

Autoconcepto y alta capacidad: influencia de estereotipos de género y programas de enriquecimiento

Self-concept and high capacity: influence of gender stereotypes and enrichment programs

ROA-TAMPE, Karin A. [1](#); CASTILLO-HERMOSILLA, Hernan C. [2](#); VALDIVIA-LEFORT, Marieta C. [3](#); BRISEÑO OSSANDÓN, María P. [3](#); GÓMEZ-ARIZAGA, María P. [1](#); NAVARRO, Marianela [1](#); MARTIN, Annjeanette [1](#); RIVERA-LINO, Bárbara [3](#); CONEJEROS-SOLAR, Maria L. [4](#)

Recibido: 24/01/2020 • Aprobado: 13/04/2020 • Publicado 14/05/2020

Contenido

- [1. Introducción](#)
- [2. Metodología](#)
- [3. Resultados](#)
- [4. Discusión](#)
- [5. Conclusiones](#)

[Referencias bibliográficas](#)

RESUMEN:

El presente estudio cuantitativo indaga sobre el nivel de autoconcepto en estudiantes secundarios con alta capacidad (AC) y su relación con los estereotipos de género y la participación en programas de enriquecimiento extracurricular. Los resultados muestran que las mujeres con AC presentan un autoconcepto menor en comparación a sus pares hombres y que esta diferencia se acentúa en aquellas que asisten a programas de enriquecimiento, presentando además más características de género socialmente aceptadas como femeninas y asociadas a sumisión.

Palabras clave: alta capacidad, brecha de género, autoconcepto, estereotipo de género.

ABSTRACT:

This quantitative study investigates the level of self-concept in gifted students and its relationship with gender stereotypes and participation in extracurricular enrichment programs. The results show that gifted women present lower self-concept compared to their male peers and that this difference is accentuated in those female students who attend enrichment programs, also presenting more gender characteristics socially accepted as feminine and associated with submission.

Keywords: Giftedness, gender gap, Self-concept, gender stereotypes

1. Introducción

La investigación en torno a estudiantes con alta capacidad (en adelante AC) ha puesto de relieve la importancia de factores psicoafectivos, como el autoconcepto, en el desarrollo de su talento potencial. Esto, porque constituye una variable mediadora del compromiso, la motivación y el logro académico, así como de la modulación de la ansiedad en la adolescencia (Bian, Leslie & Ciampian, 2017; González, Leal, Segovia y Arancibia, 2012; Gonzalvez et al., 2016; Zeidner & Shani-Zinovich, 2015). Cuando se analiza según género, el autoconcepto general y académico de los hombres con AC ha mostrado ser más alto que en sus pares mujeres. Por lo anterior, el autoconcepto es un factor que puede influir en las brechas en cuanto expectativas y logros académicos que presentan mujeres y hombres y en sus proyecciones futuras en área de altas exigencias, disciplinas STEM o altos cargos directivos y académicos (UNESCO, 2016). Por ello resulta necesario indagar en los factores que se asocian a estas diferencias de autoconcepto, en cuanto pueden permitir plantear mejores actividades

educativas y vocacionales orientadas a un desarrollo más balanceado entre mujeres y hombres con AC. Con esa finalidad, esta investigación abordó este tópico incluyendo el análisis de brechas en autoconcepto y su asociación con la identificación con estereotipos de género y la participación en programas de enriquecimiento académico como variables relevantes, relación que no ha sido estudiada previamente en Latinoamérica. A continuación, se realizará una breve contextualización teórica para luego situar el presente estudio.

1.1. Alta capacidad como constructo

En la literatura referida a estos estudiantes, no existe una definición única de alta capacidad (Worrell, Subotnik, Olszewski-Kubilius & Dixson, 2019). Pese a ello, actualmente es posible complementar la definición "clásica" asociada a una alta capacidad cognitivo-intelectual, con aspectos afines como la creatividad, motivación y habilidades en dominios específicos (Olszewski-Kubilius, Subotnik & Worrell, 2015). Esto destaca tanto las dimensiones de potencial que requiere un proceso de desarrollo, como en la expresión de estos talentos, destacando por sobre la media de sus pares o, incluso, por sobre la media de la población (Gagné, 2015; Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell, 2011).

1.2. Diferencias socioemocionales entre estudiantes con altas capacidades

Dentro de la investigación en este tema, al considerar las características de hombres y mujeres con AC, se ha encontrado que ambos son más similares que diferentes en cuanto a inteligencia, habilidades creativas y ajuste psicológico (Kerr et al., 2012). Asimismo, las mujeres con AC suelen tener intereses más similares a los hombres con alta capacidad que a sus pares del mismo sexo (Kerr & Multon, 2015).

Pese a lo anterior, en autoconcepto la descripción es distinta: existen diferencias a favor de los hombres en el autoconcepto académico, indicando una brecha de género en esta variable (Preckel et al., 2008; Zeidner & Shani-Zinovich, 2015). No obstante, no se han llevado a cabo estudios que indiquen factores que podrían asociarse a estas diferencias en la población con AC.

Por otra parte, la participación en programas de enriquecimiento académico para estudiantes con AC también podría afectar el autoconcepto. Al respecto, la tesis comúnmente denominada "*Big Fish Little Pond Effect*" (BFLPE) destaca que la variable agrupamiento sería relevante para explicar esta relación. Ésta plantea que los estudiantes con AC que se encuentran en ambientes selectivos académicamente o mayormente desafiantes (tales como los programas de enriquecimiento u otras intervenciones similares), tienen un menor autoconcepto académico que el que presentarían en un ambiente menos desafiante, debido a un efecto de comparación con sus pares (Marsh et al., 2014; Marsh, et al., 2018). Sin embargo, el BFLPE no ha sido estudiado mayormente en Latinoamérica ni en Chile, y por ende tampoco su variabilidad de acuerdo a género, lo que vuelve relevante su estudio en la región.

1.3. Alta capacidad y estereotipos de género

Los estereotipos de género también podrían asociarse a la constitución de brechas en el autoconcepto académico de estudiantes hombres y mujeres. Entendidos como conjunto de expectativas generales acerca de las características y conductas típicas de mujeres y hombres, los estereotipos de género permiten organizar la percepción de la propia experiencia, comparar individuos y comprender diferencias entre ellos (Ellemers, 2018). Al respecto, Nosek et al. (2009), al comparar los resultados de estudios de estereotipos de género implícito (IAT) entre adolescentes de 34 países, encontraron que éstos predecían las brechas de género en los resultados de la prueba TIMSS de matemáticas y ciencia. Otro ejemplo ampliamente estudiado es la brecha entre mujeres y hombres en el área de ciencias, según la cual los estereotipos de científico no calzan con aquellas características típicamente femeninas, sino con atributos tradicionales de masculinidad que incluyen ser analítico, indagador, etc. (Kerr & Wright, 2016; OECD, 2015; Tirri & Kuusisto, 2017). No obstante, no se encontraron estudios específicos sobre la relación entre el autoconcepto académico y los estereotipos de género en estudiantes con AC, que puedan dar cuenta de diferencias concretas en este grupo específico de estudiantes.

Por todo lo anteriormente mencionado, es que el presente estudio aporta a la escasa investigación existente en América Latina en torno a la relación entre alta capacidad y autoconcepto académico (González et al., 2012), en la medida que ésta puede variar de acuerdo al género, los estereotipos de género y la pertenencia a programas de enriquecimiento durante la adolescencia.

2. Metodología

El objetivo de este estudio fue analizar la influencia del género, los estereotipos de género y la participación en programas de enriquecimiento extracurricular, en el autoconcepto general y académico de estudiantes con alta capacidad de segundo año de secundaria en Chile. La investigación tiene enfoque cuantitativo, correlacional y comparativo. Las preguntas de investigación que guiaron el análisis fueron:

- ¿Existen diferencias en autoconcepto general y académico entre hombres y mujeres de la muestra? ¿Y entre estudiantes con alta capacidad que asisten a programas de enriquecimiento y quienes no lo hacen?
- ¿Cómo se describe la identificación con diversas dimensiones de estereotipo de género de hombres y mujeres con alta capacidad? ¿Existen diferencias entre ellos?
- ¿Existe correlación entre dimensiones de estereotipo de género y el autoconcepto general y académico de mujeres y hombres con alta capacidad?

El estudio siguió los protocolos éticos requeridos para investigaciones con población infanto juvenil en el país, que fueron aprobados por el Comité de Ética de la Universidad a la cual se adscribe la presente investigación.

2.1. Muestra

La muestra estuvo conformada por 138 estudiantes chilenos de segundo año de secundaria identificados con alta capacidad por medio del Test de matrices progresivas de Raven (Raven et al., 2001), de los cuales el 50,72% fueron hombres ($n=70$) y el 49,27% mujeres ($n=68$). De ellos, cincuenta y dos participan en programas de enriquecimiento extracurricular en universidades chilenas (44,23% hombres y 55,76% mujeres) y 86 a establecimientos educacionales que no participan en este tipo de programas (54,65% hombres y 45,34% mujeres). La muestra se distribuye según dependencia entre colegios particulares pagados 23,91% ($n=33$), colegios particulares subvencionados 28,26% ($n=39$) y colegios municipales 47,82% ($n=66$). Los estudiantes se distribuyen, según ubicación geográfica de residencia entre la Región de la Araucanía 14,49% ($n=20$), la Región de Valparaíso 23,18% ($n= 32$) y la Región Metropolitana 62,31% ($n= 86$).

2.2. Instrumentos de recolección de datos

-Escala de Evaluación de Autoconcepto de Piers-Harris: es una escala de autorreporte para medir autoconcepto en población infanto-juvenil. Entiende autoconcepto como una configuración organizada de percepciones del sí mismo, por medio de seis esferas (Conducta, Estatus Intelectual y Escolar, Apariencia y Atributos Físicos, Ansiedad, Popularidad, Felicidad y Satisfacción). Fue adaptada para Chile por Gorostegui (1992) y presenta un coeficiente Kuder Richardson de confiabilidad de 0,89 (Gorostegui & Dörr, 2004). En este estudio se consideraron los resultados de subescala Intelectual y Escolar (o autoconcepto académico) y Autoconcepto general, que toma el promedio de todas las subescalas. Se puntúa entre 0 y 1 según escala de puntaje estandarizado, donde puntaje mayor indica mayor autoconcepto en la esfera específica.

-Inventario de Masculinidad y Femenidad (IMAFE): cuestionario de autorreporte de origen mexicano. Cuenta con 60 ítem que se agrupan en cuatro dimensiones de estereotipos de género presentes en Latinoamérica: dos de ellas se conceptualizan como dimensiones positivas de estereotipo para hombres y mujeres (Masculinidad y Femenidad) y dos de ellos como dimensiones negativas (Machismo y Sumisión). El instrumento presenta un Alfa de Cronbach de 0,81 (Martínez-Gómez et al., 2012). El inventario arroja un puntaje total por dimensión, indicando que, a mayor puntaje, mayor identificación con atributos de la misma.

3. Resultados

3.1. Autoconcepto y género

La Tabla 1 muestra la comparación de los estadísticos descriptivos para autoconcepto general y autoconcepto académico según género. Se observó un mayor promedio de autoconcepto general en hombres ($M=0,78$; $SD=0,13$) que en mujeres ($M=0,73$; $SD=0,16$), y también un puntaje promedio mayor de autoconcepto académico en hombres ($M=0,76$; $SD=0,19$) que en mujeres ($M= 0,73$; $SD=0,21$). Sin embargo, se observa que si bien la diferencia en autoconcepto general resulta estadísticamente significativa ($t(125)=-1,95$; $p=0,05$), la diferencia en autoconcepto académico no lo es ($t(125)=-1,00$; $p= 0,32$ (Tabla 2).

Tabla 1

Estadísticos descriptivos para autoconcepto general y autoconcepto académico, según sexo

		Descriptivos	Estadístico	Error tip.
Autoconcepto General	Mujer	Media	,73	,02
		Desv. típ.	,16	
	Hombre	Media	,78	,02
		Desv. típ.	,13	
Autoconcepto Académico	Mujer	Media	,73	,03
		Desv. típ.	,21	
	Hombre	Media	,76	,03
		Desv. típ.	,19	

Tabla 2

Prueba t de muestras independientes para las medias de autoconcepto, según sexo

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias				
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
Autoconcepto General	Se han asumido varianzas iguales	2,52	,12	-1,95	125	,05	-,05	,03
	No se han asumido varianzas iguales			-1,94	118,75	,06	-,05	,03
Autoconcepto Académico	Se han asumido varianzas iguales	,77	,38	-1,00	125	,32	-,04	,04
	No se han asumido varianzas iguales			-1,00	123,52	,32	-,04	,04

3.2. Autoconcepto y participación en programas de enriquecimiento extracurricular

En cuanto a las diferencias en el autoconcepto general y académico de los estudiantes según asisten o no a programas de enriquecimiento extracurricular, la Tabla 3 muestra que los promedios para ambos son más altos en estudiantes que no asisten a programas, y más bajos para quienes asisten a ellos. De este modo, los estudiantes que no asisten a programas presentan un mayor nivel de autoconcepto general ($M=0,78$; $SD=0,13$) y académico ($M=0,77$; $SD=0,21$), mientras que aquellos que sí asisten a programa presentan un menor nivel de autoconcepto general ($M=0,71$; $SD=0,16$) y académico ($M=0,72$; $SD=0,19$). Sin embargo, nuevamente sólo la diferencia en autoconcepto general resulta estadísticamente significativa $t(125) = -2,52$; $p=0,01$ (Tabla 4).

Tabla 3

Estadísticos de grupo para autoconcepto general y autoconcepto académico, según asistencia o no a programa de enriquecimiento extracurricular

		N	Media	Desviación típ.	Error tip. de la media
Autoconcepto General	Asiste a programa de enriquecimiento extracurricular	51	,71	,16	,02
	No asiste a programa de enriquecimiento extracurricular	76	,78	,13	,02
Autoconcepto Académico	Asiste a programa de enriquecimiento extracurricular	51	,72	,19	,03
	No asiste a programa de enriquecimiento extracurricular	76	,77	,21	,02

Tabla 4

Prueba t de muestras independientes para las medias de autoconcepto, según asistencia o no a programa de enriquecimiento extracurricular

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias				
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia
Autoconcepto General	Se han asumido varianzas iguales	,55	,46	-2,52	125	,01	-,07	,03
	No se han asumido varianzas iguales			-2,44	95,57	,02	-,07	,03
Autoconcepto Académico	Se han asumido varianzas iguales	,21	,65	-1,40	125	,17	-,05	,04
	No se han asumido varianzas iguales			-1,42	113,72	,16	-,05	,04

3.3. Autoconcepto, programa de enriquecimiento extracurricular y género

La tendencia descrita de puntajes más altos de autoconcepto en hombres se mantiene tanto en estudiantes que asisten a programas de enriquecimiento curricular como en aquellos que no. En la Tabla 5 se observa que los hombres que asisten a programas presentan un mayor nivel de autoconcepto general ($M=0,76$; $SD=0,14$) y académico ($M=0,77$; $SD=0,17$) en comparación a las mujeres ($M=0,68$; $SD=0,16$ y $M=0,68$; $SD=0,20$ respectivamente), sin embargo estas diferencias no resultan estadísticamente significativas (Tabla 6). Si bien esta tendencia se mantiene en los estudiantes que no asisten a programa, las diferencias entre hombres y mujeres en autoconcepto son menores que las observadas en estudiantes que sí asisten. En la Tabla 7 se observa que las mujeres que no asisten a programa presentan un menor nivel de autoconcepto general ($M=0,77$; $SD=0,15$) y académico ($M=0,77$; $SD=0,21$) en comparación a los hombres ($M=0,79$; $SD=0,12$ y $M=0,76$; $SD=0,20$ respectivamente), siendo esta diferencia no significativa ya que las medias entre ambos resultan virtualmente idénticas.

Tabla 5

Estadísticos descriptivos para autoconcepto general y autoconcepto académico en estudiantes que asisten a programas de enriquecimiento curricular, según sexo

		Descriptivos	Estadístico	Error tip.
Autoconcepto General	Mujer	Media	,68	,03
		Desv. típ.	,16	
	Hombre	Media	,76	,03
		Desv. típ.	,14	
Autoconcepto Académico	Mujer	Media	,68	,04
		Desv. típ.	,20	
	Hombre	Media	,77	,04
		Desv. típ.	,17	

Tabla 6

Prueba t de muestras independientes para las medias de autoconcepto en estudiantes que asisten a programas de enriquecimiento curricular, según sexo

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias				
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
Autoconcepto General	Se han asumido varianzas iguales	,47	,50	-1,82	49	,08	-,08	,04
	No se han asumido varianzas iguales			-1,86	48,27	,07	-,08	,04
Autoconcepto académico	Se han asumido varianzas iguales	,22	,64	-1,68	49	,10	-,09	,05
	No se han asumido varianzas iguales			-1,72	48,21	,09	-,09	,05

Tabla 7

Estadísticos descriptivos para autoconcepto general y autoconcepto académico en estudiantes que no asisten a programas de enriquecimiento curricular, según sexo

		Descriptivos	Estadístico	Error tip.
Autoconcepto General	Mujer	Media	,77	,03
		Desv. típ.	,15	
	Hombre	Media	,79	,02
		Desv. típ.	,12	
Autoconcepto Académico	Mujer	Media	,77	,04
		Desv. típ.	,21	
	Hombre	Media	,76	,03
		Desv. típ.	,20	

3.4. Estereotipos de género y sexo

Sobre la relación entre estereotipos de género y el sexo de los estudiantes, los resultados en las subescalas evaluadas del IMAFE arrojan que los hombres de la muestra presentan promedios más altos en las subescalas de masculinidad ($M=4,73$), machismo ($M=3,39$) y sumisión ($M=3,11$) respecto a sus pares mujeres ($M=4,66$; $M=3,16$ y $M=3,10$ respectivamente), mientras que en el caso de la subescala de feminidad la tendencia es opuesta (mujeres $M=4,69$ y hombres $M=4,49$) (Ver tabla 8).

Tabla 8

Promedios obtenidos en las subescalas del IMAFE, según sexo

Subescalas	Género	
	Hombres	Mujeres
Masculinidad	4,73	4,66
Feminidad	4,49	4,69
Machismo	3,39	3,16
Sumisión	3,11	3,10

3.5. Autoconcepto y estereotipos de género

Respecto a la asociación entre autoconcepto y estereotipos de género, el análisis de correlación de Pearson muestra que tanto para hombres como para mujeres, es posible encontrar correlaciones significativas entre las distintas dimensiones del IMAFE y los niveles de autoconcepto. La Tabla 9 muestra que, en el caso de las mujeres, se observan correlaciones positivas, significativas y de tamaño medio entre la subescala de masculinidad y los promedios de autoconcepto general ($r=0,52$; $p<0,05$) y académico ($r=0,56$; $p<0,05$), y entre feminidad y los promedios de autoconcepto general ($r=0,54$; $p<0,05$) y académico ($r=0,53$; $p<0,05$). Esto implica que puntajes más altos en estas dimensiones se asocian a niveles más altos de autoconcepto. Por el otro lado, se observa una correlación negativa y estadísticamente significativa, aunque de tamaño menor, entre la subescala de sumisión, que es un atributo de femineidad negativa, y los promedios de autoconcepto general ($r=-0,34$; $p<0,05$) y académico ($r=-0,28$; $p<0,05$), implicando que puntajes más altos en esta subescala se asocian a niveles más bajos de autoconcepto.

Tabla 9*Correlaciones autoconcepto general y autoconcepto académico según estereotipos de género para mujeres*

		<i>Autoconcepto General</i>	<i>Autoconcepto Académico</i>
Masculinidad	<i>Correlación de Pearson</i>	,524**	,558**
	<i>Sig. (bilateral)</i>	,000	,000
	<i>N</i>	49	49
Feminidad	<i>Correlación de Pearson</i>	,536**	,528**
	<i>Sig. (bilateral)</i>	,000	,000
	<i>N</i>	49	49
Machismo	<i>Correlación de Pearson</i>	,050	,148
	<i>Sig. (bilateral)</i>	,734	,310
	<i>N</i>	49	49
Sumisión	<i>Correlación de Pearson</i>	-,336*	-,284*
	<i>Sig. (bilateral)</i>	,018	,048
	<i>N</i>	49	49

* . La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

En el caso de los hombres, en la Tabla 10 se observan correlaciones positivas moderadas y bajas y estadísticamente significativas entre la subescala de masculinidad y los promedios de autoconcepto general ($r=0,47$; $p<0,05$) y académico ($r=0,57$; $p<0,05$), y entre feminidad y el promedio de autoconcepto general ($r=0,36$; $p<0,05$), implicando que un mayor nivel de identificación con atributos de estereotipo positivo de género se asocia a niveles más altos de autoconcepto. Por otro lado, se observan correlaciones negativas bajas, moderadas y estadísticamente significativas entre la subescala de machismo y el promedio de autoconcepto general ($r=-0,30$; $p<0,05$), y entre sumisión y los promedios de autoconcepto general ($r=-0,40$; $p<0,05$) y académico ($r=-0,34$; $p<0,05$), implicando que, a mayor identificación con estereotipos negativos de género, menores son los niveles de autoconcepto.

Tabla 10*Correlaciones autoconcepto general y autoconcepto académico según estereotipos de género para hombres*

		<i>Autoconcepto General</i>	<i>Autoconcepto Académico</i>
Masculinidad	Correlación de Pearson	,466**	,570**
	Sig. (bilateral)	,001	,000
	N	51	51
Feminidad	Correlación de Pearson	,358**	,237
	Sig. (bilateral)	,010	,094
	N	51	51
Machismo	Correlación de Pearson	-,297*	-,099
	Sig. (bilateral)	,035	,490
	N	51	51
Sumisión	Correlación de Pearson	-,400**	-,343*
	Sig. (bilateral)	,004	,014
	N	51	51

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

4. Discusión

4.1. Autoconcepto general y autoconcepto académico: diferencias por género y por participación en programa

A la luz de los resultados expuestos, aparece una diferencia significativa en el autoconcepto general a favor de los hombres. Este resultado se condice con lo reportado en la literatura respecto de diferencias de hombres y mujeres con AC en otros contextos nacionales (Preckel et al., 2008; Zeidner & Shani-Zinovich, 2015).

Respecto a la participación o no en programas de enriquecimiento para estudiantes con alta capacidad, se observan diferencias significativas entre ambos grupos en cuanto a autoconcepto general, que aparece con menores puntajes entre quienes asisten a ellos. Esto podría indicar la presencia del llamado *Big Fish Little Pond Effect* ya mencionado (Marsh et al., 2014; Marsh, et al., 2018), lo que marca un precedente relevante para el estudio de este tipo de adolescentes en el contexto latinoamericano. Sería necesario proyectar futuras investigaciones con muestras de mayor tamaño, y en diferentes momentos del tiempo (antes, durante y después de un período prolongado en el programa) que permita observar si se produce una disminución del autoconcepto general de estos estudiantes cuando ingresan y las posibles variaciones en el tiempo, o si existen sesgos de autoselección que tuvieran quienes ingresan a ellos.

También sería de interés analizar qué condiciones adicionales pueden darse en los programas de enriquecimiento que potencian este efecto, específicamente en ciertas áreas indicadas por el instrumento de autoconcepto. Las implicancias prácticas de este estudio apuntan a un camino de intervención preventiva dentro de los programas de enriquecimiento, que permita reforzar la apreciación que los estudiantes tienen de sus cualidades académicas en contextos de mayor desafío cognitivo. El fomentar la autoeficacia para terminar tareas y proponerse metas, dar oportunidades de trabajar con compañeros y en frente del grupo, favorecer la retroalimentación positiva proveniente de los pares y reducir ocasiones de comparación desventajosa son aspectos que podrían fortalecer el autoconcepto académico y favorecer a estos estudiantes. Finalmente, este tipo de medidas deberían intencionarse particularmente con las mujeres chilenas con AC, quienes muestran comparativamente

menor autoconcepto que sus pares, ya que puede producir una interacción entre las dos condiciones (género+participación en programas) y con ello una reducción de expectativas de éxito y proyecciones futuras que satisfagan sus intereses y capacidades.

4.2. Estereotipos de género y autoconcepto (general y académico): diferencias por género

Los resultados antes mostrados son promisorios en relación a promover el estudio de los estereotipos de género como factor mediador que explica la brecha entre mujeres y hombres en torno a su autoconcepto.

En relación a esto, cabe destacar que, para el caso de las mujeres, un mayor autoconcepto general y académico se asocia a una mayor identificación con atributos tanto femeninos como masculinos de estereotipo de género. Esto indica que las mujeres con mayor autoconcepto presentan un patrón de estereotipos positivos más balanceado, beneficiándose de conductas más activas y de liderazgo, propios de masculinidad según el instrumento, así como de sensibilidad y empatía, propios de la dimensión de feminidad de IMAFE. Sería conveniente entonces promover en las estudiantes con AC conductas que tradicionalmente se valoran en los hombres, como la independencia, la seguridad en sí mismas, y estimular la actitud reflexiva y analítica, que correlacionan con un mayor autoconcepto, así como reforzar aspectos femeninos, que tienden a desvalorizarse en ambientes académicos y laborales de sociedades más conservadoras, como la sensibilidad frente a necesidades de otros y el trato afectuoso.

En la misma línea, la correlación moderada y negativa entre la dimensión de sumisión, una dimensión negativa de estereotipo de género femenina, y autoconcepto tanto general como académico, en mujeres y también en hombres, indica la necesidad de intervenciones que permitan disminuir la identificación con ellas. La reducción de aspectos como indecisión, dependencia o conformismo (propios de la sumisión) sería una meta provechosa tanto en colegios como en programas de enriquecimiento que trabajan con estudiantes con AC, particularmente en mujeres, que tienen mayor identificación con ellos. Este aspecto podría ser contrastado con estudios que involucren diversas series de tiempo, que confirmen la estructura de dependencia del autoconcepto de un cambio en las dimensiones de estereotipo negativo, como sumisión o machismo.

Desde el punto de vista teórico, los resultados reportados indican la importancia de analizar factores intrapersonales como el autoconcepto, que han correlacionado positivamente con desempeño académico y expectativas de logro, en relación a la adscripción a estereotipos de género en población con AC. La diferencia entre mujeres y hombres en la adhesión a estereotipos negativos, que coincide con un menor autoconcepto en ellas, puede ser la clave para cambiar la hipótesis en relación a que sería el género en sí mismo lo que produce brechas, y volcar la atención sobre la adscripción a creencias estereotipadas de tipo negativo sobre su propio género. Es decir, no es el género sino el estereotipo lo que puede perjudicar a las niñas, y por esta vía producir brecha de logro y proyecciones. Sería necesario también observar si otros instrumentos que miden la presencia de estereotipos de género implícitos, a diferencia de IMAFE que mide estereotipos explícitos, muestran resultados en la misma línea antes planteada.

5. Conclusiones

Las conclusiones que derivan del estudio tienden a confirmar mayoritariamente las hipótesis iniciales: las mujeres presentan un menor autoconcepto general y académico (en comparación con pares hombres), una adscripción a estereotipos femeninos y masculinos positivos mayormente balanceada, pero mayor identificación con rasgos de sumisión, una dimensión femenina negativa, según IMAFE, que correlaciona negativamente con autoconcepto. Estudios posteriores y con muestras de mayor tamaño (requeridos para análisis de sendero o regresiones) podrían confirmar si el estereotipo de género es un mediador significativo en la relación entre sexo y autoconcepto en estudiantes con AC, con el fin de favorecer actividades formativas que refuercen atributos de estereotipo positivo, particularmente entre las niñas que presentan AC. Con ello, se busca intencionar la igualdad en las condiciones en que se estimula a niños y niñas, que se traduzcan en proyecciones igualmente promisorias para ambos géneros, igualando las oportunidades para las niñas que hasta hoy aparecen descendidas en estos aspectos intrapersonales.

Por otra parte, y tras controlar por otras variables como edad, sexo y alta capacidad, los individuos que participan de programas de enriquecimiento académico para estudiantes con AC presentan un menor autoconcepto general en comparación con quienes no lo hacen. Este resultado apunta a promover una mayor dedicación en los programas por fortalecer el autoconcepto de sus estudiantes, reduciendo situaciones amenazantes particularmente en relación a la dimensión académica, que promuevan el desarrollo del potencial de sus alumnos. A futuro, estudios cualitativos complementarios deberían analizar las causas que producen estas diferencias, con el fin de usar ese conocimiento en el

mejor diseño de actividades o de un currículum formativo que reduzca la presencia de factores de riesgo y fomente el mayor y mejor desarrollo de los estudiantes con AC.

Agradecimientos sobre esta investigación

Proyecto con financiamiento del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico FONDECYT 1181770

Referencias bibliográficas

- Bian, L., Leslie, S. J., & Cimpian, A. (2017). Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*, 355(6323), 389-391. doi:10.1126/science.aah6524
- Ellemers, N. (2018). Gender Stereotypes. *Annual Review of Psychology*, 2018 69:1, 275-298
- Gagné, F. (2015). De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de Educación*, (368), 12-37. doi:10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289
- González, M. L., Leal, D., Segovia, C. & Arancibia, V. (2012). Autoconcepto y Talento: Una Relación que Favorece el Logro Académico. *Psykhé (Santiago)*, 21(1), 37-53. doi:10.4067/S0718-22282012000100003
- Gorostegui, A., & Dorr, A. (2004). *La escala de evaluación del autoconcepto para niños, de Piers Harris: actualización de normas*. Recuperado de <http://bibliotecadigital.academia.cl/handle/123456789/2442>.
- Gorostegui, M. E. (1992). *Adaptación y construcción de normas para Chile de la Escala de Autoconcepto para Niños de Piers-Harris* (tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.
- Kerr, B. A., & Wright, J. D. (2016). Neuroscience and gender issues in STEM education and among high ability learners. In MacFarlane (Ed.). *STEM Education for high ability learners. Designing and implementing programming* (pp. 225-246). Texas: Prufrock Press.
- Kerr, B. A., & Multon, K. D. (2015). The development of gender identity, gender roles, and gender relations in gifted students. *Journal of Counseling and Development*, 93(2), 183-191. doi:10.1002/j.1556-6676.2015.00194.x
- Kerr, B. A., Vuyk, M. A., & Rea, C. (2012). Gendered practices in the education of gifted girls and boys. *Psychology in the Schools*, 49(7), 647-655. doi:10.1002/pits
- Marsh, H. W., Kuyper, H., Morin, A. J. S., Parker, P. D., & Seaton, M. (2014). Big-fish-little-pond social comparison and local dominance effects: Integrating new statistical models, methodology, design, theory and substantive implications. *Learning and Instruction*, 33, 50-66. doi:10.1016/j.learninstruc.2014.04.002
- Marsh, H. W., Pekrun, R., Murayama, K., Arens, A. K., Parker, P. D., Guo, J., & Dicke, T. (2018). An integrated model of academic self-concept development: Academic self-concept, grades, test scores, and tracking over 6 years. *Developmental Psychology*, 54(2), 263-280. doi:10.1037/dev0000393
- Martínez-Gómez, J. A., Guerrero-Rodríguez, S. I. & Rey-Anacona, C. A. (2012). Evaluación de la validez de constructo y la confiabilidad del inventario de masculinidad y femineidad en adolescentes y adultos jóvenes colombianos. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 30(1), 170-181. doi:10.1136/thx.37.9.671
- Nosek, B. A., Smyth, F. L., Sriram, N., Lindner, N. M., Devos, T., Ayala, A., ... & Kesebir, S. (2009). National differences in gender-science stereotypes predict national sex differences in science and math achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(26), 10593-10597. doi:10.1073/pnas.0809921106
- Olszewski-Kubilius, P., Subotnik, R. F., & Worrell, F. C. (2015). Conceptualizations of Giftedness and the Development of Talent: Implications for Counselors. *Journal of Counseling and Development*, 93(2), 143-152. doi:10.1002/j.1556-6676.2015.00190.x
- OECD (2015). What lies behind gender inequality in education? Serie In focus, N°49/03(Marzo, 2015).
- Preckel, F., Goetz, T., Pekrun, R., & Kleine, M. (2008). Gender Differences in Gifted and Average-Ability Students. *Gifted Child Quarterly*, 52(2), 146-159. doi:10.1177/0016986208315834
- Raven, J. C., Court, J. H., & Raven, J. (2001). *Matrices progresivas de Raven. Escala general. Manual*. Madrid, Spain: TEA.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2011). Rethinking Giftedness and Gifted Education. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54. doi:10.1177/1529100611418056
- Tirri, K. & Kuusisto, E. (2017). What factors contribute to the development of gifted female scientists? Insights from two case studies. En Taber, K. (Ed.), Sumida, M. (Ed.), McClure, L. (Ed.). (2018).

Teaching Gifted Learners in STEM Subjects. London: Routledge, <https://doi.org/10.4324/9781315697147>

Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., and Dixon, D. D. (2019). Gifted students. *Annual Review of Psychology* 70, 551–576.

Zeidner, M., & Shani-Zinovich, I. (2015). A comparison of multiple facets of self-concept in gifted vs. non-identified Israeli students. *High Ability Studies*, 26(2), 211–226.
doi:10.1080/13598139.2015.1095076

1. Profesora e Investigadora, Centro de Investigación en Educación y Aprendizaje, Facultad de Educación, Universidad de los Andes, Chile. Contacto: mpgomez@uandes.cl

2. Coordinador Programa Talento Mayor, Dirección de Desarrollo Académico, Universidad Mayor, Chile.

3. Asistente de investigación, Facultad de Educación, Universidad de los Andes, Chile.

4. Profesora Titular, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Contacto: leonor.conejeros@pucv.cl

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015
Vol. 41 (Nº 17) Año 2020

[\[Índice\]](#)

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a [webmaster](#)]

revistaESPACIOS.com



This work is under a Creative Commons Attribution-
NonCommercial 4.0 International License