANA Y CLARA GONZÁLEZ URIEL

*Universidad Complutense de Madrid*

DOI: 10.13042/Bordon.2018.57854

Fecha de recepción: 26/04/2017 • Fecha de aceptación: 31/01/2018

Autor de contacto / Corresponding Author: Lea Plangger. E-mail: leaplangger@edu.ucm.es

---

**INTRODUCCIÓN.** Esta investigación tiene como objeto describir la dimensión del autoconcepto, estabilidad emocional, en función del género y el origen. **MÉTODO.** La metodología utilizada es de carácter cuantitativo, con diseño no experimental siguiendo el método correlacional, siendo un estudio ex-post-facto. El instrumento utilizado es el ESEA-2, revisión realizada por González-Pienda del SDQ-II de Marsh que analiza el autoconcepto en sus diferentes dimensiones de adolescentes que cursan segundo de la ESO ( $n=2,701$ ), en la Comunidad de Madrid. **RESULTADOS.** Los resultados de los estudios descriptivos y correlacionales muestran que no existen diferencias en función del género en estabilidad emocional, a excepción de los varones de origen ecuatoriano que presentaban una mayor estabilidad emocional que las mujeres ecuatorianas. Sin embargo, sí se encontraron diferencias en función del país o la agrupación de origen. Asimismo, se hallaron diferencias significativas, algunas con correlaciones negativas y otras con correlaciones positivas, en función de la valoración que realizaban de la cultura española y de su cultura de origen. **DISCUSIÓN.** Teniendo en cuenta que esta dimensión del autoconcepto implica el grado de estrés y preocupación que muestra el estudiante por los diversos problemas a resolver en el proceso de construcción del yo, es relevante detectar que no existen diferencias entre hombres y mujeres, pudiendo ser indicativo de la efectividad de las intervenciones en igualdad de género. Sin embargo, sí se detectan diferencias en relación con la nacionalidad o el país de origen, encontrándose una importante relación entre esta dimensión del autoconcepto y la valoración que hacen de su cultura de origen y la española. Se concluye que es necesario diseñar investigaciones que tengan en cuenta las diferencias en la valoración de las culturas entre los diferentes orígenes para favorecer la implementación de intervenciones eficaces.

**Palabras clave:** *Autoconcepto, Estabilidad emocional, Adolescentes, Inmigración, Estudios interculturales.*

---

## Introducción

El autoconcepto ha sido un constructo ampliamente estudiado; no obstante, Shavelson, Hubner y Stanton (1976) realizan una profunda revisión de este y determinan que la mayoría de las investigaciones realizadas hasta ese momento no eran replicables y que, con frecuencia, existían problemas de validación del constructo, siendo los datos obtenidos ambiguos. Proponen, por tanto, un modelo inicial basado en su investigación, que define el autoconcepto como “[...] la percepción que una persona tiene de sí misma. Estas percepciones se forman a través de las experiencias y con las interpretaciones del propio ambiente. Están influenciadas especialmente por los otros significativos, refuerzos y atribuciones sobre la propia conducta” (*ibidem*, 1976: 411). En este mismo artículo proponen que el autoconcepto es multifacético y jerárquico, habiéndose convertido, en palabras de Byrne (2002), “en un clásico en el campo” (898).

Esta teoría fue posteriormente modificada por Marsh y Shavelson (1985), aportando soporte psicométrico al planteamiento teórico previo, desarrollándose como consecuencia un cambio en las dimensiones iniciales planteadas. Posteriormente, los planteamientos originales fueron desarrollados por Brunner *et al.* (2010), Byrne (2002), Byrne y Shavelson (1986), Leung, Marsh, Yeung y Abduljabbar (2013), Markus y Kunda (1986), Markus y Wurf (1987), Marsh (1990a, 1990b), Marshy Hocevar (1985), Marsh y Shavelson (1985), entre otros. Si bien se han mantenido las bases teóricas iniciales, han variado las dimensiones determinadas en un principio y se ha constatado que la jerarquía del autoconcepto es más compleja de lo que inicialmente se sugería, variando, además, con la edad.

El autoconcepto continúa siendo un tema de alto interés científico, como se puede observar en la gran producción de artículos sobre el constructo. Este acervo científico ha enriquecido enormemente el conocimiento del mismo, si

bien las investigaciones se han centrado fundamentalmente en las dimensiones académicas del autoconcepto. La relación con el rendimiento académico es una de las más estudiadas en la actualidad como podemos ver en Álvarez *et al.* (2015), Holopainen, Taipale y Savolainen (2017), Martínez y Mañas (2016), Ståbler, Dumont, Becker y Baumert (2017), entre otros.

Se observa también gran interés científico, entre las dimensiones no académicas, en el estudio del autoconcepto físico, tanto en relación con la capacidad como con la apariencia, como se puede leer, entre otros, en Beasley y Gran (2017), Reigal-Garrido, Becerra-Fernández, Hernández-Mendo y Martín-Tamayo (2014), Zsakai, Karkus, Utzas y Bodzsar (2017).

Sin embargo, son escasos los estudios que analizan las dimensiones no académicas del autoconcepto, fundamentalmente las que componen la dimensión de segundo orden *autoconcepto privado general*, como son la *estabilidad emocional*, *relación con los padres* y *honestidad*. En este sentido, una búsqueda en bases de datos como ERIC en abril de 2017, con los descriptores “*emotionalstability*”, nos mostrará que solo existen 84 publicaciones que lo incluyan en los últimos cinco años y si añadimos el descriptor *self-concept* este número se reduce a cinco publicaciones, lo que apoya la afirmación de que, ciertamente, es una dimensión poco estudiada, aunque muy relevante.

En los estudios sobre el autoconcepto, según Leung, Marsh, Yeung y Abduljabbar (2015), con frecuencia se ha utilizado el cuestionario SDQ-II para escrutar su estructura factorial, pero en muy pocas ocasiones y, fundamentalmente para las dimensiones académicas, se han realizado estudios que relacionen estas dimensiones con variables externas. Se tornan relevantes por tanto estudios que, como este, establezcan relaciones entre el autoconcepto estabilidad emocional, que es una dimensión no académica del autoconcepto muy poco estudiada y variables externas como son el país de origen o la

valoración que se realiza de la cultura del país en el que se vive, en este caso la española y la valoración que se realiza de su propio país.

Si el estudio del autoconcepto estabilidad emocional es escaso, aún lo es más su análisis en la población inmigrante, tornándose muy necesario el desarrollo de investigaciones que nos permitan conocer mejor a los adolescentes inmigrantes. Según Plangger (2015), el proceso de construcción del *yo* es aún más complejo en los inmigrantes, pues tienen que buscar referentes que les permitan sentirse identificados con las dos culturas (como mínimo) en las que vive. “Estos cambios incluyen la redefinición de aspectos centrales de su *yo* como la entidad étnica, valores y la percepción de competencia” (Ullman y Tatar, 2011: 451).

En este artículo se da respuesta a la necesidad de investigar el autoconcepto estabilidad emocional en adolescentes nativos e inmigrantes partiendo de la teoría de Shavelson *et al* (1976) y la adaptación del cuestionario SDQ-II elaborado por Marsh. Así, el objeto de este artículo será describir el autoconcepto en su dimensión estabilidad emocional, teniendo además el estudio valor transcultural, pues se analizan diferencias y semejanzas en el autoconcepto estabilidad emocional en personas con diversos orígenes.

## **Método**

La metodología utilizada es de carácter cuantitativo, con diseño no experimental siguiendo el método correlacional, siendo un estudio *ex-post-facto*. Se decidió este tipo de diseño debido a que, como se ha mencionado anteriormente, las investigaciones que analizan el autoconcepto y la inmigración son muy escasas, en general, y todavía más exiguas si fijamos nuestra atención en las dimensiones no académicas del autoconcepto que han sido mucho menos estudiadas. Por ello era necesario dibujar un mapa de la situación del autoconcepto y la inmigración, para conocer a mejor la situación real de estos

constructos y poder diseñar posteriormente posibles intervenciones.

Para llevar a cabo el estudio se ha utilizado la Escala de Evaluación del Autoconcepto en Adolescentes, en adelante, ESEA-2. Dicha escala es una revisión abreviada y adaptada del SDQ-II (Marsh, 1992), realizada por Pérez, Díaz, Núñez y González (1998). Los cuestionarios SDQ, han sido validados en diferentes poblaciones (por ejemplo: Gilman, Laughlin y Huebner, 1999, para una muestra americana; Guérin, Marsh y Famose, 2003, con una muestra francesa; o Kaminski, Shafer y Neumann, 2005, en una muestra mexicano-americana).

Del cuestionario ESEA-2, se dispone de los datos los percentiles para cada dimensión, aportados por el propio autor en el manual de la escala, y ha sido utilizado en diferentes investigaciones (por ejemplo: Barca, Fernández y Mejía, 2011; Miñano, Cantero y Castejón, 2008; Miñano, Castejón y Gilar, 2012).

## **Participantes**

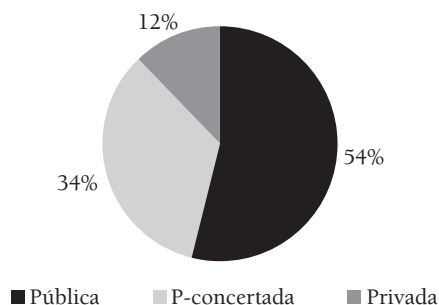
Según Kerlinger y Lee (2002), aunque la mayoría de los investigadores tratan de simplificar conceptos y procedimientos, el proceso de determinación del tamaño muestral no resulta trivial ni sencillo. Este y otros autores analizan el problema derivado del uso de muestras que no cumplen las condiciones adecuadas en función de las características de la población y los objetivos de la investigación. Especialmente en educación es frecuente encontrar muestras no seleccionadas adecuadamente, por lo que es habitual encontrar investigaciones en las que no se obtienen diferencias significativas entre grupos a causa de que el tamaño es excesivamente pequeño (Thomas, Lochbaum, Landers, y He, 1997) o bien porque se toman los datos de los sujetos que “se tienen más a mano” para investigar, en lugar de hacer una selección al azar y buscar una muestra en la que estén representadas todas las características de la población de referencia,

pudiendo producirse importantes sesgos en los datos tomados.

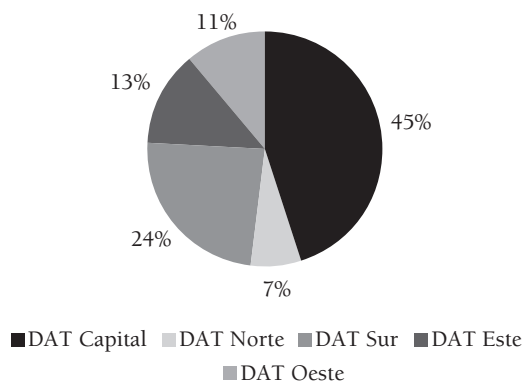
La población de este estudio son los adolescentes escolarizados en segundo de la ESO (13-14 años) de la Comunidad Autónoma de Madrid (CAM), formada por un total de 62.188 alumnos (Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, 2008). A partir de esta información, junto con la consideración de las características de la investigación —número de variables consideradas, riesgo que se está dispuesto a asumir, complejidad de los análisis estadísticos previstos— se determinó un tamaño muestral mínimo de 2.560 adolescentes (para ver una descripción detallada del proceso, consultar Plannger y Rodríguez-Quintana, 2013).

Dado que hay variables que caracterizan la población con porcentajes diferenciados, con la intención de que estuvieran todas representadas en la muestra con la misma proporcionalidad que en la población, se procedió a estratificarla para la recogida de datos. Así, dado que la distribución de alumnos es diferente según el área territorial y la titularidad de los centros, se establecieron porcentajes del total que se debería recoger para cada valor de cada una de estas variables, esto es: público, concertado y privado para la titularidad; y norte, sur, centro, este y oeste para el área territorial (véase figuras 1 y 2).

**FIGURA 1. Distribución de alumnos por titularidad**



**FIGURA 2. Distribución de alumnos por área territorial**



### Procedimiento

Tras un contacto con los centros seleccionados aleatoriamente, por extracción sin reposición, finalmente se obtuvieron 2.701 cuestionarios válidos (correspondiendo al 4,34% del total de la población), a los que respondieron alumnos de 49 centros de la Comunidad de Madrid, manteniendo los porcentajes concluidos para cada estrato. A partir del listado de centros que imparten 2º de ESO, obtenido del buscador de la página web de la Comunidad de Madrid, clasificados por tipos de titularidad y área territorial, se introdujeron individualmente en una caja de la que se fueron extrayendo. Se contactó con los centros vía telefónica, en primera instancia, hablando con algún miembro de la dirección o con el Departamento de Orientación. Se dejaba pasar un tiempo para que se informase a los equipos pedagógicos y se volvía a entrar en contacto. Desde el primer contacto telefónico, se ofrecía la posibilidad de información adicional o incluso el contacto personal con los miembros del centro que se considerara necesario. Si se mostraban interesados en la participación se les enviaba tanto el cuestionario como la solicitud de autorización para los progenitores por correo electrónico. Si se mostraban de acuerdo con la realización del cuestionario se acordaba una fecha para realizar la recogida de datos en función

de los grupos y alumnos que iban a participar, asimismo se les pedía a los centros que asignasen una clave a cada alumno de la que la aplicadora sería desconocedor pero que permitiría diferenciar unos cuestionarios de otros a la hora de grabar los datos y buscar posibles errores.

La aplicación se realizó de forma colectiva por grupo clase pero solo podían participar los alumnos que tenían autorización de los progenitores, los que no tenían autorización realizaban tareas que les había preparado su profesor. Era el docente del centro el que se aseguraba de los alumnos que estaban y el que les daba las claves.

Los alumnos dispusieron de 60 minutos para la aplicación. Los primeros 10 minutos se les daban las siguientes instrucciones:

*Se está llevando a cabo una investigación por parte de la Universidad Complutense de Madrid. Vamos a recoger una serie de datos de manera anónima para ello en vez de nombre o apellidos tenéis que poner la clave que os ha asignado vuestro profesor. La divulgación de resultados se hará de manera grupal, nunca de modo individual, por lo que es importante que contestéis tranquilos y con sinceridad.*

*En la investigación queremos conocer algunos datos vuestros como la edad, el género, los estudios y el trabajo de vuestros padres, etc. También nos gustaría saber más sobre vuestros gustos e intereses culturales. Por último vais a completar un cuestionario que tiene 70 preguntas sobre vuestro autoconcepto. Vamos a leer juntos las instrucciones del cuestionario y a hacer los ejemplos de respuesta de manera oral.*

*Si alguien tiene alguna duda, la podemos resolver ahora. Si os surge mientras hacéis el cuestionario, levantad la mano y esperad a que os pueda responder sin molestar a los compañeros y compañeras. Tenéis 50 minutos para responder todas las preguntas. Por favor, recordad que es importante ser sinceros y que las respuestas serán tratadas de manera anónima.*

## **Análisis de datos**

Se creó una base de datos en el programa SPSS (IBM, 2011). Cada uno de los ítems de investigación fue etiquetado y, posteriormente, se mecanizaron manualmente los datos recogidos, resultando válidas finalmente las respuestas a 2.701 cuestionarios. Los procedimientos y pruebas estadísticas utilizadas en cada caso se describen en la descripción de los resultados.

## **Resultados**

### **Fiabilidad**

Al interpretar el alfa de Cronbach global del cuestionario ESEA-2 se obtuvo un valor 0,93, lo que determina que tiene una excelente fiabilidad.

También fue analizada la fiabilidad mediante el alfa de Cronbach en función de ser nativo o inmigrante. Para los nativos, se obtuvo un valor de 0,93, aumentando levemente el valor obtenido en el análisis global. Para los inmigrantes se obtuvo un valor de 0,91, que si bien es ligeramente inferior al valor global, sigue siendo un resultado excelente.

También se estudió la fiabilidad general de la escala según los países de nacimiento, como se puede observar en la tabla 1.

Separando a los adolescentes por nacionalidades, el coeficiente de fiabilidad también es muy alto, siendo el más bajo el de los alumnos de la agrupación Europa no UE y el más alto el de los alumnos de la agrupación Unión Europea. Hay que tener en cuenta que por el escaso número de adolescentes de algunos países, realmente no estaría permitido calcular este coeficiente, sin embargo, teniendo en cuenta que los valores generales y los obtenidos al separarlos por origen son bastante altos se puede afirmar que el ESEA-2 es adecuado psicométricamente en cuanto a fiabilidad tanto para nativos como para inmigrantes.

**TABLA 1. Fiabilidad general de la escala ESEA-2 por país de nacimiento**

Origen	Nº de casos	Nº de ítems	$\alpha$ de Cronbach
España	2.164	70	,93
Ecuador	165	70	,91
Colombia	65	70	,93
América del Sur	65	70	,90
Rumanía	46	70	,92
Perú	34	70	,94
América Central y...	30	70	,93
Unión Europea	24	70	,95
Marruecos	23	70	,90
Asia	14	70	,89
Europa no UE	10	70	,87
América del Norte	9	70	,90
África	7	70	,93

Fue realizado asimismo el análisis de fiabilidad mediante el alfa de Cronbach de las dimensiones específicas de primer orden factorial, siendo una de ellas la estabilidad emocional, para la que se obtiene un valor de 0,812. Teniendo en cuenta que esta dimensión está conformada por 6 ítems, podemos afirmar que es un coeficiente aceptable, pues Marsh, Relich y Smith (1983) obtenían en el SDQ-II valores entre 0,80 y 0,94.

En cuanto a los índices de homogeneidad de cada ítem en esta dimensión también se puede afirmar que los valores son buenos, pues se encuentran por encima de 0,50, como se puede ver en la tabla 2.

Asimismo se observa que en ninguno de los casos eliminar un ítem supondría aumentar la fiabilidad del cuestionario. Por tanto, podemos afirmar que tanto la dimensión en general como los ítems que la componen son fiables como para permitir la generalización de los datos obtenidos.

### Validez de constructo

Kerlinger y Lee (2002) y Seoane (1988) recogen que la validez de constructo es planteada por primera vez por Cronbach y Meehl en 1955. Ambos elaboran la siguiente cita sobre en qué consiste este tipo de validez: “análisis de la significación de las puntuaciones del test, expresado en conceptos psicológicos”.

Ambos plantean, también, que aunque hay diversas técnicas estadísticas que pueden ser útiles para analizarla, el análisis factorial es uno de los mejores métodos para medirla. Con este análisis podremos ver qué ítems miden lo mismo y las relaciones que se dan entre estas medidas que podemos agrupar en factores. Antes de realizar el análisis se ha de determinar si es pertinente llevarlo a cabo, pues se han de cumplir unos requisitos previos.

**TABLA 2. Fiabilidad ítems autoconcepto estabilidad emocional**

ÍTEM	Correlación total entre ítems	$\alpha$ Cronbach si se suprime
Soy feliz la mayor parte del tiempo (ítem 9)	,56	,79
Frecuentemente me encuentro deprimido/a y bajo/a de moral (ítem 21)	,63	1. ,77
Me siento confuso/a y desorientado/a (ítem 33)	,51	2. ,80
Me desanimo con suma facilidad (ítem 45)	,53	3. ,79
Estoy alegre casi todo el tiempo (ítem 57)	,61	4. ,77
Soy una persona feliz (ítem 68)	,60	5. ,78



En primer lugar se debe comprobar la adecuación muestral que, como se puede ver en la tabla 3, resulta no solamente deseable, sino que tiene una gran adecuación a los datos, ya que el estadístico KMO, que indica la proporción de varianzas que tienen en común las variables analizadas, presenta un valor de ,94, coeficiente muy cercano a la unidad que es lo más aconsejado para este tipo de análisis, lo que indicaría una perfecta adecuación de los datos al modelo de análisis factorial. Además, el valor del nivel de significatividad es  $< ,001$ .

**TABLA 3. Adecuación muestral**

KMO y Prueba de Bartlett	
Medida de adecuación muestral KMO	,94
Chi-cuadrado aproximado	78.762,86
G.l.	2.41
Sig.	,000

### Comunalidades

Otro de los términos más utilizados es el análisis factorial es la comunalidad. Las comunalidades son estimaciones de la varianza compartida o común entre variables. Los factores que resultan del análisis factorial común se basan solamente en la varianza común (Hair, Anderson, Tatham y Black, 2007: 91.)

Los porcentajes de varianza común son bastante altos, estando todos por encima de 0,4 en esta dimensión.

Al realizar el análisis factorial obtenemos efectivamente el factor “estabilidad emocional”: todos los ítems asignados a esta dimensión coinciden con los asignados a la misma en el cuestionario original. Además, tienen carga en este factor los ítems 13 y 60, ambos pertenecientes en el cuestionario original a la dimensión “autoconcepto general”.

El ítem 13: “No tengo muchas cosas de las que estar orgulloso/a” y el ítem 60: “Ninguna de las

cosas que hago parece ir bien” son asignados por los adolescentes de nuestra muestra a la dimensión estabilidad emocional, lo cual es razonable pues los dos pueden influir directamente en las emociones que tenemos hacia nosotros mismos y aporta estabilidad o inestabilidad.

Se obtiene los siguientes resultados en el análisis factorial: ítem 21: 0,88; ítem 45: 0,78; ítem 57: 0,68; ítem 9: 0,60, ítem 68: 0,56 e ítem 33: 0,56. A pesar de que en el análisis se le asignan dos ítems que no estaban asignados en el cuestionario original, esta dimensión es bastante consistente pues 4 de los 6 ítems que pertenecen a esta dimensión en el cuestionario original presentan valores por encima de 0,60, y los otros 2 se acercan a ese valor.

Por tanto, se puede determinar que la dimensión estabilidad emocional es fiable y válida, de modo que los resultados obtenidos están midiendo lo que se pretendía medir y serán, por tanto, generalizables.

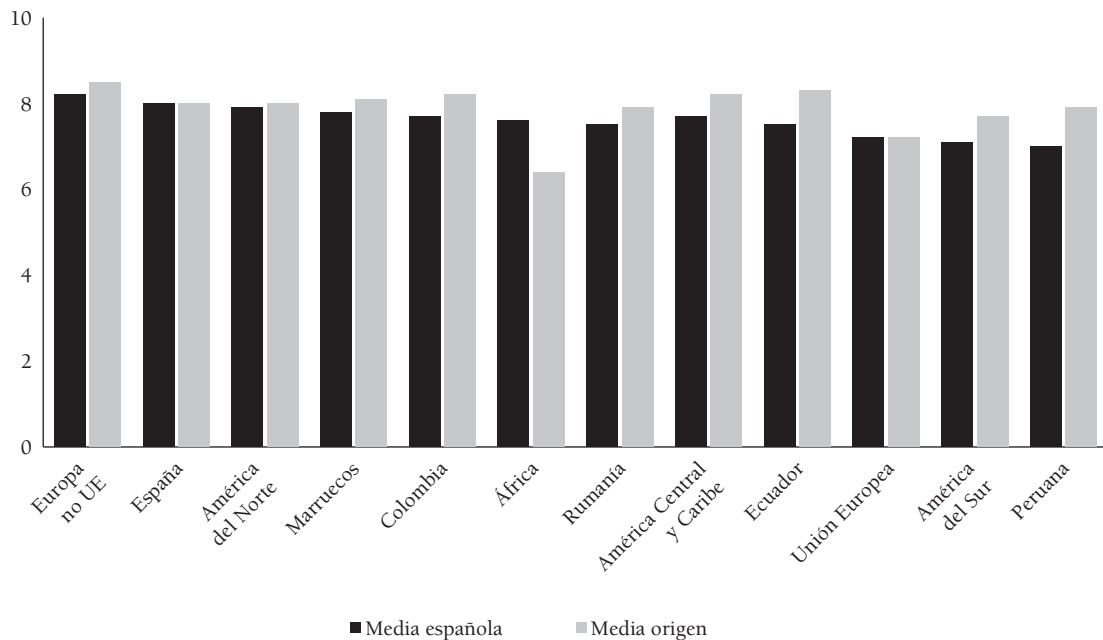
Una vez analizada la escala se procede a realizar los estudios descriptivos en la figura 3 se observa la valoración que realizan los adolescentes de la cultura española y de su cultura de origen en función de su país de nacimiento.

Se puede observar que las mayores diferencias entre la valoración de la cultura de origen y la cultura española se dan en los adolescentes de la agrupación de América Central y Caribe, los ecuatorianos, los peruanos y los colombianos a favor de su cultura de origen. Los agrupados en África presentan una diferencia de un punto entre ambas valoraciones al igual que los peruanos, los primeros a favor de la cultura española y los segundos a favor de la de origen.

Los únicos que no presentan diferencia en la valoración, además de los españoles, lógicamente, son los adolescentes agrupados en la Unión Europea, que si bien realizan de las



**FIGURA 3. Comparativa de las medias de la valoración de la cultura española y de origen en función del país de nacimiento**



valoraciones más bajas, como se puede observar en sus medias, lo hacen tanto para su cultura de origen como para la española. Tampoco existe una gran diferencia entre las valoraciones de los agrupados en Europa no UE, que son los que tienen las medias más altas tanto para la cultura de origen como para la española.

En general, podemos afirmar que en todos los países las valoraciones tanto de la cultura española como de la cultura de origen son bastante buenas, siendo los adolescentes de Europa no UE los que realizan las valoraciones más altas en ambos casos con un valor de 8,7 para la cultura española y de 8,9 para la cultura de origen. En cuanto a las valoraciones más bajas las observamos en los adolescentes de la agrupación África con un valor de 6,71 para su cultura de origen y la de los adolescentes nacidos en Perú con un valor de 7,09 para la cultura española.

Para analizar la existencia de diferencias y semejanzas en función del género se utilizó la prueba *T de Student* dado que solo había dos niveles de la variable independiente. Como se puede observar en la tabla 4 no se detectan diferencias en función del género en estabilidad emocional.

No obstante, cuando se profundizó en el análisis según el género y en función del país de nacimiento sí que se encontraron diferencias significativas en la estabilidad emocional en los adolescentes ecuatorianos presentando una mayor estabilidad los varones que las mujeres, como se puede ver en las tablas 5 y 6.

Posteriormente se estudió la relación entre la valoración de la cultura española y la estabilidad emocional para lo que se utilizó la correlación *r* de Pearson, puesto que se cumplen todas las condiciones para la aplicación de esta prueba.

**TABLA 4. Prueba T de autoconcepto según género**

Levene para igualdad de varianzas t-test para igualdad de medias

	F	Sig.	t	df	Sig. (2-corte)	Media Diferencia	Std. Error Diferencia	95% Confianza Intervalo de Diferencia		TE
								Inferior	Superior	
E V A	4,45	,04	-1,28	2640	201	-,06	,05	-,15	,03	,001
E V N A			-1,28	2638,61	,200	-,06	,05	-,15	,03	

**TABLA 5. Prueba T de autoconcepto según género nacidos Ecuador**

Levene para igualdad de varianzas t-test para igualdad de medias

	F	Sig.	t	df	Sig. (2-corte)	Media Diferencia	Std. Error Diferencia	95% Confianza Intervalo de Diferencia		TE
								Inferior	Superior	
E V A	4,69	,03	-2,10	162	,04	-,39	,19	-,76	-,02	,03
E V N A			-2,06	139,60	,04	-,39	,19	-,77	-,02	

Para calcular la magnitud del efecto se utilizó Eta-cuadrado. Encontramos que en el caso del género para la consideración de los participantes de todos los países es muy pequeño (0,001), mientras que para la muestra de nacionalidad ecuatoriana es mayor (0,03). Estos análisis se completaron, como se podrá leer posteriormente, con árboles de discusión.

**TABLA 6. Descriptivos en autoconcepto, según género, de nacidos en Ecuador**

Género	N	Media	Std.Desviación	Std. Error Media
Femenino	75	4,15	1,34	,15
Masculino	89	4,54	1,05	,11

Como se puede ver en la tabla 7, el autoconcepto en estabilidad emocional correlaciona de modo estadísticamente significativo, aunque con una asociación débil, pues no llega al

valor 0,1 en ninguno de los casos, con la valoración de la cultura de origen y con la valoración de la cultura española. Dado que se ha de tener en cuenta la sensibilidad de este tipo

**TABLA 7. Correlación entre valoración de la cultura de origen y valoración de la cultura española y autoconcepto estabilidad emocional**

Valoración	Autoconcepto estabilidad emocional	
	Cultura española	Cultura de origen
Correlación de Pearson	,083	,061
Sig. (bilateral)	,000	,002
N	2701	2701

de pruebas cuando la muestra es grande, como es el caso, se decidió profundizar en la existencia de patrones mediante la técnica de árboles de decisión en relación con el género y con el país de nacimiento. Esta técnica es un método de segmentación que resuelve problemas de discriminación y regresión segmentando de manera progresiva la muestra, de este modo se pueden garantizar los hallazgos realizados con las pruebas previas controlando, por tanto, la influencia que el gran tamaño de la muestra puede tener. De hecho, las muestras de gran tamaño son convenientes para este tipo de pruebas pues resulta dividida rápidamente.

Se establecieron como variables independientes el género y las agrupaciones por país de nacimiento y como variable dependiente el autoconcepto en la dimensión de estabilidad emocional. Para garantizar los resultados se penalizó el valor *p* mediante el método Bonferroni, siendo esta penalización muy alta. Mediante el *p* corregido podemos afirmar que los grupos que se han formado son altamente significativos. Como restricciones se le ha impuesto que los grupos padre no sean menores de 100 y que los nodos hijo no estén compuestos por menos de 25 alumnos, lo cual también garantiza la representatividad.

Como se puede observar en la figura 4, se confirma que en el autoconcepto estabilidad emocional no se producen diferencias en relación con el género. Sin embargo, sí se producen diferencias en relación con el país de nacimiento.

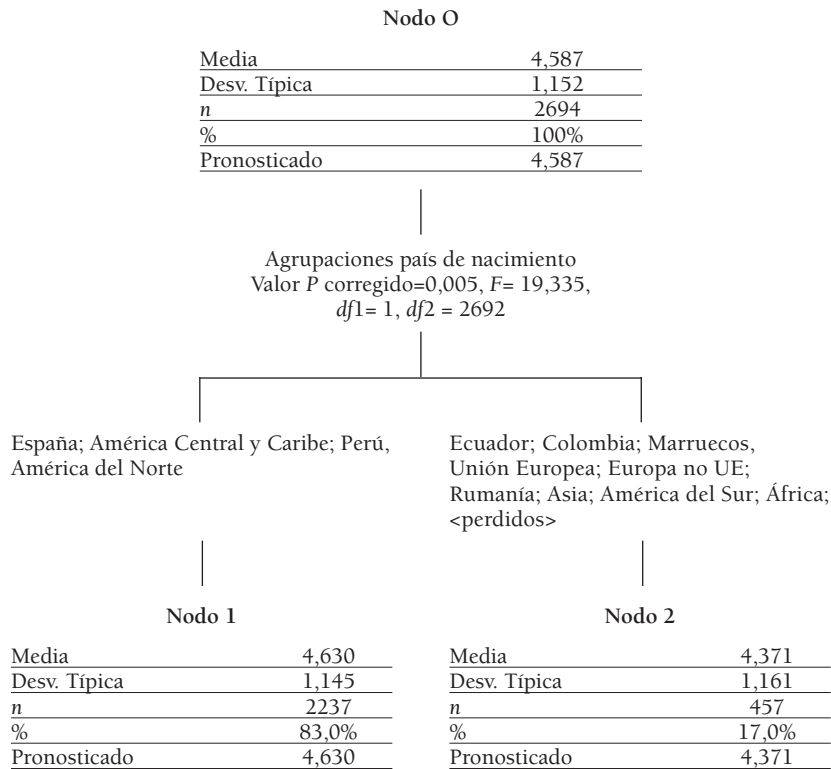
En el grupo de autoconcepto más alto aparecen los adolescentes de España, América Central y Caribe, Perú y América del Norte. En el nodo con la media más baja están los nacidos en Ecuador, Colombia, Marruecos, Unión Europea, Europa no UE, Rumanía, Asia, América del Sur, África y los que no contestan al origen.

## Discusión y conclusiones

Tal y como se puede ver en los resultados, no existen diferencias en estabilidad emocional en varones y mujeres, en general. No obstante, sí que se han encontrado diferencias de género en los adolescentes ecuatorianos. Además, en el estudio más amplio sobre las dimensiones del autoconcepto los adolescentes ecuatorianos se situaban en la agrupación de autoconcepto bajo en prácticamente todas las dimensiones. Los adolescentes ecuatorianos son el segundo grupo, en cuanto a número, únicamente por detrás de los nativos de nuestra muestra. Por tanto, podemos afirmar que es relevante profundizar en las causas por las que se sitúan en el grupo de autoconcepto bajo y también en las diferencias de género existentes. La propuesta sería desarrollar una investigación cualitativa que permita determinar, además de las causas, posibles intervenciones que favorezcan el desarrollo de un autoconcepto positivo.

Si en cuanto a género solo se hallaron diferencias significativas en los adolescentes ecuatorianos, en relación con la nacionalidad se encontraron

FIGURA 4. Árbol de discusión



diferencias en cuanto a país de origen en varios grupos.

Junto con los adolescentes ecuatorianos, en todas las dimensiones del autoconcepto que se analizaron en esta investigación aparecieron en el grupo más bajo los adolescentes procedentes de América Central y Caribe. En primer lugar, se ha de tener en cuenta que los adolescentes se han tenido que agrupar porque, por países, la representación era demasiado pequeña, por lo que se necesitará contrastar los datos con una muestra seleccionada específica de adolescentes provenientes de esta zona geográfica y contrastar los datos obtenidos. No obstante, los datos obtenidos son preocupantes y se considera necesario indagar más sobre las causas de este bajo autoconcepto.

En este sentido será muy útil investigar en el futuro el autoconcepto en estabilidad emocional de los adolescentes peruanos, que se encuentran en el grupo alto, pero que tienen la correlación más alta con la valoración de la cultura de española y la estabilidad emocional, siendo esta correlación de carácter negativo. En relación con su cultura de origen no se encontraron diferencias significativas en estabilidad emocional, por lo que no parece que tenga que ver con la inmigración el encontrarse en la segmentación con la media más alta. El contraste de datos cualitativos de los alumnos de origen peruano y de los adolescentes provenientes de Ecuador y América Central y Caribe puede servirnos para conocer las causas de los diferentes autoconceptos pues, ambas poblaciones coinciden en tener el castellano como lengua madre y ser inmigrantes, por

lo que se induce que deben ser otras las causas de situarse en un grupo y otro del autoconcepto estabilidad emocional. Podremos saber, por ejemplo, qué es lo que favorece el autoconcepto positivo en estabilidad emocional de los adolescentes peruanos y diseñar programas en función de lo encontrado. Se ha de tener en cuenta que Maureen (2009), Roebers y Schneider (1999), Ullman y Tartar (2001), Sam y Berry (1995) afirman que la migración es uno de los mayores eventos en la vida de los adolescentes y que tienen más tendencia a sufrir problemas psicológicos relacionados con el autoconcepto. No obstante, Plangger (2015) realiza un análisis de los estudios que relacionan autoconcepto e inmigración en el que recoge que se han hallado estudios tanto en los que los nativos tienen mayor autoconcepto que los inmigrantes como viceversa, por lo que “no se puede afirmar que ser inmigrante o no influya directamente en el autoconcepto sino que es necesario seguir profundizando en esta cuestión” (p. 133). En este estudio se refuerza la visión de que no se puede generalizar sobre si ser o no inmigrante influye en el autoconcepto o de qué manera, sino que hay que tener en cuenta otras variables, como se puede ver en las diferencias encontradas.

La dimensión estabilidad emocional del autoconcepto es muy relevante, como ya se ha mencionado, en general, y en particular para los inmigrantes, dado que implica el grado de estrés y preocupación que muestra el estudiante por los diversos problemas que tiene que resolver en el proceso de construcción del yo. Como ya se ha comentado, este proceso es aún más complejo para los inmigrantes pues tienen que buscar referentes con los que identificarse que les permita sentirse parte de las dos culturas (como mínimo) en las que viven. Por tanto, se propone que desde los agentes culturales y educativos se desarrollen programas que favorezcan el conocimiento en positivo de las culturas de acogida y de origen de manera que permitan integrar en el YO las características de ambas. Sería necesario analizar qué hacer cuando los hábitos culturales entren en

contradicción, aunque nuestra propuesta sería favorecer los hábitos que sean acordes a los derechos humanos en los programas de intervención y analizar los hábitos contrarios sin juzgar, pero ayudando a los adolescentes a desarrollar su pensamiento crítico. Si ambas costumbres son acordes a los derechos humanos será interesante llevar a cabo un análisis antropológico de estas y favorecer el respeto hacia ambas aunque finalmente se decanten por una o por otra. No obstante, consideramos que normalmente lo que lleva al rechazo de otra cultura es el desconocimiento o el sentirse rechazado uno mismo. En un mundo globalizado como el actual es frecuente encontrar que en cuanto a gustos e intereses, como se puede ver en Plangger (2015), existen muchas coincidencias en los adolescentes y es de estas coincidencias desde las que sería positivo partir a la hora de elaborar los programas.

Por último, aunque no ha sido la finalidad de esta investigación elaborar un cuestionario, sí se ha analizado la escala con la que hemos trabajado, por tanto, en base a las reacciones y dudas de los adolescentes durante la aplicación, se sugiere formular la escala con un lenguaje inclusivo de género más claro o, bien, realizar una versión para chicos y una para chicas. Por ejemplo, el ítem 33 en la versión masculina quedaría así: “Me siento confuso y desorientado”. Y en la versión femenina: “Me siento confusa y desorientada”. Esto facilitaría la lectura y la comprensión de la escala mejorando su calidad.

Asimismo, se coincide con Plangger (2015) y con Wästlund, Norlander y Archer (2001) en que, aunque la estructura del autoconcepto parece válida a través de diversas culturas, es necesario continuar realizando estudios que aporten corpus teórico y empírico a esta afirmación.

### Limitaciones del trabajo

Se requieren un mayor número de estudios sobre autoconcepto en su dimensión estabilidad emocional para poder comparar los resultados

obtenidos. Asimismo es necesario que se realicen más estudios en los que se tenga en cuenta la variable nacionalidad de origen en relación con el autoconcepto para confirmar los resultados.

La muestra ha sido muy amplia, no obstante, se recogió únicamente en la Comunidad de Madrid, sería interesante ampliarla a todo el territorio nacional. Asimismo, aunque la muestra es

representativa de la población, existen agrupaciones por zona de procedencia en las que el número de sujetos es muy pequeño por lo que los datos no son totalmente extrapolables.

Por último, la información se ha recogido de manera cuantitativa lo que implica que no se pueda hablar de motivaciones ni causas de los resultados ciñéndonos a la descripción de estos.

## Referencias bibliográficas

---

- Álvarez, A., Suárez, N., Tuero, E., Núñez, J. C., Valle, A. y Regueiro, B. (2015). Implicación familiar, autoconcepto del adolescente y rendimiento académico. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 293-311. doi: 10.1989/ejihpe.v5i3.133
- Antonio-Aguirre, I., Azpiazu, L., Esnaola, I. y Sarasa, M. (2015). Predictive ability of self-concept and emotional intelligence in perceived school adjustment. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 67(4), 9-25. doi: 10.13042/Bordon.2015.67401
- Barca, A., Fernández, A. y Mejía, R. (2011). Autoconcepto y enfoques de aprendizaje: sus efectos en el rendimiento académico en el alumnado de República Dominicana. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 19(2), 197-213.
- Beasley, E. K. y Gran, A. C. (2013). An Investigation of Adolescent Girls' Global Self-Concept, Physical Self-Concept, Identified Regulation and Leisure-Time Physical Activity in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32(3), 237-252.
- Brunner, M., Keller, U., Dierendonck, C., Reichert, M., Ugen, S., Fischbach, A. y Martín, R. (2010). The structure of academic self-concept revisited: The nested Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 964-981. doi: 10.1007/978-3-319-28606-8\_8
- Byrne, B. M. (2002). Validating the measurement and structure of self-concept: Snapshots of past, present and future research. *American Psychologist*, 57(11), 898-909. doi: 10.1037/0003-066X.57.11.897
- Byrne, B. M. y Shavelson, R. J. (1986). On the Structure of Adolescent Self-Concept. *Journal of Educational Psychology*, 78(6), 474-481.
- Gilman, R., Laughlin, J. E. y Huebner, E. S. (1999). Validation of the Self-Description Questionnaire-II with an American Sample. *School Psychology International*, 30(3), 300-307.
- Guérin, F., Marsh, H. W. y Farnose, J. P. (2003). Construct Validation of the Self-Description Questionnaire II with a French Sample. *European Journal of Psychological Assessment*, 19(2), 142-150.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. y Black, W. C. (2007). *Análisis Multivariante*. Madrid: Pearson Education.
- Holopainen, L., Taipale, A. y Savolainen, H. (2017). Implications of Overlapping Difficulties in Mathematics and Reading on Self-Concept and Academic Achievement. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(1), 88-103. doi: 10.1080/1034912X.2016.1181257
- IBM (2011). *Manual del usuario del sistema básico de IBM SPSS Statistics 20*. Recuperado de ftp://public.dhe.ibm.com/software/analytics/spss/documentation/statistics/20.0/es/client/Manuals/IBM\_SPSS\_Statistics\_Core\_System\_Users\_Guide.pdf
- Kaminski, P., Shafer, M. E. y Neumann, C. S. (2005). Self-Concept in Mexican American Girls and Boys: Validating the Self-Description Questionnaire-I. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 11(4), 321-338.

- Kerlinger, F y Lee, H. B. (2002). *Investigación del Comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw-Hill.
- Leung, K. C., Marsh, H. W., Yeung, A. S. y Abduljabbar, A. S. (2013). Domain specificity between peer support and self-concept. *Journal of Early Adolescence*, 33, 277-244.
- Leung, K. C., Marsh, H. W., Yeung, A. S. y Abduljabbar, A. S. (2015). Validity of Social, Moral and Emotional Facets of Self-Description Questionnaire II. *The Journal of Experimental Education*, 83(1), 1-23. doi:10-1080/00220973.2013.876229
- Markus, H. y Kunda, Z. (1986). Stability and Malleability of self-Concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(4), 8585-866.
- Markus, H. y Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A Social Psychological Perspective. *Annual Review of Psychology*, 38(1), 299-337.
- Marsh, H. W. (1990a). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson Model. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 623-636.
- Marsh, H. W. (1990b). A multidimensional, hierarchical self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2, 77-172.
- Marsh, H. W. (1992). *Self Description Questionnaire (SDQ) II: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of adolescents self-concept*. Penrith: University of Western Sidney.
- Marsh, H. W. y Hocevar, D. (1985). Application of Confirmatory Factor Analysis in the Study of Self-Concept: First- and higher Order Factor Models and Their Invariance Across Groups. *Psychological Bulletin*, 97(3), 562-582.
- Marsh, H. W. y Shavelson, R. J. (1985). Self-Concept: Its Multifaceted, Hierarchical Structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107-123.
- Marsh, H. W., Relich, J. y Smith, I. (1983). Self-concept: The Construct Validity of Interpretations, Based Upon the Self Description Questionnaire. *American Psychological Association*, 45(1), 173-187.
- Martínez, A. y Mañas, C. R. (2016). Autoconcepto y rendimiento académico en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1(2), 555-564. doi:10.17060/ijodaep.2014.n1.v2.472
- Martínez, F. D. y González, J. (2017). Autoconcepto, práctica de actividad física y respuesta social en adolescentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 73(1), 87-108.
- Miñano, P., Cantero, M. P. y Castejón, J. L. (2008). Predicción del rendimiento escolar de los alumnos a partir de las aptitudes, del autoconcepto académico y las atribuciones causales. *Horizontes educacionales*, 13(2), 11-23.
- Miñano, P., Castejón, J. L. y Gilar, R. (2012). A structural model of cognitive-motivational variables as explanatory factors of academic achievement in Spanish Language and Mathematics. *Anales de Psicología*, 28(1), 45-54.
- Pérez, M. V., Díaz, A., Núñez, J. C. y González, J. A. (1998). Adaptación del Self Description Questionnaire (SDQ-II) en Chile. Aportes para su validez transcultural, *II Congreso Iberoamericano de Psicología*. Madrid: COP/ SIP.
- Plangger, L. y Rodríguez-Quintana, E. (2013). Descripción del proceso de selección de la muestra y recogida de datos en una investigación educativa. *Actas del III Congreso Internacional de Convivencia Escolar*. Almería. Recuperado de <http://www.editorial-geu.com>
- Plangger, L. (2015). *Autoconcepto e intereses en adolescentes inmigrantes y nativos*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- Reigal-Garrido, R. E., Becerra-Fernández, C. A., Hernández-Mendo, A. y Martín-Tamayo, I. (2014). Relación del autoconcepto con la condición física y la composición corporal en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología*, 30(3), 1079-108. doi: 10.6018/analesps.30.3.157201



- Seoane, J. (1988). *Psicometría*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Shavelson, R. J. y Bolus, R. (1982). Self-Concept: The interplay of Theory and Methods. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 3-17.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. y Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct and interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-440.
- Stäbler, F., Dumont, Becker, M. y Baumert, J. (2017). What Happens to the Fish's Achievement in a Little Pond? A Simultaneous Analysis of Class-Average Achievement Effects on Achievement and Academic Self-Concept. *Journal of Educational Psychology*, 109(2), 191-207. doi:10.1037/edu0000135
- Thomas, J.R., Lochbaum, M. R., Landers, D. M. y He, C. (1997). Planning significant and meaningful research in exercise science: Estimating sample size. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 68(1), 33-43.
- Ullman, C. y Tatar, M. (2001). Psychological Adjustment Among Israeli Adolescents Immigrants: A Report on Life Satisfaction, Self-Concept, and Self-Esteem. *Journal of Youth and Adolescence*, 3(4), 449-463.
- Wästlund, E., Norlander, T. y Archer, T. (2001). Exploring Cross-Cultural Differences in Self-Concept: A Meta-Analysis of the Self Description Questionnaire-1. *Cross-Cultural Research*, 35(3), 280-302.
- Zsakai, A., Karkus, Z., Utcas, K. y Bodzsar, E. B. (2017). Body Structure and Physical Self-Concept in Early Adolescence. *Journal of Early Adolescence*, 37(3), 216-338.

## **Abstract**

---

*Intercultural difference in selfconcept, dimension of emotional stability, in the case of adolescents*

**INTRODUCTION.** The goal of this investigation is to describe self-concept at the dimension of the emotional stability, according to gender and origin. **METHOD:** We used a quantitative methodology with a non-experimental design, which follows the correlational method resulting in an ex-post-facto study. As an instrument we used the ESEA-2, a review of the SDQ-II of Marsh done by González-Pienda, which studies the different dimensions of the self-concept of adolescents who attend the second year of Compulsory Secondary Education (ESO) ( $n=2,701$ ) in the Autonomous Community of Madrid. **RESULTS.** The results of the descriptive and correlational studies show that in the case of Emotional Stability there are no differences referring to gender, except for the boys of Ecuadorian origin who had more Emotional Stability than the Ecuadorian girls. Nevertheless, we found differences referring to the country or group of origin. We also found significant differences, some of them with negative correlations and others with positive correlations depending on how they valued Spanish culture and their original culture. **DISCUSSION.** Considering that this dimension of the self-concept implies the degree of stress and concern shown by the students due to different problems which they have to solve during the construction process of the Ego, it is relevant to detect that there are no differences between male and female subjects and this may indicate the efficiency of interventions concerning gender equality. But we detected differences related to nationality or country of origin. Here we found an important relationship between this dimension of the self-concept and the value which they give to their original culture and the Spanish culture. As a conclusion, we find it necessary to design investigations which consider the differences regarding the value of cultures depending on the different origins of the subjects in order to support the implementation of efficient interventions.

**Keywords:** *Self concept, Emotional stability, Adolescents, Immigration, Cross cultural studies.*

## Résumé

---

### *Différences interculturelles dans l'autoconcept. Stabilité émotionnelle chez les adolescents*

**INTRODUCTION.** Cette recherche a pour objectif de analyser l'auto concept, lié à la stabilité émotionnelle, en fonction du sexe et de l'origine chez les adolescents. **MÉTHODE.** La méthodologie employée a un caractère quantitatif, non-expérimentale suivi d'une méthode corrélationnelle, étant une étude ex-post-facto. L'instrument utilisé est le ESEA-2, révision du SQD-II de Marsh effectuée par González-Pienda qui analyse l'autoconcept dans ses différentes dimensions chez les adolescents du 2<sup>o</sup> d'ESO (13-14 ans) (n=2,701), dans la Communauté Autonome de Madrid. **RÉSULTATS.** Les résultats des études descriptives et corrélationnels montrent qu'il n'existe pas de différences dans la stabilité émotionnelle en fonction du sexe, à l'exception des hommes d'origine équatorienne qui présentent une plus grande stabilité émotionnelle que les femmes équatoriennes. Cependant, des différences ont bien été trouvées en fonction du pays ou du groupe culturel d'origine. Par ailleurs, des différences significatives ont été trouvées, avec des corrélations négatives dans certains cas et avec des corrélations positives dans d'autres, en fonction de la valeur qu'ils accordaient à la culture espagnole et à leur culture d'origine. **DISCUSSION.** Compte tenu du fait que cette dimension d'auto concept implique un degré de stress comme conséquence des inquiétudes montrées par les étudiants face aux divers problèmes qu'ils doivent résoudre dans le processus de construction du moi, il est important souligner qu'il n'existe pas de différences entre les hommes et les femmes, ce qui peut être indicatif de l'effectivité des interventions sur l'égalité des sexes. Cependant, des différences en relation avec la nationalité ou le pays d'origine ont été détectées, en révélant une relation importante entre cette dimension de l'autoconcept par rapport à la valeur accordée à sa culture d'origine et à la culture espagnole. Il est conclu qu'il est nécessaire de concevoir des recherches qui prennent en compte les différences accordées dans la valeur entre les différentes cultures pour favoriser la mise en œuvre d'interventions efficaces.

**Mots-clés:** *Autoconcept, Stabilité émotionnelle, Adolescents, Immigration, Études interculturelles.*

## Perfil profesional de las autoras

---

### **Lea Plangger (autora de contacto)**

Profesora asociada de la Universidad Complutense de Madrid y funcionaria de carrera como maestra especialista en Pedagogía Terapéutica desde el año 2009. Integrante del grupo de investigación MUS-SACCES y del Grupo de Cooperación al Desarrollo e Inmigración. Sus ámbitos principales de investigación están relacionados con la diversidad funcional, el autoconcepto, la inmigración, la formación del profesorado y las metodologías didácticas. Su tesis doctoral versó sobre el autoconcepto de adolescentes nativos e inmigrantes y sus intereses.

Correo electrónico de contacto: leaplanger@edu.ucm.es

Dirección para la correspondencia: Departamento de Investigación y Psicología en Educación, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid. C/ Rector Royo Villanova s/n, 28040, Madrid.

**Esther Rodríguez Quintana**

Profesora contratada doctora de la Universidad Complutense de Madrid desde el año 2009. Integrante de los grupos de investigación: Cooperación al Desarrollo e Inmigración y Psicología, Desarrollo e Intervención Educativa. Participante en numerosos proyectos de investigación de diversos ámbitos. Sus principales líneas de investigación están relacionadas con la diversidad funcional, el autoconcepto, la inmigración y la enseñanza de las matemáticas.

Correo electrónico de contacto: [estherrq@ucm.es](mailto:estherrq@ucm.es)

**Clara González Uriel**

Doctora por la Universidad Complutense de Madrid y ayudante en la misma. Integrante del grupo de investigación Psicología, Desarrollo e Intervención Educativa.

Correo electrónico de contacto: [clagonza@edu.ucm.es](mailto:clagonza@edu.ucm.es)