

Capital sociocultural familiar, autoestima y desempeño académico en adolescentes

*Alicia Omar**
*Alicia Florencia Urteaga **
*Hugo Uribe Delgado **
*Nilton Soares Formiga **

INTRODUCCIÓN

La autoestima ha sido definida como las autopercepciones que cada persona construye a través de sus experiencias (Hattie, 1992), como una autoevaluación o una particular forma de interpretar el entorno (Marsh y Hattie, 1996), como una evaluación del autoconcepto o una actitud hacia sí mismo (Marsh y Yeung, 1997). En la actualidad, existe consenso en conceptualizarla como un constructo multidimensional y jerárquico, con la autoestima global ubicada en el vértice superior de la jerarquía, la autopercepción de las competencias sociales y académicas en un segundo nivel y, finalmente, en un tercer nivel, los dominios más específicos del autoconcepto (Hattie, Marsh, Neill y Richards, 2004). Como lo muestra la literatura científica más reciente, cada día es mayor el número de evidencias empíricas que sustentan las especulaciones teóricas acerca de la multidimensionalidad del constructo. Tal es el caso de los

* Doctora en Psicología, investigadora independiente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Argentina.

* Ingeniera, profesora de Estadística y Diseño Experimental, Universidad Nacional de Entre Ríos, Argentina.

* Magister en Sociología, investigador de la Universidad Nacional de Rosario, Argentina

* Doctorando en Psicología, Universidad Federal de Paraíba, João Pessoa, Brasil. Dirección para contactos vinculados con el presente artículo: Italia 1365, 1ª A, (2000) Rosario, Argentina. Tel: (54-341-4480314) agomar@arnet.com.ar

estudios realizados por Yeung, Mc Inerney y Russell-Bowie (2007), quienes verifican la existencia de un suprafactor equivalente a autoestima global y subfactores vinculados con habilidades sociales y académicas específicas (lengua, matemática, atletismo, música, etc.) y por Plucker y Stocking (2005), cuando señalan que la multidimensionalidad jerárquica de la autoestima permite comprender el desarrollo del autoconcepto académico y su repercusión sobre el rendimiento escolar, entre otros aspectos. Estas apreciaciones son compartidas por Marsh y Yeung (1997) y por Macintyre e Ireson (2004), al remarcar los efectos positivos de la autoestima global en adolescentes secundarios sobre el autoconcepto académico, el agrupamiento por capacidades y los logros académicos.

Simultáneamente a los estudios en torno a la naturaleza del constructo y de la especificación de sus múltiples dimensiones, el foco de la investigación en el área se está dirigiendo, preferentemente, a la búsqueda de los principales antecedentes de la autoestima y a la identificación de los factores asociados con su desarrollo. En este sentido, además de las variables tradicionales (sexo, edad, apariencia física, personalidad, asertividad, etc.), se están considerando otras no tan convencionales (entorno familiar, estatus socioeconómico, modalidades de socialización, valores personales) como antecedentes privilegiados de la autoestima. En esta línea de investigación, Marjoribanks y Mboya (1998) aportan evidencias acerca de las vinculaciones de la autoestima con el entorno familiar inmediato; mientras que Omar, Soares Formiga, Uribe Delgado y Duque (2003), a partir de sus investigaciones sobre entorno familiar y autoestima, sugieren que el estatus socioeconómico familiar podría ser un antecedente importante de la autoestima y un consecuente del rendimiento escolar entre los adolescentes. Paralelamente, y a partir de la revisión de estudios sobre las implicancias psicológicas de los valores personales básicos, Oyserman, Coon y Kimmelmeyer (2004) señalan importantes correlaciones entre la autoestima y valores tales como individualismo y colectivismo, en coincidencia con Madson y Trafimow (2006), que informan asociaciones entre la autoestima, el sexo y la orientación hacia el individualismo, y con Omar, Soares Formiga, Uribe Delgado y Duque (2003), quienes manifiestan que la autoestima podría ser vital para comprender las relaciones entre los valores personales y el desempeño académico.



A la luz de tales antecedentes, el objetivo del presente trabajo se orienta a analizar las posibles vinculaciones de la autoestima con los componentes del entorno familiar inmediato, los valores personales y el rendimiento académico en una muestra de adolescentes secundarios argentinos.

Autoestima, valores y desempeño académico

Triandis (1994a) argumenta que la autoestima podría ser explicada por los valores predominantes en una cultura dada durante el proceso de socialización. A pesar de que los estudios sobre valores nacionales han desarrollado tipologías apoyadas en algunas prioridades axiológicas básicas (Hofstede, 1980; 1997; Schwartz, 1994; Schwartz y Ros, 1995; Smith y Bond, 1993), la dimensión individualismo-colectivismo ha sido la más frecuente y sistemáticamente adoptada por los investigadores. Según Triandis (1990), el individualismo es característico de culturas en las que la experiencia social se organiza en torno a individuos autónomos, mientras que el colectivismo se caracteriza por el establecimiento de fuertes lazos asociativos con los grupos de pertenencia. Triandis (1994b) hace, además, una distinción entre la cultura subjetiva, que se expresa a nivel de la estructura social, y los atributos de personalidad que, en el plano individual, constituyen reflejos de esa cultura. Con base en esta diferenciación, prefiere preservar los términos individualismo y colectivismo para el nivel cultural y utilizar idiocentrismo y allocentrismo para designar las tendencias personales observadas con mayor frecuencia en culturas individualistas y colectivistas, respectivamente. Los individuos allocéntricos, de acuerdo con Triandis (1994b), tienden a presentar un autoconcepto interdependiente de sus grupos de pertenencia, poseen metas personales que por lo general coinciden con las metas grupales, dan mayor importancia al mantenimiento de las relaciones –aunque esto implique sacrificios personales–, valorizan la integración de la familia y los lazos de solidaridad, y sus conductas están gobernadas, prioritariamente, por normas, obligaciones y deberes grupales. Estudios recientes señalan que las culturas colectivistas preparan a sus miembros para la dependencia y la autoestima disminuida. Harrington y Liu (2006), por ejemplo, encuentran que los adolescentes de culturas



con fuerte orientación al colectivismo, muestran un menor grado de autoestima, menor orientación al logro y se perciben como menos exitosos. Dayan, Doyle y Markiewicz (2007) señalan que las personas aloécnicamente orientadas tienden a ser cooperativas, interdependientes, con fuerte necesidad de afiliación hacia los demás y con una autoestima dependiente del apoyo social por parte de sus amigos y compañeros. Por lo tanto, sería esperable que el alocentrismo tuviera efectos negativos sobre la autoestima.

Los idiocéntricos, también según Triandis (1994b), tienden a presentar un autoconcepto independiente de sus grupos de pertenencia, sus propias metas no siempre coinciden con las grupales, su comportamiento social es regulado principalmente por necesidades personales, derechos, contratos y análisis de costo-beneficio; privilegian sus objetivos por sobre los del grupo, se caracterizan por el distanciamiento emocional de sus grupos de pertenencia, tienden a la confrontación y no dudan en interrumpir relaciones cuando éstas implican costos personales excesivos. Investigaciones actuales señalan que las culturas individualistas socializan para la independencia y la autoconfianza. Dayan, Doyle y Markiewicz (2007) señalan que las personas idiocéntricamente orientadas tienden a enfatizar sus propios objetivos y necesidades por encima del grupo al que pertenecen y poseen una mayor autoestima, mientras que Almeida da Silva, Aguiar de Souza, Monteiro, Marques, Bitencourt y Omar (2007) indican que los idiocéntricos se autodefinen como más asertivos, independientes y exitosos. Por lo tanto, sería esperable que el idiocentrismo tuviera efectos positivos sobre la autoestima.

Otro cuerpo de estudios indica, además, que la autoestima de los adolescentes se vincula, en forma directa, con los logros académicos. Harrington y Liu (2006), al examinar las asociaciones entre desempeño escolar y desarrollo del autoconcepto en adolescentes, encuentran que el tipo de escuela secundaria y el desempeño individual correlacionan significativamente con la autoestima. Nelson y Shavitt (2006) puntualizan que el fracaso escolar influye, de manera negativa, sobre el autoconcepto académico y la autoestima global, en tanto que Omar, Soares Formiga, Uribe Delgado y Sampaio (2004) señalan que los alumnos exitosos atribuyen sus logros académicos a causas tales como su inteligencia, su estilo de aprendizaje y su seguridad durante los exámenes,



aspectos que contribuyen a una autoestima elevada. Por lo tanto, sería esperable que el rendimiento académico tuviera efectos positivos sobre la autoestima.

En resumen, la revisión precedente sugiere que tanto los valores personales básicos como el desempeño académico podrían relacionarse con la autoestima, por lo que sería lícito hipotetizar que:

- a) el alocentrismo estará negativamente relacionado con la autoestima.
- b) el idiocentrismo estará positivamente relacionado con la autoestima.
- c) el rendimiento académico estará positivamente relacionado con la autoestima.

Autoestima, entorno familiar inmediato y desempeño académico

Basado en formulaciones teóricas, Kiecott (1988) sugiere que la autoestima podría ser el resultado de la percepción del entorno familiar inmediato. Según Coleman (1988), el entorno familiar inmediato sería, analíticamente, separable en componentes tales como capital social, humano y económico. Señala que la oportunidad de crear un entorno familiar que favorezca el desarrollo positivo de la autoestima de los hijos estaría vinculado al capital humano y económico de los padres; que el capital social, generado a partir de la fortaleza de las relaciones entre padres e hijos, es el que dará acceso al hijo al capital humano y económico de los padres, y que “si el capital humano no es complementado por el capital social impregnado en las relaciones familiares, es irrelevante para el crecimiento educacional de los hijos que los padres tengan mayor o menor capital humano” (1988: 110). Desde la perspectiva de Coleman, el capital humano permite el desarrollo de un ambiente familiar rico en estímulos y debería definirse, separadamente, en función del estatus educacional de la madre y del padre. Tales dimensiones podrían presentar asociaciones diferenciales con la percepción que tienen los adolescentes de su entorno de aprendizaje familiar y con sus reacciones afectivas vinculadas a la escuela. El capital social, como indicador de la con-



gruencia entre los objetivos de los padres y el apoyo que brindan a sus hijos para la consecución de los mismos, podría ser evaluado a partir de la calidad y cantidad de interacciones entre padres e hijos. Tanto el capital humano como el capital social podrían presentar asociaciones diferenciales con la percepción que tienen los adolescentes de su entorno de contención familiar y contribuirían, significativamente, al entendimiento de las variaciones en la autoestima global y los autoconceptos académico y social. El capital económico proveería los recursos materiales para apoyar los objetivos y las aspiraciones de la familia como reflejo de las otras dos dimensiones, y podría ser evaluado a partir de indicadores de nivel económico. Enriqueciendo esta perspectiva, Bourdieu (1984, 1988) agrega que las relaciones entre el entorno familiar y la autoimagen están mediatizadas, en parte, por el capital cultural familiar, definido a partir de la frecuencia y la calidad de actividades culturales en la que participan, de manera conjunta, padres e hijos. Sostiene que las diferencias en la participación de la familia en actividades culturales prestigiosas se vinculan con las variaciones en el autoconcepto de los hijos y, eventualmente, se asocian con la superación y/o la perpetuación de inequidades sociales. En consecuencia, una combinación de las orientaciones teóricas de Coleman y Bourdieu permitiría analizar el entorno familiar inmediato a través de los referentes empíricos de tales componentes: capital humano, económico, cultural y social.

Hasta mediados de la década de los noventa, se postulaba que el entorno familiar podría ser un predictor significativo del desempeño académico de los adolescentes, aunque no se disponía de un cuerpo sólido de investigaciones que avalara tal presunción. Al respecto, Wang, Huertel y Walberg (1993) puntualizaban que era muy restringida la exploración entre variables del entorno proximal y distal familiar y el desempeño académico; Davies (1995) señalaba que el estatus social de padres y madres y de un constructo no tradicional denominado "estatus social familiar" pueden presentar asociaciones diferenciales con el desempeño académico y Rumberger (1995) indicaba que "mientras la mayor parte de la investigación sobre desempeño académico concluye subrayando la importancia del medio ambiente familiar, existe muy poca investigación que focalice sobre las características estructurales de



la familia e identifique los procesos mediante los cuales el entorno familiar influye sobre el éxito escolar” (1995: 587).

Recién en los últimos años ha comenzado a demostrarse la relación entre el estatus socioeconómico familiar y el desempeño académico en niños y adolescentes, aunque sin tomar en cuenta los componentes cultural y humano del entorno próximo. Por ejemplo, Considine y Zappala (2002), en un estudio con cerca de 3 000 estudiantes australianos encuentran que los componentes social y económico, de la ecuación estatus socioeconómico, tienen influencia distintiva y separada sobre los logros académicos. Indican que mientras variables tales como tipo de vivienda y compromiso familiar con la escuela actúan como buenos predictores de éxito escolar, otras variables, tales como estructura de la familia y ocupación de los padres demuestran su debilidad como predictoras del rendimiento escolar. En su estudio sobre los factores explicativos del fracaso escolar entre los adolescentes secundarios, Newcomb y colaboradores (2006) encuentran que un bajo estatus socioeconómico familiar, unido a pobres competencias académicas y consumo de tabaco, surgen como los mejores predictores del fracaso escolar en la escuela secundaria. Soares Formiga, Aguiar de Souza y Omar (2008), al estudiar grupos de estudiantes adolescentes provenientes de hogares con desventajas económicas y culturales, encuentran fuertes vinculaciones entre bajos desempeños académicos y problemas de conducta. En su revisión de trabajos publicados sobre desórdenes de conducta, Bassarath (2001) también enumera al bajo estatus socioeconómico familiar, el escaso nivel educacional de los padres y el gran tamaño de la familia entre los mejores predictores de los desórdenes de conducta incluyendo, entre éstos, al mal desempeño académico de los hijos adolescentes. Asimismo, al verificar los bajos logros en matemáticas entre los adolescentes secundarios provenientes de familias estadounidenses de escasos recursos, Okpala, Okpala y Smith (2001) concluyen que las circunstancias socioeconómicas familiares están vinculadas con el rendimiento académico y la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo.

La investigación psicosocial de los últimos años también ha contribuido con alguna evidencia acerca de las relaciones entre las características del entorno familiar y la autoestima. Zhang y Postiglioni (2005), por ejemplo, informan que los adolescentes chinos, provenientes de familias de bajos ingresos y bajo nivel



educacional, exhiben menor autoestima que sus pares, hijos de familias de estatus socioeconómico medio o alto. De manera similar, Campbell, Pungello y Miller-Johnson (2007), en su estudio longitudinal sobre el desarrollo de la autoestima en los adolescentes afroamericanos, hijos de familias con bajos ingresos, encuentran que el medio ambiente familiar se perfila como uno de los mejores predictores de la autoestima global. En consecuencia, y a la luz de tales antecedentes, se hipotetiza que:

- a) los componentes del entorno familiar inmediato (capital humano, social, cultural y económico) se relacionarán positivamente con la autoestima.
- b) la autoestima mediará las relaciones entre los componentes del entorno familiar inmediato (capital humano, social, cultural y económico) y el desempeño académico.

MÉTODO

Participantes

Se trabajó con una muestra de 335 estudiantes secundarios (183 varones y 153 mujeres), con un promedio de edad de 16.35 años. Se trató de alumnos de los tres últimos años del ciclo secundario (129 de tercer año, 133 de cuarto año y 73 de quinto año), asistentes a establecimientos públicos (216) y privados (129) de la ciudad de Rosario, Argentina, clasificados por sus propios docentes en función de su rendimiento académico (176 de buen rendimiento y 159 de mal rendimiento). Sólo participaron aquellos que aceptaron hacerlo voluntariamente después de firmar un protocolo de consentimiento informado. El contacto con los estudiantes se realizó dentro de los ámbitos escolares respectivos, durante horas de clases cedidas por las autoridades escolares para fines de investigación. En todos los casos se garantizó el anonimato y la confidencialidad de la información suministrada por cada alumno.

Instrumentos

Variables personales: a cada alumno se le solicitó información acerca de su edad, sexo, tipo de escuela y curso. La edad fue me-

dida por extenso. Sexo y tipo de escuela fueron operacionalizadas como variables *dummy* (1 = varón, 2 = mujer) y (1 = pública y 2 = privada), respectivamente. El curso fue medido con una escala de tres puntos (1 = tercer año, 2 = cuarto año y 3 = quinto año).

Rendimiento académico: se determinó con base en el promedio de las calificaciones consignadas en los registros escolares y la opinión de los propios profesores de lengua y matemática. Esta información fue dicotomizada en sendas categorías (1 = buen rendimiento y 2 = mal rendimiento).

Autoconcepto: fue medido a través de la subescala de Autoestima Global (8 ítems; por ejemplo, “En términos generales, estoy satisfecho conmigo mismo”) de la Escala de Autoimagen Adolescente, desarrollada por Harter (1986). Los ítems fueron presentados bajo un formato Likert de 5 puntos (1 = totalmente en desacuerdo; 5 = totalmente de acuerdo) y la consistencia interna (alpha de Cronbach) de la subescala fue de $\alpha = 0.85$.

Valores personales: se exploraron mediante la Escala de Valores de Triandis (1994b). El instrumento está integrado por 28 ítems, también con formato Likert de 5 puntos (1 = totalmente en desacuerdo; 5 = totalmente de acuerdo) y evalúa alocentrismo (por ejemplo, “Vale la pena compartir, aun cuando se tenga un amigo torpe que crea muchos problemas”) e idiocentrismo (por ejemplo, “Si el grupo me está retrasando, lo abandono y trabajo solo”). El índice de consistencia interna de la escala, informado por Triandis, es de $\alpha = 0.84$, y el obtenido en el presente estudio, de $\alpha = 0.79$.

Capital económico: fue evaluado a partir de la combinación (en un índice único) del estatus ocupacional del padre y de la madre (tipo de ocupación y antigüedad laboral); del número de hermanos; del tipo de vivienda y del número de vehículos que posee la familia. Se adoptó tal criterio con base en las observaciones de Hanser (1994), quien señaló que el estatus ocupacional, la antigüedad laboral y el nivel de vida constituyen los mejores indicadores de ingresos a través del tiempo, por encima del dato del salario correspondiente a un momento determinado. Y las recomendaciones de Blake (1989), quien mediante su “hipótesis de la dilución de recursos” (*resource dilution hypothesis*) sostuvo que a medida que aumenta el número de hijos por familia, decrece la proporción de recursos asignados a cada hijo, por lo que sugirió que en las investigaciones sobre contextos económicos familiares debería tomarse



en cuenta la estructura familiar y, especialmente, el número de hermanos. Las variables consideradas fueron medidas a través de escalas con diferente cantidad de puntos, a saber: tipo de ocupación (desde 1 = desempleado a 7 = profesional independiente); antigüedad laboral (desde 1 = menos de un año hasta 5 = más de 25 años); número de hermanos (desde 1 = hijo único hasta 4 = más de tres hermanos); tipo de vivienda (desde 1 = precaria, de ambiente único a 5 = suntuosa, con más de cinco cuartos) y número de vehículos (desde 1 = ninguno a 5 = más de tres).

Capital humano: fue medido a partir de un índice compuesto del nivel educacional alcanzado por el padre y la madre, en consonancia con Coleman (1988), quien indicó que la educación de los padres proporciona una buena estimación del capital humano. El nivel educacional fue explorado a través de una escala de 7 puntos (desde 1 = primario incompleto a 7 = posgrado universitario).

Capital social: fue evaluado con cinco ítems de la Escala de Clima Social en Familia (Moos, Moos, y Trickett, 1989). Esta escala mide las características socioambientales de la familia a través de las dimensiones de estabilidad, desarrollo y relaciones. Los ítems empleados (por ejemplo, "En mi familia nos ayudamos y apoyamos realmente unos a otros"), se seleccionaron de la dimensión relaciones. El índice de consistencia interna de los cinco ítems usados en este estudio fue de $\alpha = 0.84$. Las respuestas frente a cada ítem podían variar desde 1 = nunca a 5 = siempre. El puntaje total obtenido por cada alumno frente a tales ítems fue considerado como indicador del capital social familiar.

Capital cultural: Aschafenburg y Maas propusieron que "la dinámica del capital cultural puede ser más eficazmente evaluada si como capital cultural se considera las actividades que realizan en forma conjunta padre, madre e hijo" (1997: 574). Por lo tanto, para su exploración, se seleccionaron otros cinco ítems de la Escala de Clima Social en Familia (Moos, Moos y Trickett, 1989). Los ítems empleados (por ejemplo, "Con mi familia asistimos a conferencias, funciones o conciertos"), se seleccionaron de la dimensión desarrollo. El índice de consistencia interna de los cinco ítems usados en este estudio fue de $\alpha = 0.87$. Las respuestas frente a cada ítems podían variar desde 1 = nunca a 5 = siempre. El puntaje total obtenido por cada alumno frente a tales ítems fue considerado como indicador del capital cultural familiar.



RESULTADOS

Las hipótesis a, b, c y d (que planteaban posibles vinculaciones de la autoestima global con las orientaciones axiológicas, los componentes del entorno familiar inmediato y el desempeño académico) fueron analizadas mediante el cálculo de un análisis de regresión. En tal análisis (cuadro 1), la autoestima fue ingresada como variable dependiente y las orientaciones axiológicas (alocentrismo e idiocentrismo), los componentes del entorno familiar (capital humano, social, cultural y económico) y el desempeño académico, como variables predictoras, controladas por las variables personales (edad, sexo, curso y tipo de escuela).

CUADRO 1. Análisis de regresión. Variable dependiente: Autoestima global

<i>Variables predictoras</i>	<i>Beta estandarizadas</i>
Intercepción	.000**
Edad	-.062
Sexo	.033
Curso	.079
Escuela	.102
Idiocentrismo	.324**
Alocentrismo	-.279**
Capital cultural	.598**
Capital humano	.424**
Capital social	.287**
Capital económico	-.175*
Rendimiento académico	.484**
R ²	.475
Δ R ²	.452**
F	22 142**
g. l.	11

*p <0.05.

**p <0.01.

El análisis de regresión ejecutado muestra que la totalidad de las variables predictoras explicaron el 45% de la varianza de la autoestima. A su vez, los valores y los signos de los coeficientes beta estandarizados indican que las variables idiocentrismo, desempeño académico, capital familiar social, humano y cultural se



presentan como los mejores predictores, mientras que alocentrismo y capital económico se asocian de manera significativamente negativa con la autoestima global. Tales relaciones confirman, aunque no del todo, las hipótesis a, b, c, y d.

La hipótesis e (que planteaba el papel mediador de la autoestima en las relaciones entre los diferentes componentes del entorno familiar inmediato y el desempeño académico) fue analizada mediante el cálculo de un conjunto de análisis de regresión mediada. Para la determinación de la mediación se optó por el procedimiento recomendado por Baron y Kenny (1986). Este enfoque consiste en tres pasos: primero, el mediador es regresado sobre la variable independiente; segundo, la variable dependiente es regresada sobre la variable independiente y, por último, la variable dependiente es regresada simultáneamente sobre la variable independiente y el mediador. Para que exista mediación se deben dar las siguientes relaciones: en la primera ecuación, la variable independiente debe tener efecto significativo sobre el mediador; en la segunda ecuación, la variable independiente debe tener efecto significativo sobre la variable dependiente, y en la tercera ecuación, el mediador debe tener efecto significativo sobre la variable dependiente. Además, el efecto de la variable independiente sobre la variable dependiente debe ser menor en la tercera que en la segunda ecuación. Los cuadros 2 a 5 muestran los resultados de los análisis de regresión mediada.

CUADRO 2. Análisis de regresión mediada. Variable independiente: capital cultural

VARIABLES PREDICTORAS	VARIABLES DEPENDIENTES		
	Autoestima global (1ª ecuación)	Rendimiento académico (2ª ecuación)	Rendimiento académico (3ª ecuación)
	β estandarizada	β estandarizada	β estandarizada
Intercepción	.000**	.000**	.000**
Edad	-.178*	-.022	-.036
Sexo	.035	.076	.051
Curso	.081	.097	.044
Escuela	.010	.095	.093
Capital cultural	.642**	.403**	.016
Autoestima global	—	—	.610**
R ²	.475	.223	.427
ΔR^2	.447**	.207**	.410**

CAPITAL SOCIOCULTURAL FAMILIAR, AUTOESTIMA Y DESEMPEÑO...

F	30 142**	10 421**	21 835**
g.l.	5	5	6

*p < 0.05.

**p < 0.01.

CUADRO 3. Análisis de regresión mediada. Variable independiente: capital social

VARIABLES PREDICTORAS	VARIABLES DEPENDIENTES		
	Autoestima global (1ª ecuación)	Rendimiento académico (2ª ecuación)	Rendimiento académico (3ª ecuación)
	β estandarizada	β estandarizada	β estandarizada
Intercepción	.000**	.000**	.000**
Edad	-.106	-.024	-.046
Sexo	.058	.078	.049
Curso	.029	.021	.044
Escuela	.043	.085	.061
Capital social	.551**	.407**	.186*
Autoestima global	—	—	.573**
R ²	.369	.231	.424
ΔR^2	.348**	.196*	.407**
F	22 357**	9 724**	21 816**
g.l.	5	5	6

*p < 0.05.

**p < 0.01.



CUADRO 4. Análisis de regresión mediada. Variable independiente: capital humano

VARIABLES PREDICTORAS	VARIABLES DEPENDIENTES		
	Autoestima global (1ª ecuación)	Rendimiento académico (2ª ecuación)	Rendimiento académico (3ª ecuación)
	β estandarizada	β estandarizada	β estandarizada
Intercepción	.000**	.000**	.000**
Edad	-.061	-.132*	-.097
Sexo	.005	.049	.038
Curso	.083	.025	.029
Escuela	.068	.126	.084
Capital humano	.537**	.391**	.107
Autoestima global	—	—	.552**
R ²	.372	.202	.409
ΔR^2	.351**	.177*	.376**
F	19 060**	8 174**	17 843**
g.l.	5	5	6

*p < 0.05.

**p < 0.01.

CUADRO 5. Análisis de regresión mediada. Variable independiente: capital económico

VARIABLES PREDICTORAS	VARIABLES DEPENDIENTES		
	Autoestima global (1 ^o ecuación)	Rendimiento académico (2 ^o ecuación)	Rendimiento académico (3 ^o ecuación)
	β estandarizada	β estandarizada	β estandarizada
Intercepción	.000**	.000**	.000**
Edad	-.103	-.081	-.059
Sexo	.099	.114	.067
Curso	.074	.093	.046
Escuela	.093	.131*	.099
Capital económico	-.351**	-.278**	-.307**
Autoestima global	—	—	.359**
R ²	.324	.259	.336
ΔR^2	.297**	.227**	.327**
F	14 976**	5 981**	11 514**
g.l.	5	5	6

*p < 0.05.

**p < 0.01.

En los cuadros 2, 3 y 4 se pueden observar las siguientes relaciones: en la primera ecuación, la variable independiente (capital cultural, social y humano, respectivamente) tiene una relación positiva y significativa con la variable dependiente (autoimagen global). En la segunda ecuación, las variables independientes también presentan una asociación positiva y significativa con la variable dependiente (rendimiento académico). En la tercera ecuación, cuando los componentes del entorno familiar inmediato (capital cultural, social y humano) y la autoimagen son regresados simultáneamente sobre el rendimiento (variable dependiente), el efecto de la autoimagen es muy significativo, mientras que el de los componentes del entorno familiar inmediato se transforma en no significativo, dándole total apoyo al efecto mediador de la autoimagen sobre el rendimiento académico. Se verifica, entonces, el papel mediador de la autoestima en las relaciones entre capital cultural, social, humano y desempeño académico.

Los resultados del cuadro 5, en cambio, no son tan contundentes. Si bien en la primera ecuación, la variable independiente (capital económico) tiene una relación significativamente positiva con la variable dependiente (autoestima), y en el segunda ecuación,

ción también presenta una asociación positiva y significativa con el rendimiento, en la tercera ecuación no se cumplen los requisitos enumerados por Baron y Kenny (1986), indispensables para confirmar la mediación. En este caso, aunque el efecto del mediador (autoestima) es significativo sobre la variable dependiente, el efecto de la variable independiente (capital económico) sobre la variable dependiente (rendimiento) es mayor en la tercera ecuación que en la segunda ecuación. Por eso no se verifica el papel mediador de la autoestima en las relaciones entre capital económico y desempeño académico.

CONCLUSIONES

Los hallazgos de la presente verificación empírica indican fuertes vinculaciones entre la orientación axiológica personal y la autoestima global de los adolescentes secundarios. Al respecto, y tal como fuera hipotetizado, se observa que la mayor tendencia al idiocentrismo se asocia positivamente con la autoestima, mientras que la mayor predisposición al alocentrismo lo hace de manera negativa. Pareciera que los comportamientos cooperativos, la interdependencia y la solidaridad con los intereses del grupo, que caracterizan a los sujetos alocéntricos, si bien son rasgos socialmente apreciables, durante la adolescencia sólo contribuirían al desarrollo de un autoconcepto disminuido y empobrecido, mientras que el mayor grado de independencia, de autoconfianza y de defensa de los derechos personales por encima de las necesidades del grupo serían elementos clave para el desarrollo de una autoimagen elevada, propia de los sujetos idiocéntricos. Estas observaciones concuerdan con las postulaciones teóricas de Triandis (1994b) y las evidencias empíricas reportadas por Madson y Trafimow (2006) y por Oyserman, Coon y Kimmelmeier (2004). Los resultados obtenidos también confirman las hipotetizadas relaciones entre rendimiento académico y autoestima. Esto permite señalar que los logros académicos, con la consiguiente vivencia de sentimientos de orgullo, satisfacción por el éxito alcanzado y el reconocimiento por parte de compañeros y maestros, constituyen predictores privilegiados de un autoconcepto elevado durante la adolescencia, y quizá una autoimagen fuerte y positiva, podría, a su vez, emerger como un



buen predictor de subsecuentes logros académicos, aspiraciones educacionales y destacados desempeños escolares.

Por su parte, los componentes social, humano y cultural del capital familiar, también se perfilan como buenos predictores de la autoestima global entre los adolescentes secundarios. En este sentido, pareciera que el nivel educacional de los padres (capital humano), la fortaleza de las relaciones padre-hijo (capital social) y la frecuencia con que padres e hijos realizan actividades culturales conjuntas (capital cultural) tienen mayor relevancia sobre la autoestima que el capital económico disponible por parte de la familia. Estos hallazgos coinciden con los reportados por Considine y Zappala (2002) y Moos y St-Laurent (2001), aunque discrepan con los informados por Blustein y colaboradores (2002) y Newcomb y colaboradores (2006), para quienes las diferencias en el autoconcepto durante la adolescencia temprana estarían explicadas, básicamente, por el nivel económico de la familia próxima.

Asimismo, la evidencia reunida en el presente estudio permite afirmar que la autoestima global actúa como una variable mediadora en las relaciones entre el capital familiar (humano, social y cultural) y el desempeño académico de los adolescentes secundarios. La autoestima sólo falló en su rol mediador entre las disponibilidades materiales de la familia (capital económico) y el desempeño escolar. Esta falta de asociación podría interpretarse a la luz de las postulaciones teóricas de Coleman (1988), en el sentido de que por más capital económico que disponga una familia, si éste no está acompañado por el capital social y humano, de nada sirve para la realización integral de sus hijos. Aunque también podría interpretarse como falencias propias del instrumento desarrollado para explorar el capital económico. Conviene recordar que el capital económico familiar fue evaluado mediante un índice que incluyó variables tales como tipo de ocupación y antigüedad laboral de los padres, número de hermanos, tipo de vivienda y número de vehículos que posee la familia. Y si bien Blake (1989) recomienda que el número de hermanos debería ser considerado como una medida refinada de los recursos familiares y que debería incluirse como una variable mediatizadora para explicar las relaciones entre el medio familiar y los eventuales resultados académicos, posiblemente la inclusión de tal variable ha contribuido a distorsionar

las vinculaciones existentes entre los constructos explorados. Al respecto, y como parte de un estudio longitudinal con cerca de 5 000 estudiantes secundarios australianos, Marjoribanks (2001) informa que el tamaño de la familia y, en especial el número de hermanos, presentan pobres asociaciones con el rendimiento académico, el autoconcepto académico y los niveles de aspiración de familias con diferentes niveles educacionales. Por eso, en futuras investigaciones se podría explorar el capital económico familiar sin incluir la variable número de hermanos.

A la luz de los resultados obtenidos se podría concluir que los alumnos provenientes de familias cohesionadas, que acostumbren compartir actividades culturales y recreativas con padres con buenos niveles educacionales, que les inculquen valores tales como independencia, seguridad y autoconfianza, son los que, durante su adolescencia, exhibirán un autoconcepto más elevado y los mejores rendimientos académicos, independientemente de los recursos económicos (e incluso, del número de hermanos) que posea el grupo familiar. Estas características familiares serán las que, en gran medida, permitirían explicar, por ejemplo, la mayor predisposición de los alumnos exitosos a atribuir sus éxitos académicos al esfuerzo, la dedicación, a la ayuda familiar y su mayor motivación intrínseca a las tareas escolares (Omar, Soares Formiga y Aguiar de Souza, 2006).

Consecuentemente, sería deseable que tanto la escuela, las instituciones intermedias como los organismos gubernamentales contribuyeran a aumentar la conciencia acerca del papel modelador de los aspectos sociales, culturales y humanos de la familia sobre el desarrollo de la autoestima de sus hijos adolescentes. También sería importante que se advirtiera sobre el impacto benéfico de una socialización en valores que posibiliten la autorrealización de los jóvenes, tanto por su potencial repercusión sobre los logros académicos como para estimular el desarrollo temprano de comportamientos que, en la vida adulta, se traducirán en deseos de superación, persistencia, responsabilidad y trabajo.

Concomitantes a tales implicaciones prácticas, los resultados (y limitaciones) del presente trabajo podrían capitalizarse para la inauguración de nuevas líneas de investigación en el área. Las sugerencias se orientan a la implementación de nuevas exploraciones



con muestras provenientes de diferentes culturas, que incluyan otro conjunto de constructos potencialmente vinculados con la autoestima y que analicen, por separado, el rol de los subcomponentes del autoconcepto global (académico, social, atlético, etc.) como variables mediadoras en las relaciones entre el entorno familiar y el desempeño académico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida da Silva, J., M. Aguiar de Souza, N. Monteiro, C. Marques, L. Bitencourt y A. Omar.** “Resiliência e individualismo-coletivismo em adolescentes argentinos e brasileiros: um estudo comparativo”, en *Sociedade Brasileira de Psicologia*, Florianópolis, 2007, pp. 16-20.
- Aschafenburg, K. y I. Maas.** “Cultural and educational careers: the dynamics of social production”, en *American Sociological Report*, 62, 1997, pp. 573-587.
- Baron, R. M. y D. A. Kenny.** “The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations”, en *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1986, pp. 1173-1182.
- Bassarath, L.** “Conduct disorder: A biopsychosocial review”, en *Canadian Journal of Psychiatry Canadienne de Psychiatrie*, 46, 2001, pp. 609-616.
- Blake, J.** *Family size and achievement*, Berkeley, University of California Press, 1989.
- Blustein, D., A. Chaves, M. Diemer, A. Gallaher, K. Marshall, S. Sirin y K. Bhati.** “Voices of the forgotten half: the role of social class in the school-to-work transition”, en *Journal of Counseling Psychology*, 49, 2002, pp. 311-323.
- Bourdieu, P.** *Distinction: a social critique of the judgment of taste*, Londres, Routledge & Kegan Paul, 1984.
- Bourdieu, P.** *Homo academicus*, Cambridge, Polity Press, 1988.
- Campbell, F., E. Pungello y S. Miller-Johnson.** “The development of perceived scholastic competence and global self-worth in African American adolescents from low-income



- families: The roles of family factors, early educational intervention, and academic experience”, en *Journal of Adolescent Research*, 21, 2007, pp. 277-302.
- Coleman, J.** “Social capital in the creation of human capital”, en *American Journal of Sociology*, 94, 1988, pp. 95-120.
- Considine, G. y G. Zappala.** “The influence of social and economic disadvantage in the academic performance of school students in Australia”, en *Journal of Sociology*, 38, 2002, pp. 129-148.
- Davies, S.** “Reproduction and resistance in Canadian high schools: an empirical analysis”, en *British Journal of Sociology*, 46, 1995, pp. 662-687.
- Dayan, J., A. B. Doyle y D. Markiewicz.** “Social support networks and self-esteem of idiocentric and allocentric children and adolescents”, en *Journal of Social and Personal Relationships*, 24, 2007, pp. 767-784.
- Hanser, R.** “Measuring socioeconomic status in studies of child development”, en *Child Development*, 65, 1994, pp. 1541-1545.
- Harrington, L. y J. H. Liu.** “Self-enhancement and attitudes toward high achievers. A bicultural view of the independent and interdependent self”, en *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37, 2006, pp. 37-55.
- Harter, S.** *Manual: Self-Perception Profile for Adolescents*, Denver, University of Denver, 1986.
- Hattie, J. A.** *Self-concept*, Hillsdale, Erlbaum, 1992.
- Hattie, J. A., H. Marsh, J. Neill y G. Richards.** “Adventure education and outward bound out-of-class experiences that make a lasting difference”, en *Review of Educational Research*, 72, 2004, pp. 43-87.
- Hofstede, G.** *Culture's consequences: International differences in work-related values*, Beverly Hills, Sage, 1980.
- Hofstede, G.** *Cultures and organizations: Software of the mind*, Nueva York, McGraw Hill, 1997.
- Kiecott, K.** “Recent developments in attitudes and social structure”, en *Annual Review of Sociology*, 14, 1988, pp. 381-403.
- Macintyre, H. y J. Ireson.** “Within-class ability grouping: placement of pupils in groups and self-concept”, en *British Educational Research Journal*, 30, 2004, pp. 249-263.



- Madson, L.** y D. Trafimow. "Gender comparisons in the private, collective, and allocentric selves", en *Journal of Social Psychology*, 145, 2006, pp. 551-559.
- Marjoribanks, K.** y M. Mboya. "Family correlates of South African students' self-concept: a regression surface analysis", en *Psychological Reports*, 83, 1998, pp. 163-172.
- Marjoribanks, K.** "Sibling dilution hypothesis: a regression surface analysis", en *Psychological Report*, 89, 2001, pp. 33-40.
- Marsh, H.** y J. Hattie. "Theoretical perspectives on the structure of self-concept", en B. Braken (eds.), *Handbook of self-concept*, Nueva York, Wiley, 1996.
- Marsh, H.** y A. Yeung. "Coursework selection: relations to academic self-concept and achievement", en *American Educational Research Journal*, 34, 1997, pp. 691-720.
- Moos, R., B. Moos** y E. Trickett. *Manual de escalas de clima social*. Adaptación española, Madrid, Tea, 1989.
- Moos, E.** y D. St-Laurent. "Attachment at school age and academic performance", en *Development Psychology*, 37, 2001, pp. 863-874.
- Nelson, M. R.** y S. Shavitt. "Horizontal and vertical individualism and achievement values. A multimethod examination of Denmark and United States", en *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 37, 2006, pp. 439-458.
- Newcomb, M. D., R. D. Abbott, R. F. Catalano, J. D. Hawkins, S. Battin-Pearson** y K. Hill. "Mediational and deviance theories of late high school failure: Process roles of structural strains, academic competence, and general versus specific problem behaviors", en *Journal of Counseling Psychology*, 53, 2006, pp. 172-186.
- Okpala, C. O., A. O. Okpala** y F. E. Smith. "Parental involvement, instructional expenditures, family socioeconomic attributes, and student achievement", en *Journal of Educational Research*, 95, 2001, pp. 110-115.
- Omar, A., H. Uribe Delgado** y N. Formiga. "Capital socio-cultural familiar y valores personales en estudiantes secundarios", en *Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata*, Mar del Plata, 2003, pp. 216.



- Omar, A., N. Soares Formiga, H. Uribe Delgado y L. Duque.** “Correlatos entre el medio ambiente familiar y el desempeño académico en adolescentes argentinos y brasileros”, en *Sociedade Brasileira de Psicologia*, Belo Horizonte, 2003, p. 351.
- Omar, A., N. Soares Formiga, H. Uribe Delgado y Sampaio, M.** “El impacto de la personalidad sobre la autoimagen y la valoración de las figuras modeladoras en adolescente escolares”, en *Os desafios no processo de ensino-aprendizagem*, São Luis, 2004, p. 390.
- Omar, A., N. Soares Formiga y M. Aguiar de Souza.** “La anomia en estudiantes secundarios de Brasil y Argentina en función de las características familiares”, en *Asociación Brasileira de Psicologia Social*, San Pablo, 2006, pp. 18-19.
- Oyserman, D., H. M. Coon y M. Kimmelmeier.** “Rethinking individualism and collectivism”, en *Psychological Bulletin*, 130, 2004, pp. 3-72.
- Plucker, J. A. y V. B. Stocking.** “Looking outside and inside: Self-concept development of gifted adolescents”, en *Exceptional Children*, 72, 2005, pp. 535-548.
- Rumberger, R.** “Dropping out of middle school: a multilevel analysis of students and schools”, en *American Educational Research Journal*, 32, 1995, pp. 583-625.
- Schwartz, S. H.** “Beyond individualism/collectivism: New cultural dimensions of values”, en U. Kim, H. C. Triandis, C. Kagitçibasi, S. Choi y G. Yoon (orgs.), *Individualism and collectivism: Theory, method and applications*, Thousand Oaks, Sage, 1994, pp. 85-119.
- Schwartz, S. H. y M. Ros.** “Values in the West: A theoretical and empirical challenge to the individualism-collectivism cultural dimension”, en *World Psychology*, 1, 1995, pp. 91-122.
- Smith, P. B. y M. H. Bond.** *Social psychology across cultures: Analysis and perspectives*, Boston, Allyn and Bacon, 1993.
- Soares Formiga, N., M. Aguiar de Souza y A. Omar.** “Busca de Sensação e Condutas Anti-Sociais e Delitivas em Jovens”, en *Psicologia: Ciência e Profissão*, 28, 4, 2008, pp. 668-681.
- Triandis, H.C.** “Toward cross-cultural studies of individualism and collectivism in Latin America”, en *Revista Interamericana de Psicología*, 24, 1990, pp. 199-210.



- Triandis, H. C. *Culture and social behavior*, Nueva York, McGraw Hill, 1994a.
- Triandis, H. C. "Theoretical and methodological approaches to the study of collectivism and individualism", en U. Kim, H.C. Triandis, C. Kagitçibasi, S. Choi y G. Yoon (orgs.), *Individualism and collectivism: Theory, method and applications*, Thousand Oaks, Sage, 1994b, pp. 41-51.
- Wang, M., G. Huertel y H. Walberg. "Toward a knowledge theory for school learning", en *Review of Educational Research*, 63, 1993, pp. 249-294.
- Wentzel, K. "Family functioning and academic achievement in middle school: a socio-emotional perspective", en *Journal of Early Adolescence*, 14, 1994, pp. 268-291.
- Yeung, A. S., D. M, McInerney y D. Russell-Bowie (2007). "Hierarchical, multidimensional creative self-concept", en *Australian Journal of Psychology*, 60, 2007, pp. 125-133.
- Zhang, L. F. y G. A. Postiglione. "Thinking styles, self-esteem, and socio-economic status", en *Personality & Individual Differences*, 35, 2005, pp. 1333-1346.

