

CAPITULO VI

IDENTIDAD. AUTO-CONCEPTO, AUTO-ESTIMA, AUTO-EFICACIA Y LOCUS DE CONTROL

Darío Páez
Elena Zubieta
Sonia Mayordomo
Amaia Jiménez¹
Silvia Ruiz²

El auto-concepto es el conjunto de conocimientos que las personas tienen sobre sus características. El sentido de sí mismo parece desarrollarse alrededor de los dos años. El sentido de continuidad y la ubicación del sí mismo en el cuerpo parecen ser universales en todas las culturas (Moghaddam, 1998).

Los atributos del auto-concepto derivados de la pertenencia a categorías y grupos sociales se denomina auto-concepto colectivo. Cuando uno se percibe como similar a los miembros de un grupo y diferente de las personas de los exogrupos, se hace saliente la identidad o auto-concepto social. Por ejemplo, yo soy gitano y ellos son payos.

Los atributos idiosincrásicos o específicos de una biografía individual caracterizan al auto-concepto personal. Cuando uno se percibe como una persona con atributos únicos, se hace saliente el auto-concepto o identidad personal. Por ejemplo, yo soy Joaquín Cortés, bailarín internacional, ex-novio de la modelo Naomi Campbell.

Las categorías más salientes en la percepción social son el sexo, la edad, la clase y estatus social y las categorías étnicas o culturales. Los atributos del yo colectivo tienen como referencia al ‘nosotros’, son redundantes y se asocian fuertemente entre sí: por ejemplo, en Irlanda del Norte, el ser protestante y el ser unionista (a favor de la relación con Inglaterra, en contra del nacionalismo católico irlandés, etc.) son atributos asociados y redundantes. Los atributos del yo personal tienen como referencia al individuo, son múltiples y no redundantes: por ejemplo, soy irlandés, no protestante, cantante del grupo de rock U2 y me llamo Bono. El auto-concepto, tanto personal como colectivo, tiene un origen social (Morales, 1999).

Aspectos y Evolución del Auto-Concepto

El contenido del sí mismo se ha diferenciado en material, social y espiritual o psicológico.

Las posesiones materiales (p.ej., tengo coche) y la apariencia física (p.ej., soy guapo) constituyen la faceta material -un 36% y 5% respectivamente, de alumnos de secundaria de EE.UU. en la segunda mitad del siglo pasado mencionaban estos aspectos cuando se les pedía que se auto-describieran libremente en 20 frases-.

Las relaciones con los otros (p.ej., tengo buenas amistades) y las reacciones de los otros con relación a sí mismo (p.ej., soy popular) constituyen el aspecto social -el 59% y 18% de los estudiantes mencionaban estas cuestiones-.

¹ Esta autora ha elaborado todas las secciones prácticas de este capítulo

² Esta autora ha realizado el apartado correspondiente a Cultura y contenido del auto-concepto

La faceta espiritual o psicológica estaría constituida por atributos tales como: a) los gustos o actividades, mencionados por el 58% de los alumnos (p.ej., juego al fútbol); b) los rasgos, conductas y sentimientos habituales, contemplados por el 52% (p.ej., soy animoso); c) la libertad de acción, aducida por el 23% (p.ej., decido yo mismo mis actividades); d) los sentimientos morales, comentados por el 22% (p.ej., me respeto a mí mismo); y, e) el grado de unidad o identidad personal, planteado por el 5% (p.ej., estoy totalmente confuso sobre mí mismo) (Gordon, 1968, citado en Vallerand y Fosier, 1994).

En la evolución del niño al adulto, primero las personas se describen a partir del sí mismo o atributos físicos pasivos, luego se describen de forma conductual, posteriormente a partir de atributos sociales, y después de los 7-8 años, comienzan a mencionar con más frecuencia rasgos psicológicos.

Inicialmente, los niños van a utilizar para describirse rasgos psicológicos de forma extrema (p.ej., soy tímido o decidido), sin ambivalencia y globales. La continuidad de la identidad y la singularidad se basan en el nombre, el cuerpo, las pertenencias sociales y las preferencias consideradas como inmutables.

En los primeros años de escolarización los niños se definirán a partir de sus habilidades de forma comparativa con las normas o expectativas sociales. La continuidad de la identidad se da en base a la no modificación de los rasgos descriptivos. La singularidad se hace patente a partir de la comparación con los otros. Los atributos negativos del sí mismo emergen alrededor de los 9 años.

Hacia los 10-12 años se describen como si poseyeran una teoría implícita de los rasgos de personalidad. Durante la adolescencia temprana los rasgos que utilizan para auto-describirse se refieren principalmente a las competencias relacionales o interpersonales. La permanencia del yo se infiere del reconocimiento de los otros en los roles y la singularidad de una combinación única y propia de rasgos.

Durante la adolescencia tardía los atributos psicológicos y sociales son integrados en una visión global de la personalidad. La continuidad de la identidad no excluye el cambio, y el sentido de permanencia se extrae a partir de una narrativa coherente entre el pasado, el presente y el futuro (se puede ser uno mismo cambiando). La unicidad personal se basa en la visión subjetiva de sí mismo y del mundo. Durante la adolescencia tardía y la edad adulta, las personas se describen y perciben como personalidades en interacción con situaciones. En cambio, se tiende a percibir y describir a los otros como poseedores de rasgos más estables -véase el efecto o sesgo actor-observador-. Mientras se tiende a tener una visión de los otros más simple y estable, la auto-percepción es más compleja (se atribuyen más rasgos a sí mismos que a los otros, siendo éstos más ambivalentes o contradictorios) y se cree que uno es más flexible (lo que uno hace depende de las circunstancias) (Piolat, 1999).

La Auto-Estima

La auto-estima es la actitud de la persona respecto a ella misma, constituyendo el componente evaluativo del auto-concepto (valoración global que una persona realiza sobre sí). Por otro lado, la auto-estima personal son los sentimientos de respeto y de valor que una persona siente sobre ella. La auto-estima colectiva se refiere a la actitud del individuo sobre las categorías y grupos sociales a los que pertenece.

Al igual que en el caso del bienestar subjetivo, la mayoría de las personas en todas las culturas donde se han realizado estudios en torno al tema, informan de una auto-estima positiva.

Las personas con menor auto-estima poseen un auto-concepto menos positivo que las personas con alta auto-estima, aunque no tienen más información negativa sobre sí mismas. En cambio, las personas con alta auto-estima poseen un conocimiento más claro y confiado de ellas mismas.

Auto-Estima, Conducta y Cognición

Las personas con mayor auto-estima resisten mejor ante hechos estresantes, muestran mayor conducta adaptativa (mayor esfuerzo y perseverancia en las tareas) e informan de una mejor salud mental: mayor bienestar (mayor satisfacción vital, mayor afectividad positiva y menor negativa), menor ansiedad, depresión y timidez.

Desde el punto de vista cognitivo, éstas tienden a mostrar una mayor cantidad de pensamientos o creencias sesgadas. Por ejemplo, tienden a atribuir los fracasos a causas externas y los éxitos a causas internas. Además, cuando reciben una información negativa sobre sí mismas (p.ej., se les hace creer que un test corrobora su poca habilidad con respecto a un tema) muestran una gran variedad de mecanismos de defensa, tales como: a) el cuestionamiento de la exactitud y validez de la información (dudan del test); b) la devaluación de la fuente de la información (otorgan poca credibilidad a la persona que les ha comentado la información negativa); c) restar importancia al área o tema sobre el que se ha recibido la información negativa (consideran que el área de habilidad en el que han recibido ‘mala nota’ no tiene relevancia); y, d) la explicación del bajo rendimiento por causas externas (p.ej., atribuyen su ‘mala nota’ al cansancio temporal). En cambio, las personas con menor auto-estima tienden a aceptar la información crítica o negativa que se da sobre ellas (Crocker y Wolfe, 2001).

Existe escasa evidencia que permita concluir que la baja auto-estima sea una causa, más que un efecto o síntoma, de una situación psicosocial problemática (p.ej., que la baja auto-estima provoque agresión). Podemos afirmar que la auto-estima es un recurso que permite afrontar mejor las situaciones estresantes, pero no que se trate de una causa fundamental de problemas sociales. Además, la alta auto-estima amenazada e inestable se ha asociado a problemas como la violencia inter-personal (Baumesteir et al., 1996).

Por otro lado, se ha postulado que la estima de sí positiva sirve para manejar o gestionar las amenazas existenciales, en particular la mortalidad. Las personas tienen la necesidad de valorar positivamente su existencia y de creer que ésta tiene razón de ser en un universo con orden y significado. La estima de sí positiva serviría entonces para gestionar y disminuir la ansiedad frente al hecho de ser mortal. Varios estudios han confirmado que las personas a las que se les hace pensar sobre su muerte tienden a reforzar su adhesión a los valores culturales (como forma de reafirmar la continuidad y validez del mundo social ante el terror de la muerte). Del mismo modo, las personas a las que se les induce una mayor auto-estima enfrentan mejor el hecho de que se les haga saliente su mortalidad (presentan una menor reactividad fisiológica e informan de una menor ansiedad) (Greenberg et al., 1992, citado en Hogg y Vaughan, 2002).

Finalmente, la auto-estima es funcional ya que es un buen indicador de la aceptación social y el sentido de pertenencia.

Las Fuentes de la Auto-Estima y del Auto-Concepto

Las fuentes de la auto-estima y del auto-concepto son las siguientes:

a) *La auto-percepción y la comparación entre la actuación o realidad con las expectativas y las normas de excelencia adquiridas culturalmente.* Las personas con mejor auto-estima informan de menos discrepancias entre el auto-concepto (lo que las

personas creen que son) y el ideal de sí mismo moral (lo que las personas deben ser según las normas morales y obligaciones sociales) y el yo ideal o sí mismo ideal (lo que las personas desean ser) (Crocker y Blysm, 1995, citado en Páez, 1995).

La concordancia entre el yo real, el ideal del yo (normas del 'deber ser' internalizadas) y el yo ideal (expectativas ideales) generaría una alta auto-estima. La discrepancia entre la realidad y nuestro ideal del yo conlleva una reacción emocional de vergüenza y a largo plazo ansiedad, ya que se asocia a la presencia de castigos del entorno social. Por ejemplo, si uno cree que debe ser atlético y esbelto, sabe que recibirá castigos del entorno por no serlo. La discrepancia entre la realidad personal y el yo ideal generará culpa y a la larga depresión. Una persona que no sabe estar a la altura de los ideales, no recibirá las recompensas que espera. Varios estudios han mostrado que las discrepancias entre lo que las personas perciben ser y esperan ser se asocian más fuertemente a la depresión que a la ansiedad (Barrio et al., 1989).

b) *La percepción y evaluación que los otros significativos llevan a cabo sobre la persona.* Se supone que la auto-estima refleja o internaliza la mirada que los otros hacen sobre nuestra valía. Sin embargo, una revisión de 62 estudios encontró que la auto-imagen se relacionaba débilmente con la percepción real que los otros tenían de la persona, y se asociaba más fuertemente con la imagen que la persona tenía de la percepción de los otros. Así, la relación entre la evaluación que hacía una mujer de su marido y la percepción que el marido tenía de cómo le evaluaba su mujer era menos fuerte que la relación entre esta última percepción y la auto-estima del marido. En cambio, la correlación entre la evaluación real de la esposa y la auto-estima del marido era muy baja³.

c) *La comparación social con otros.* La auto-estima se asocia de forma positiva (aunque no muy fuertemente) con la auto-percepción del rendimiento académico y de forma negativa con la percepción de sobrepeso en muestras de EE.UU.⁴.

Generalmente los individuos se comparan con sujetos similares a ellos cuando quieren evaluar con exactitud sus capacidades en una dimensión dada (p.ej., para saber lo bueno que soy en matemáticas me comparo con mi amigo Juanito de mi curso). Además, se comparan con otros similares cuando quieren verificar la validez de sus creencias, actitudes y opiniones.

Cuando quieren mejorar su auto-concepto, se comparan con alguien que lo hace mejor con el fin de tomarlo como modelo o ideal de rendimiento (p.ej., me comparo con un buen alumno para intentar mejorar mi rendimiento). En cambio, cuando las personas sienten su auto-estima amenazada, se comparan 'hacia abajo' con alguien que está peor (p.ej., después de aprobar muy justo mi examen de matemáticas me comparo con los que han repetido curso: esos sí que están mal).

En situaciones de cooperación, las personas eligen compararse con individuos con habilidades superiores, mientras que en situaciones de competición (que amenazan más a la estima) prefieren compararse con otros sujetos con habilidades similares (Wheeler, 1991). Personas con diferentes tipos de enfermedades utilizan frecuentemente la comparación 'hacia abajo' como una forma de manejar la ansiedad y la amenaza a su

³ Evaluación de la mujer de su marido / Percepción del marido de cómo le evaluaba su mujer: $r = 0.46$; Percepción del marido de cómo le evaluaba su mujer / Auto-estima del marido: $r = 0.77$; Evaluación real de la esposa / Auto-estima del marido: $r = 0.05$ (Vallerand y Fosier, 1994).

⁴ Auto-estima / Auto-percepción de rendimiento académico: r mediana = 0.15 ; Auto-estima / Percepción de sobrepeso: $r = -0.30$ (Crocker y Blysm, 1995).

estima (p.ej., sí, yo estoy mal, tengo cáncer, pero miren a esa pobre chica joven con SIDA, decía una señora mayor).

Varios estudios han mostrado que las personas están más motivadas para mantener una buena imagen de sí que para obtener una información exacta y veraz sobre sí mismas.

Auto-estima y Pertenencia Grupal

El contexto sociocultural en un sentido amplio también es una fuente de auto-estima. La pertenencia a grupos sociales, su estatus, poder y riqueza en la estructura social, es una fuente potencial de estima. La evaluación social de los aspectos colectivos del sí o la estima que la sociedad asigna a los grupos de pertenencia de la persona, son otra fuente de auto-estima. Las personas pertenecientes a clases sociales más desfavorecidas muestran una menor auto-estima. A partir de la estimación de un meta-análisis sobre la asociación entre clase social y estima⁵ se puede interpretar que en las clases altas un 54% posee estima alta o por encima de la media, mientras que ocurre lo mismo en un 46% de las personas de clase baja (Twenge y Campbell, 2001). Las mujeres muestran una auto-estima ligeramente menor que los hombres⁶, es decir, el 52,5% de los hombres tienen una auto-estima por encima de la media, comparado con el 47,5% de las mujeres.

Explicaciones de la menor Auto-estima en Grupos Desfavorecidos

Los procesos que se han planteado para explicar la menor auto-estima de las mujeres, de las clases bajas y de minorías étnicas son los siguientes:

- a) *Los roles de menor estatus como indicadores de éxito y poder social.* Como se ha mencionado, el estatus socio-económico se asocia negativamente a la auto-estima, por lo que los menores recursos y roles de menor estatus asignados a la mujer pueden explicar en parte este ligero déficit en su auto-estima. Confirmando esta idea, si se comparan los resultados obtenidos en las encuestas desde 1960 hasta los años 90, se encuentra una mejora en la auto-estima de los negros con relación a los blancos, lo cual muestra la influencia de la mejora del estatus social de éstos. Además, cuando se controla el estatus socio-económico, las diferencias entre latinos y blancos en EE.UU. disminuyen o se invierten (Twenge y Crocker, 2001). Sin embargo, pese a que la situación social de la mujer en EE.UU. mejoró entre los años 60 y 90 del siglo pasado, las diferencias en auto-estima en función del género han permanecido estables (Kling et al., 1999).
- b) *La Socialización y el aprendizaje de las normas culturales.* Las diferencias en auto-estima entre grupos étnicos se incrementan con la edad. Además, las diferencias entre asiático-americanos y blancos son menores que las encontradas si se comparan a residentes en EE.UU. con asiáticos en sus países. En ambos casos, a mayor exposición cultural, mayor aprendizaje de las normas y expectativas.
- c) *Estereotipo y estigma.* El estereotipo femenino es menos activo y potente que el masculino, por lo que éste, debido a la internalización del estigma, puede provocar una menor auto-estima. Los atributos expresivos estereotípicos de la mujer atribuidos al auto-concepto no se relacionan consistentemente ni con la auto-estima, ni con la menor sintomatología depresiva. Sin embargo, existe una asociación entre la auto-descripción en rasgos instrumentales (estereotípicamente masculinos) y una mayor auto-estima (Whitley,

⁵ Clase Social / Estima: $r = 0.08$.

⁶ Sexo / Autoestima: $r = -0.05$.

1983). Por otro lado, los rasgos expresivos son mejor valorados que los instrumentales (Eagly y Mladinic, 1994) y el estereotipo masculino no es mejor evaluado que el femenino.

Además, en contra de la importancia del estigma, no se observan diferencias significativas en la auto-estima de blancos y grupos étnicos de EE.UU. allí donde el prejuicio racial es más intenso. De hecho, la superioridad en auto-estima en los negros frente a los blancos es más patente en la zona Sur que en el Norte de EE.UU. (Twenge y Crocker, 2001).

En contra de una visión simple de la internalización del bajo estatus y el estereotipo negativo grupal en la auto-estima, ni las personas mayores, ni las que tenían sobrepeso presentaban un déficit de auto-estima. Además, a pesar del estereotipo negativo, del menor estatus socio-económico, del estigma y del prejuicio, los afro-americanos de EE.UU. mostraban una mayor auto-estima que los euro-americanos y asiático-americanos. Resultados similares se encuentran cuando se compara la auto-estima de los surinameses y turcos residentes en Holanda con relación a las personas autóctonas (Twenge y Crocker, 2001).

Pertenencia Grupal y Defensa de la Auto-estima

Se han propuesto diferentes mecanismos para explicar porqué las personas de grupos de bajo estatus y con estereotipos negativos no presentan una auto-estima muy baja (p.ej., el caso de las mujeres), no poseen un déficit de auto-estima (p.ej., en el caso de los ancianos y discapacitados) o inclusive tienen una auto-estima más alta que grupos con mayor estatus (p.ej., los negros frente a blancos en EE.UU. o los inmigrantes frente a autóctonos en Holanda):

1. *El distanciamiento psicológico del grupo de pertenencia.* Es frecuente que las mujeres o las personas pertenecientes a minorías informen que los individuos de su grupo son discriminados, pero que ellas no han vivido esa experiencia o la han sufrido en menor medida. Además, en el caso de los afro-americanos se ha encontrado una relación débil entre la auto-estima y la estima grupal, lo que sugiere que en este caso el distanciamiento psicológico entre la evaluación del grupo y la auto-estima es mayor que entre los blancos y asiáticos.

2. *Las comparaciones intra-grupales vs. intergrupales.* Las personas de grupos desaventajados pueden compararse socialmente con sujetos del propio grupo en lugar de hacerlo con miembros de grupos de mayor estatus. Por ejemplo, en el caso de las chicas, se ha encontrado una relación más fuerte entre rendimiento atlético y auto-estima cuando éstas se comparaban con otras chicas que cuando lo hacían con personas del sexo opuesto, lo cual confirma que la comparación intra-grupal protegía su auto-estima física (Kling et al., 1999). Los individuos que viven en entornos en los que hay más personas de su grupo étnico que de otros, muestran una mejor auto-estima. Además de tener más posibilidades para interactuar con miembros de la misma cultura y de recibir más apoyo social (p.ej., poseer más amistades), también pueden tener mayor oportunidad para compararse con personas de su mismo grupo y estatus. Todos los procesos mencionados anteriormente reforzarían la auto-estima (Gray-Little y Hafdahl, 2000).

3. *Atribuir la causa de los déficits de rendimiento al prejuicio o estigma contra su grupo.* Por ejemplo, las estudiantes que creían haber sido discriminadas por un evaluador masculino al recibir una valoración negativa, mostraban una mayor auto-estima que las que no percibían haber sido discriminadas. La atribución de la evaluación negativa al prejuicio sexista les permitía defender su auto-estima (Kling et al., 1999).

4. *Seleccionar áreas o rasgos en los que el endogrupo tiene una buena posición.* Los individuos de grupos desaventajados pueden valorar más los aspectos y rasgos en los que sobresalen, compensando así sus déficits de rendimiento en otras áreas. Por ejemplo, los afro-americanos basaban su auto-estima en la espiritualidad y la relación con Dios, más que en criterios de rendimiento académico o de aprobación social. De hecho, la diferencia en auto-estima entre blancos y negros de EE.UU. era menor cuando ésta estaba basada en el rendimiento académico (Crocker y Wolfe, 2001).

5. Un grupo de bajo estatus que es devaluado en un contexto en el que su identidad es saliente puede optar por intentar *desarrollar una identidad social positiva*: a) enfatizando los aspectos favorables de su grupo; b) redefiniendo los aspectos negativos como positivos; y, c) favoreciendo a los miembros del endo- frente al exogrupo. Varios estudios han mostrado una fuerte relación positiva entre la identificación con el grupo étnico y la auto-estima (Gray-Little y Hafdahl, 2000). Además, el desarrollo de los movimientos por los derechos raciales en los años 50 y 60 provocó un aumento de la auto-estima en años posteriores, lo que es consistente con la explicación de la defensa de la auto-estima mediante una identidad étnica positiva. Sin embargo, aunque la identificación racial parece ser similar entre negros, asiáticos y latinos, sólo los primeros presentan una auto-estima superior a los blancos, cuestionándose por tanto la generalidad de esta explicación.

Cultura y Diferencias de Auto-estima

Los sujetos asiáticos colectivistas muestran una menor claridad del auto-concepto (tienen una idea menos clara y consistente de sí mismos) y una peor auto-estima (Heine et al., 1999). A pesar de ello, no está claro que la dimensión de colectivismo se asocie de forma generalizada a una menor estima de sí -véase la práctica que se presenta a continuación-.

Las culturas que enfatizan las normas de obligación probablemente inducirán una mayor ansiedad, ya que la amenaza es el castigo por desviarse de los deberes culturales. En cambio, las culturas que enfatizan los ideales del yo (la auto-realización de las personas) suscitarían una mayor depresión, ya que la amenaza es la ausencia de recompensas cuando no se alcanzan estos ideales. En este sentido, se ha encontrado que las personas con un auto-concepto colectivista (inmigrantes asiáticos) informan en general de mayor ansiedad social (Matsumoto, 2000). Algunas investigaciones muestran que una fuerte integración social se asocia a trastornos de ansiedad, mientras que una débil integración social y una socialización menos tradicional se asocia a la mayor presencia de trastornos depresivos. Además, se ha postulado que en las culturas colectivistas el sentimiento de vergüenza es más relevante que el de culpa. Considerando todo lo anterior, se podría deducir que la baja auto-estima de las personas colectivistas dependería más de las discrepancias percibidas entre el yo real y el ideal del yo moral. Sin embargo, los estudios sobre culpa y vergüenza sugieren que los individuos colectivistas no experimentan en mayor medida sentimientos de vergüenza y que esta emoción tiene menores consecuencias a largo plazo (no influencia tanto a la auto-estima ni a las relaciones sociales). Del mismo modo se ha encontrado que los sujetos individualistas diferencian menos las experiencias de vergüenza y de culpa y que estas emociones tienen efectos a más largo plazo en la auto-estima y en las relaciones sociales. En definitiva, no hay elementos concluyentes que permitan confirmar la existencia de un mayor déficit general de auto-estima en las culturas colectivistas, ni que éste se deba a una mayor sensibilidad a las discrepancias entre el yo real y el ideal normativo moral.

Los datos muestran que las diferencias en auto-estima entre blancos, negros y asiáticos de EE.UU. aumentan a medida que las personas encuestadas pasan de la escuela primaria a los estudios superiores. Esta tendencia es coherente con la idea de que las diferencias en auto-estima dependen de las normas y valores culturales que se aprenden en la niñez y adolescencia. Es más, las diferencias en auto-estima entre asiáticos y blancos disminuyen cuando se compara a blancos con asiáticos socializados en EE.UU. y aumentan cuando se compara a asiáticos no inmigrantes con blancos. Esto sugiere que la auto-estima de los asiáticos aumenta con la exposición a la cultura norteamericana.

La cultura colectivista asiática refuerza la modestia y la auto-crítica. Además, los rangos de auto-estima dentro de EE.UU. coinciden relativamente con la comparación meta-analítica de Oyserman et al. (2002). Según ésta, los negros son el grupo étnico más individualista y con mejor auto-estima, los blancos y latinos se hallarían en una posición intermedia en la dimensión de individualismo y presentarían pocas diferencias en auto-estima, y los asiáticos serían los individuos más colectivistas y con menor auto-estima con relación a los blancos. Sin embargo, se constata que el rango de individualismo y el de auto-estima no coinciden (véase tabla 1). Es más, en la comparación entre naciones el rango es inverso: el país con menores diferencias en individualismo con relación a EE.UU. (Japón) presenta el mayor déficit de auto-estima (véase tabla 2). Si bien los estudios muestran que los japoneses manifiestan una menor auto-estima que los canadienses y estadounidenses, también hay que decir que éstos no son los asiáticos más colectivistas (Oyserman et al., 2002).

Tabla 1. Comparaciones de 'Estimas' entre Grupos Culturales⁷

Estima comparada entre blancos de EE.UU. y Residentes en EE.UU.	r	Rango (%)	IDV Oyserman	
Negros	0.095	54,7	+0,31	(1°)
Blancos	0.00	50	0,00	(3°)
Latinos	- 0.045	49	+0,01	(2°)
Asiáticos	- 0.148	42,6	-0,24	(4°)

Fuente: Oyserman et al. (2002)

Tabla 2. Comparaciones de 'Estimas' entre Grupos Culturales⁸

Estima comparada entre blancos de EE.UU. y Residentes en Países	r	Rango (%)	IDV Hofstede	COL Oyserman
África	0.095	54,7	20	0,39
Blancos	.00	50	91	00
China	- 0.148	42,6	20	0,46
India	- 0.215	39,3	21	- 0,29
Japón	- 0.44	28	46	- 0,25

Fuentes: Hofstede (2001); Oyserman et al. (2002)

⁷ Una r positiva indica que el grupo étnico tiene mejor auto-estima que los blancos (EE.UU.), una r negativa indica el efecto inverso. Rango: es el porcentaje de personas del grupo étnico que se hallan por encima de la media en auto-estima (calculado a partir de la r y en comparación con blancos -EE.UU.-). IDV Oyserman: d diferencia en individualismo entre grupos étnicos con blancos de EE.UU. (una puntuación positiva indica que el grupo étnico es más individualista que los blancos). Los blancos de EE.UU. son el grupo de comparación, por eso la r es igual a 0 y el rango es del 50%.

⁸ Una r positiva indica que el grupo nacional tiene mejor auto-estima que los blancos (EE.UU.), una r negativa indica el efecto inverso. Rango: es el porcentaje de personas del grupo nacional que se hallan por encima de la media en auto-estima (calculado a partir de la r y en comparación con blancos -EE.UU.-). IDV Hofstede: puntuaciones de individualismo de Hofstede. COL Oyserman: d diferencia en colectivismo entre nación con blancos de EE.UU. (una puntuación positiva señala que la nación es más colectivista que EE.UU.) Los blancos de EE.UU. son el grupo de comparación, por eso la r es igual a 0 y el rango es del 50%.

Una revisión meta-analítica encontró que la asociación entre el auto-concepto individualista o independiente y la mayor auto-estima era confirmada por dos estudios. Sin embargo, la interdependencia o el auto-concepto colectivista se asociaba a la baja auto-estima solamente en un estudio. (Oyserman et al., 2002).

Sección Práctica: Satisfacción Personal y Auto-estima

Satisfacción Personal: Auto-estima (Diener, 1995)

Con la escala y las claves de corrección que presentamos a continuación, usted podrá auto-evaluarse en auto-estima (satisfacción personal).

Evalúe el grado de satisfacción que usted siente consigo mismo o con relación a su persona:

Muy Insatisfecho 1 2 3 4 5 6 7 Muy Satisfecho

Claves de Corrección

Si usted es *español/a* y *puntúa 6 ó más*, tiene una alta satisfacción consigo mismo.

Tabla 3. Medias y Desviaciones Típicas de Satisfacción Consigo Mismo por País y Sexo

País	Satisfacción consigo mismo			
	<i>Hombres</i>		<i>Mujeres</i>	
	Media	D.S.	Media	D.S.
Alemania	5,0	1,1	4,7	1,1
Austria	5,1	1,2	4,8	1,2
Bahrein	6,0	1,1	5,6	1,3
Bangladesh	5,0	1,2	5,1	1,2
Brasil	5,8	1,0	5,8	1,0
Camerún	5,0	1,3	5,6	1,0
Canadá	5,2	1,1	5,1	1,1
Chile	5,3	1,0	5,0	1,1
Corea	4,2	1,5	3,9	1,5
Egipto	5,3	1,3	5,1	1,5
España	4,7	1,1	4,3	1,1
Estados Unidos	5,3	1,1	5,1	1,2
Filipinas	5,3	1,0	5,3	0,9
Finlandia	5,2	1,2	5,2	1,1
Grecia	5,1	1,0	5,0	1,0
Holanda	5,3	1,0	4,8	1,2
India	5,2	1,3	5,1	1,0
Israel	5,5	0,9	5,5	0,9
Japón	4,0	1,3	4,3	1,3
Jordania	5,5	1,3	5,7	1,4
Kenia	5,2	1,2	4,9	1,4
México	5,3	0,9	5,4	0,9
Noruega	5,0	1,0	4,9	1,2
Nueva Zelanda	5,0	1,0	4,9	1,0
Puerto Rico	5,6	1,1	5,2	1,1
Singapur	5,2	0,9	4,8	0,9
Sudáfrica	5,3	1,1	5,4	1,1
Tailandia	5,5	1,2	5,3	1,1
Tanzania	5,6	1,2	5,4	1,2
Turquía	5,2	1,1	5,1	1,1
Yugoslavia	5,0	1,3	4,9	1,3

Fuente: Diener (1995).

Aunque algunos estudios sugieren que la auto-estima es más alta en los países individualistas, el análisis del conjunto del mundo muestra que no todos los colectivistas tienen menor auto-estima. De hecho, no hay relación entre la puntuación de individualismo de Hofstede y la media de auto-estima nacional. Las personas del subcontinente indio (India y Bengala) manifiestan una auto-estima media. Los filipinos y tailandeses muestran una auto-estima media/alta. De la misma forma, los colectivistas africanos muestran una auto-estima media/alta, situándose la mayoría de sus naciones por encima de la media mundial (p.ej., Camerún en el África Occidental; Tanzania en el África Oriental y Sudáfrica). Sólo Kenia -en el África Oriental- muestra una auto-estima por debajo de la media mundial. Los colectivistas de países árabes, al igual que los latinoamericanos, presentan una alta auto-estima (Egipto ligeramente por encima de la media mundial; Bahrein y Jordania muy por encima, pese a que el primero es un país árabe islámico rico y el segundo pobre). Finalmente, Europa Occidental -individualista- y Europa del Este -más colectivista- muestran una estima medio/baja, aunque siempre positiva y superior a la asiática.

El Auto-Concepto como Estructura y Proceso Cognitivo

Los conocimientos y creencias sobre sí mismo están estructuradas en la memoria como: a) el recuerdo de eventos personales y sus contextos (memoria auto-biográfica); y, b) el recuerdo de los atributos abstractos que nos caracterizan (memoria semántica).

Los atributos que son relevantes para nuestra identidad constituyen el *esquema de sí*. Las personas que tienen crónicamente salientes y muy elaborados ciertos aspectos de sí se denominan *esquematisadas* en esa área. Como veremos en detalle más adelante, a los individuos que creen ser muy asertivos, seguros de sí mismos y dominantes (atributos asociados estereotípicamente a la masculinidad) se les denomina esquematizados masculinos. Estos sujetos perciben, recuerdan y elaboran más eficazmente la información vinculada a esa dimensión importante sobre sí (Páez y Vergara, 1992). Los esquemas de sí se organizan a partir de la observación, la categorización y la explicación y resumen de nuestras conductas en un área social dada.

Generalmente no tenemos activada toda la información presente en nuestra memoria. De la misma forma, la activación de los aspectos de nuestro auto-concepto (a través del esquema de sí operativo o de trabajo) se realizará diferencialmente en función del contexto en el que nos hallemos. Los atributos extraídos de la memoria a largo plazo (semánticos y auto-biográficos) que se organizan temporalmente en un contexto social determinado, orientan la percepción, la comprensión y las decisiones en ese instante. Por ejemplo, es más probable que las personas de grupos culturalmente minoritarios (vs. mayoritarios) tengan activados los atributos vinculados a su pertenencia grupal. Mientras sólo el 1% de blancos menciona su etnia en las descripciones a la pregunta '¿Quién soy yo?', aproximadamente un 15% de latinos y negros en EE.UU. lo hacen (McGuire et al., 1979, citado en Vallerand y Fosier, 1994).

La organización y cantidad de atributos sobre el sí mismo son algunos de los aspectos más importantes archivados en nuestra memoria. Se ha confirmado un efecto de *auto-referencia*: recordamos mucho mejor aquella información que hemos percibido y elaborado con relación a nosotros mismos, en comparación con la información similar elaborada sobre tareas generales. Por ejemplo, si hemos contestado afirmativamente que 'seguro de sí mismo' me describe en comparación con 'seguro de sí mismo rima con *istmo*', posteriormente recordaremos mejor la información contenida en la primera afirmación. Esto se explica por dos procesos: a) pensamos o elaboramos más la información que nos implica personalmente; e, b) integramos más fácilmente esta

información en la rica red de categorías y conexiones cognitivas que poseemos sobre nosotros mismos.

Este sesgo de auto-referencia se manifiesta de diferentes formas. Las personas recuerdan mejor la información que ellas mismas han generado activamente en comparación con la que han recibido pasivamente. Además de este efecto de *auto-generación*, también muestran un efecto de *auto-implicación*, es decir, recuerdan mejor las tareas que están en vías de realizarse, en comparación con las que ya han finalizado (Moghaddam, 1998). Las personas sobre-estiman su responsabilidad o la importancia de su participación en hechos pasados: éste es el efecto de *auto-centración*. Por ejemplo, cuando se pide a los sujetos que evalúen qué parte del trabajo doméstico hace cada miembro de la pareja, la puntuación total supera el 100%, es decir, cada persona sobre-atribuye el trabajo que ha realizado. Otra manifestación de la auto-centración mencionada por Codol se refiere a que los individuos perciben que los demás son más parecidos a sí mismos que ellos a los demás. Por ejemplo, la puntuación media de las personas (francesas) en la pregunta 'En qué medida usted es similar o parecido a las otras personas' (1=Nada; 7 = Mucho) es de 3,5. En cambio, la puntuación aumenta hasta un 4,75 cuando la pregunta realizada es: 'En qué medida las otras personas son similares o parecidas a usted'. En la primera pregunta los otros son el referente, mientras que en el segundo caso es la persona que responde la que actúa como referencia. De la misma forma, una nación que se considera mejor ejemplo de una categoría y sobre la que se posee mayor información sirve como anclaje. Por ejemplo, se piensa que Japón se parece bastante a EE.UU. (prototipo de nación para muchos occidentales y que sirve como punto de referencia) pero se considera que EE.UU. se parece menos a Japón. Algo similar ocurre con el auto-concepto. Éste sirve como prototipo generalizado aún en las culturas que muestran una norma de modestia del yo.

Sección Práctica: Sesgo Egocéntrico

Le presentamos a continuación la escala y las claves de corrección que le permiten auto-evaluarse con respecto al sesgo egocéntrico.

Sesgo Egocéntrico: 'Efecto Letra' (Páez*)

**Versión propia de la práctica de Nuttin*

Evalúa cuanto te gustan cada uno de los siguientes elementos léxicos, en una escala donde,

0 = nada 50 = medio 100 = mucho

Puedes utilizar cualquier intervalo

Vocales: A =..... E =.....; I =.....; O =.....; U =.....

Meses: Enero =.....; Febrero =.....; Marzo =.....; Abril =.....; Mayo =.....; Junio =.....;

Julio =.....; Agosto =.....; Septiembre =.....; Octubre =.....; Noviembre =.....; Diciembre =.....

Claves de Corrección

Compara la evaluación de las vocales que forman parte de tu nombre y apellido con las que no componen tu nombre (*suma las puntuaciones de las vocales que aparecen en tu nombre y apellido y compara el resultado total con la suma de la puntuación dada a las que no están contenidas en ellos*). Por ejemplo, si te llamas Analía García, compara la suma de la 'a' y la 'i', con la suma de la 'e', 'o' y 'u'. Probablemente te darás cuenta que la evaluación es superior en el caso de las vocales que forman parte de tu nombre. Este efecto suele ser más marcado en el caso de la primera vocal, es decir, la primera vocal que aparece en tu nombre será la que hayas evaluado mejor.

Compara ahora la evaluación del mes de tu cumpleaños con el resto de los meses. Anota la puntuación dada a tu mes de cumpleaños y compárala con la media de las puntuaciones dadas al resto de los meses (suma todas las puntuaciones restantes y divide el total entre 11). Probablemente la evaluación será superior en 'tu mes' que en la media de los otros 11.

Esta práctica ilustra el clásico efecto de auto-referencia: los atributos que se vinculan al sí se recuerdan más y se evalúan mejor. Nuttin fue el primero en descubrir que haciendo elegir letras a las personas, éstas preferían aquellas que formaban parte de su nombre y apellidos. Aún en el caso de una tarea abstracta y descontextualizada como ésta, en la que no se menciona explícitamente la identidad de la persona, se manifiesta la tendencia a preferir y apreciar los estímulos asociados con el sí mismo.

Este 'efecto letra' se ha encontrado en diferentes naciones europeas, en EE.UU. y en países colectivistas como el Japón. Se concibe que la preferencia por las letras contenidas en el nombre y mes de nacimiento es una medida implícita del apego al sí mismo. Pese a que en tareas explícitas los japoneses no demuestran fácilmente un sesgo de preferencia por los atributos del sí mismo (presentan en menor medida el sesgo de falsa unicidad), en una tarea indirecta como ésta manifiestan su apego y sentimientos positivos con relación a su yo (Kitayama y Karasawa, 1997).

Auto-Concepto y Regulación de la Conducta

Control y Eficacia

Se ha postulado que las personas tienen en general una necesidad o motivación de sentir que controlan el mundo.

Según Rotter, el locus de control interno es la expectativa generalizada que tiene la persona con respecto a la consecución de determinados resultados (p.ej., si me esfuerzo soy capaz de hacer un buen examen y sacar buenas notas en matemáticas). Las personas que creen que su destino está en manos del azar, de otros poderosos o de un mundo complejo presentan un locus de control externo.

Las personas con un centro de control interno tienden a enfrentarse a hechos estresantes buscando modificar directa o instrumentalmente el entorno, mientras que los sujetos con un centro de control externo aplican más formas de afrontamiento emocional u orientados sobre sí. Los sujetos con un locus de control interno, manifiestan una mayor búsqueda activa de información, decisiones más autónomas y mayor bienestar. El locus de control externo se ha asociado con una menor capacidad para enfrentar hechos estresantes, con la ansiedad y con la depresión (Lefcourt, 1991).

Es importante diferenciar el locus de control vinculado al sentimiento de competencia del locus de causalidad o sentimiento de auto-determinación.

Bandura (1980, citado en Páez, 1995) habla del concepto de sentimiento de 'competencia o eficacia' para referirse a las creencias relacionadas con la capacidad que tiene un sujeto para realizar determinadas conductas, es decir, sus expectativas con respecto a poder llevar a cabo una conducta dada (p.ej., soy capaz porque tengo mucha habilidad o porque me he esforzado mucho tratando de obtener una buena nota en matemáticas). Otro aspecto importante es el análisis que se realiza de la relación entre las expectativas y los resultados obtenidos (Páez, 1986). En este sentido, puede darse un sentimiento de eficacia y un locus de control externo (p.ej., este profesor de matemáticas es tan arbitrario que nunca puedo deducir que nota tendré, aunque sé que soy competente en matemáticas). Las personas con alto sentimiento de auto-eficacia: a) regulan mejor el estrés (muestran menor disminución de la respuesta inmunológica); b) perciben los hechos estresantes como desafíos en vez de amenazas; y, c) controlan mejor los pensamientos repetitivos ansiógenos y depresores (Bandura, 1999).

El locus de control no debe confundirse con el locus de causalidad de una conducta. El centro de causalidad se refiere al origen de la conducta o al estado interno del sujeto y es una inferencia que se realiza a posteriori a partir de un hecho. Se puede percibir un locus interno (p.ej., soy capaz de sacar buenas notas en matemáticas) y atribuir la conducta a causas externas (p.ej., sacaré buenas notas para que mis padres me regalen una bicicleta). Es decir, las recompensas externas contingentes con el rendimiento pueden reforzar el sentimiento de competencia, pero socavar el sentido de auto-determinación -véase el tema de la auto-determinación en el capítulo 12 sobre conducta y actitudes-.

Auto-Consciencia

La focalización de la atención en el yo, denominada auto-consciencia, tiene efectos en la regulación de la conducta. Se ha diferenciado la alta auto-consciencia pública (dirigida a los aspectos externos de la persona) de la auto-consciencia privada (orientada hacia los aspectos íntimos de la persona: sentimientos, creencias, etc.). Las personas a las que se les orienta la atención hacia los aspectos internos o privados de su persona (p.ej., exponiéndoles delante de una audiencia, haciéndoles que reflexionen sobre sí o situándoles frente a un espejo) tienden a ser más sensibles a sus estados internos y a regular más su conducta según sus creencias personales. Algo similar ocurre con las personas que tienen una disposición estable a focalizar su atención en los aspectos internos de su yo. Éstas tienden a estar de acuerdo con frases como 'reflexiono mucho sobre mí' o 'generalmente presto atención a mis sentimientos íntimos'.

Un estado de alta auto-consciencia privada se asocia con: a) una mayor consciencia de los estados corporales internos; b) reacciones afectivas más intensas; c) conductas más acordes con las normas salientes; d) una mayor consistencia entre las actitudes y la conducta; y, e) un mayor acuerdo entre el auto-concepto y la imagen que los conocidos tienen de uno (Gibbons, 1990, citado en Deaux et al., 1993).

Un estado de alta auto-consciencia puede ser adaptativo: las personas pueden tomar conocimiento de sus emociones y sensaciones, y actuar en consecuencia (p.ej., reorientar su conducta o cuidar de su salud si tiene síntomas alarmantes).

Generalmente un estado de auto-consciencia hace saliente las diferencias entre las expectativas del yo, lo que la persona quisiera o 'debería ser' y su realidad. Por un lado, esto puede conllevar un esfuerzo para actuar de acuerdo a lo que uno cree que quisiera ser

o lo que debería ser, haciendo la conducta consistente con las expectativas o acercando la realidad a los ideales. Por otro lado, dado que presentar un estado de alta auto-consciencia en una situación negativa es aversivo, las personas pueden intentar evitarlo mediante el consumo de alcohol, drogas o experiencias de desindividuación, lo cual puede suponer un coste para el bienestar (Baumesteir, 1991, citado en Hogg y Vaughan, 2002).

Una alta auto-consciencia suele asociarse a una visión negativa de sí y a una depreciación del auto-concepto. Generalmente después de haber experimentado un hecho negativo irremediable la gente focaliza su atención en sí mismo (rumia sobre sus miserias y su destino). La pérdida de una fuente importante de auto-estima (p.ej., el abandono de la pareja) provocaría que la persona constataste una y otra vez que es imposible reducir el desfase entre el estado ideal (tener una pareja) y la situación real. La imposibilidad de reducir este desfase entre la realidad y los ideales del yo conduciría a un estado crónico de focalización de la atención en su aspecto privado. Esto amplificaría o intensificaría la reacción afectiva y conduciría a las personas a desvalorizarse aún más, generalizándose la visión negativa de sí. Las personas con un buen estado de ánimo prefieren evitar un estado de alta auto-consciencia cuando han fracasado y sufren de un desfase negativo entre su auto-concepto y sus ideales del yo. Sin embargo, esto no ocurre entre las personas depresivas, lo cual les hace más vulnerables afectivamente. Éstas generalizarían mediante un estilo atributivo insidioso la visión negativa del mundo ('todo lo malo que me ocurre es responsabilidad mía').

Auto-Observación o Vigilancia de la Presentación del Yo

Los individuos tienden también a regular la presentación pública de su persona tratando de controlar la impresión que provocan, es decir, buscan dar una buena imagen de sí. Goffman insistió en que una característica de los individuos de una sociedad individualista orientada al éxito era la auto-presentación o representación pública positiva del yo.

Algunas personas presentan alta auto-consciencia pública, es decir, se preocupan más por la evaluación de los otros y son más sensibles al rechazo social. Este rasgo del auto-concepto se asocia moderadamente a la auto-vigilancia, es decir, a la tendencia a controlar la expresión verbal y no verbal del yo en público. Los sujetos con alta auto-consciencia pública saben que están creando una impresión en el público, pero no necesariamente regulan su conducta por ello. En cambio, los sujetos con alta auto-vigilancia utilizan la información sobre la impresión que causan para orientar y regular sus interacciones.

Las personas con alta auto-vigilancia: a) muestran poca consistencia entre sus actitudes y conductas, ya que guían su comportamiento a partir de las normas salientes de la situación social; b) cuando se embarcan en conductas contra-actitudinales no tienden a alinear sus actitudes con sus prácticas; y, c) suelen tener amistades muy diversas, especializadas y diferenciadas, que no se solapan entre ellas. Las personas con alta auto-vigilancia presentan bajos niveles de ansiedad social y de auto-consciencia privada y niveles altos de auto-consciencia pública.

Por el contrario, los sujetos con baja auto-vigilancia: a) muestran mayor consistencia entre actitudes y conductas; b) cuando llevan a cabo conductas contra-actitudinales tienden a modificar sus actitudes para hacerlas compatibles con su conducta; y, c) suelen tener buenos amigos, parecidos a ellos y homogéneos con los que hacen muchas y diferentes cosas en común. Las personas con baja auto-vigilancia muestran baja auto-consciencia pública y alta ansiedad social y auto-consciencia privada (Snyder, 1987).

Resumen

- ✓ El auto-concepto es el conocimiento sobre sí, basado en la historia personal (identidad personal) y la pertenencia grupal (identidad colectiva).
- ✓ La auto-estima es la valoración o actitud evaluativa sobre sí (auto-estima personal) y los grupos de pertenencia (auto-estima colectiva).
- ✓ La baja auto-estima es un efecto de problemas más que una causa.
- ✓ La auto-estima es en general positiva y se asocia al bienestar psicológico y la adaptación social.
- ✓ La auto-estima y el auto-concepto dependen débilmente de la comparación social en rendimiento y atributos.
- ✓ La auto-estima y el auto-concepto se asocian a las creencias que uno tiene de cómo los otros le ven, más que a la visión real que los otros tienen de uno.
- ✓ Predomina la comparación social ventajosa hacia abajo.
- ✓ Las personas pertenecientes a grupos de bajo estatus no muestran déficit de auto-estima (minorías étnicas, ancianos) o presentan un déficit pequeño (clases bajas y mujeres).
- ✓ Los roles sociales de menor estatus y la socialización o aprendizaje de las normas y expectativas culturales explican en parte el ligero déficit de auto-estima.
- ✓ Las personas de algunas culturas menos individualistas asiáticas muestran una menor auto-estima, aunque no hay una asociación general entre colectivismo y baja auto-estima.
- ✓ El auto-concepto organiza la memoria y el pensamiento: se evalúa y recuerda mejor los atributos vinculados y generados por uno (incluso en las culturas colectivistas).
- ✓ La auto-eficacia y el control se asocian al bienestar y la adaptación social.
- ✓ Las personas o las situaciones que orientan la atención sobre sí mismo se asocian a un mayor conocimiento de sí, mayor adaptación a las normas, mayor intensidad afectiva y mayor acuerdo entre actitudes y conducta.
- ✓ La alta auto-consciencia privada crónica se asocia a un malestar debido a la discrepancia entre las expectativas y la realidad.
- ✓ Algunas personas tienen una alta consciencia pública y utilizan las reacciones de los otros para orientar su conducta.
- ✓ La alta auto-vigilancia se asocia a una menor congruencia entre actitudes y conductas. Las personas con alta auto-vigilancia tienen relaciones sociales diferenciadas y numerosas.

VI.2. CULTURA, AUTO-CONCEPTO, AUTO-EFICACIA Y LOCUS DE CONTROL

TST o 'Quién soy yo' (Páez)*

*Versión propia basada en el instrumento de Kuhn y McPartland (1954)

Describase a sí mismo lo más profundamente que pueda. Responda con frases a la pregunta ¿Quién soy yo? Trate de rellenar 20 frases.

Describe a un conocido, alguien con quien no tenga una relación muy íntima. Trate de realizar 20 frases sobre ¿Quién es él?

1	_____
2	_____
3	_____
4	_____
5	_____
6	_____
7	_____
8	_____
9	_____
10	_____

11	_____
12	_____
13	_____
14	_____
15	_____
16	_____
17	_____
18	_____
19	_____
20	_____

Claves de Corrección

Una vez cumplimentado el cuestionario, las respuestas se clasifican según los tres siguientes sistemas de categorías:

a) Trafimow et al.,1991:

ID–Idiocéntricas o individualistas: Descripciones que se refieran a rasgos personales, cualidades y creencias que describan al yo como una persona autónoma e independiente, (p.ej., enérgico, brillante o inteligente).

ALO–Alócentricas o sociocéntricas: Descripciones que reflejen interdependencia, reactividad y sensibilidad ante otras personas, así como concepciones del yo conexas o relacionados con otros (p.ej., cooperativo, solidario).

GRU–Grupales: Respuestas que aludan a la pertenencia a un grupo, incluyendo categorías sociales y demográficas (p.ej., mujer, boy-scout, católico, etc.).

b) Triandis et al.,1995:

S–Social: Presencia de un sentido, una vida común con los demás o la pertenencia a una categoría social. Por ejemplo, soy un hijo (familia), soy un católico (religión), soy un residente en el País Vasco (residencia en común).

No S–No Social: Destaca un papel, una capacidad u orientación personal. Por ejemplo, soy inteligente(capacidad), soy atrevido (orientación).

c) Lalljee et al., 1995:

PG–Predisposición general: La frase alude a una disposición general (p.e., ella/él es honesta/o; él/ella es solidario/a; él/ella tiene sentido musical).

AC–Acciones concretas: La frase implica una acción concreta (p.ej., él/ella dio dinero para obras de caridad) o descripciones en términos de características físicas, preferencias o roles (p.ej., él/ella es delgado/a, le gusta el rock o es alumno de la Universidad X).

RO–Referencias a otras personas: referencias a otra persona específica, a un grupo o a la gente en general.

ETE–Especificaciones espacio-temporales: se utilizan referencias temporales (p.ej., a veces, a menudo) o espaciales (p.ej., en el trabajo, en la escuela).

Para a): Las culturas sociocéntricas (p.ej., las asiáticas, africanas y de América latina) tienden a describir su yo o a tener un auto-concepto que enfatiza las relaciones con los otros y la interdependencia. Los Mexicanos utilizan un 52% de respuestas sociocéntricas en su descripción, mientras que las personas de EE.UU. emplean un 34% de estas características.

Para b): En las culturas individualistas el porcentaje de respuestas S oscila entre el 6 y 30%. En las culturas colectivistas este porcentaje varía entre el 30 y 50%, es decir, en estas culturas las personas tienden más a describirse en términos sociales. Las mujeres también suelen dar más respuestas de pertenencia social. Sin embargo, el porcentaje de características sociales no se asocia con otros indicadores de actitud y valores colectivistas. Es más, en algunos estudios las personas de culturas supuestamente individualistas han presentado porcentajes mayores en estas características que las personas de culturas colectivistas.

Para c): Las personas de culturas colectivistas (hindúes frente a ingleses) hacen descripciones más concretas y contextualizadas: hacen mayor uso de actos e incluyen más referencias a otras personas y al contexto espacio-temporal (Shweder y Bourne, 1982, citado en Lalljee et al., 1995).

Los sujetos de EE.UU. tendían a explicar las acciones de otros en términos disposicionales mientras que las personas de la India utilizaban más explicaciones contextuales (Miller, 1984, citado en Lalljee et al., 1995). Si un 20% o más de sus frases sobre el otro implican referencias a otras personas y referencias espacio-temporales, Ud. tiene un estilo más bien colectivista. Si tiene puntuaciones inferiores al 17% en estas cuestiones tiene un estilo individualista. Si en su auto-descripción el 30% o más de las frases hacen referencia a otras personas tiene un estilo colectivista. Si en esta cuestión su porcentaje es menor al 20%, entonces tiene un estilo más individualista. Algunas culturas colectivistas no asiáticas no muestran un estilo contextual y orientado a otros. Compare su descripción con la del conocido: la suya debe ser más larga, contener más calificadores espacio-temporales y menos rasgos de personalidad o predisposiciones generales.

Cultura y Contenido del Auto-Concepto

Si bien algunas culturas enfatizan menos la unicidad y los límites del yo

individual, la idea de persona basada en un único cuerpo, que piensa, quiere y siente, dice y hace es un universal lingüístico (Church, 2000). La ubicación del sí mismo tiende universalmente a localizarse en el cuerpo de la persona. Mientras en Occidente el Yo activo y el sí mismo como objeto o contenido parece central, en otras culturas como la japonesa la oposición se da entre lo interno y lo externo (aspectos que también juegan un papel importante en nuestra cultura). En algunas culturas el sí mismo se percibe como separado del entorno, mientras que en otras como integrado en el entorno material y espiritual (Moghaddam, 1998).

La necesidad de tener un auto-concepto distintivo e integrado parece ser universal. Las bases de esa distintividad son culturalmente diferentes. En un caso puede ser 'el ser mejor que la media', en otro puede ser 'lo más parecido a la persona media'. Algunos estudios sugieren que la asimetría sí-otro (el fenómeno de auto-centración anteriormente descrito) se da de forma más marcada en culturas individualistas que en colectivistas. Los estudiantes de EE.UU. informaban que los otros eran más parecidos a ellos, que ellos a los otros (3,9 vs. 3,5) mientras que los estudiantes indios contestaban que ellos eran más parecidos a otros que los otros a ellos (3,8 frente a 3,55), mostrando un sesgo de auto-referencia ligeramente invertido (Markus y Kitayama, 1991).

La complejidad del auto-concepto hace referencia a las diferentes facetas de atributos en los que una persona se representa a sí misma. Las personas que tienen varios roles probablemente tendrán imágenes de sí más variadas (p.ej., trabajadora, sindicalista, madre, esposa e hija en el caso de una mujer que trabaje vs. madre, esposa e hija en una mujer que trabaje sólo en casa). Existe evidencia de que las personas que tienen un auto-concepto más diversificado o complejo enfrentan mejor el estrés. La diversidad de atributos les sirve para amortiguar las amenazas a la auto-estima: las pérdidas o hechos negativos en un área se compensan con otra. Podemos suponer que la complejidad del auto-concepto será menor en culturas con roles menos diversificados. Por ejemplo, en las culturas donde se enfatiza la segregación de género y se restringe el rol de la mujer al área privada, éstas tendrán menos roles e imágenes diversificadas accesibles (tanto reales como subjetivas) (Moghaddam, 1998).

Contenidos más Relevantes del Self a través de las Culturas

En dos de los cuatro estudios que distinguen entre respuestas idiocéntricas, grupales y aloicéntricas, las afirmaciones clasificadas como idiocéntricas alcanzaron más de un 50% del porcentaje total de respuestas para todos los grupos de la muestra, tanto colectivistas como individualistas (véase la práctica). Estos resultados se obtuvieron comparando muestras de estudiantes universitarios de Australia, Canadá, Nueva Zelanda, Sudáfrica blanca y negra, China, Etiopía, Filipinas y Turquía, así como a partir de datos obtenidos con estudiantes universitarios de EE.UU. subdivididos por su origen cultural chino o norteamericano (Trafimow, Triandis y Goto, 1991). Bochner (1994) también encontró resultados en esta línea aunque más atenuados. Trabajando con adultos de clase media y trabajadores de cuello blanco malasio (colectivistas), australianos y británicos (individualistas), y utilizando una medida de la proporción de afirmaciones dentro de cada categoría ponderadas por su posición dentro de la jerarquía de respuestas, las auto-descripciones idiocéntricas alcanzaron la mayor puntuación en cualquiera de las tres muestras (48% malasio, 68% australianos y 61% británicos), aunque en el grupo colectivista la puntuación en la categoría grupal fue muy similar a la anterior (41% malasio; 19% australianos; 18% británicos).

Otras investigaciones se caracterizan por sistemas de categorización más complejos y variados. Dhawan et al. (1995), trabajando con estudiantes universitarios de la India y EE.UU. encontraron que las categorías más enfatizadas en ambos casos fueron las referidas a las evaluaciones del self (34% indios y 65% norteamericanos) seguida de la categoría de identidad social (32% indios y 26% norteamericanos). Finalmente, otras dos investigaciones coincidieron en mostrar la categoría de rasgos de personalidad como la de mayor porcentaje en muestras de estudiantes universitarios de la India, Bulgaria y Reino Unido (Lajlle y Angelova, 1995), así como filipinos, chinos y americanos. Además, en estos tres últimos grupos los rasgos de personalidad agruparon un mínimo del 50% de las respuestas.

Diferencias Transculturales en el Uso de Categorías Particulares

En cuanto a las diferencias transculturales, Triandis, McCusker y Hui (1990), utilizando el porcentaje de respuestas clasificadas como grupales (S) en muestras de estudiantes universitarios de Illinois (S = 19%), Grecia (S = 15%), Hong Kong (S = 20%) y República Popular China (S = 52%), encontraron diferencias significativas entre Grecia y Hong Kong, y entre Hong Kong y la República Popular China. Las restantes comparaciones, aunque se produjeron en la línea esperada –como se observa en la ordenación de las puntuaciones S– no resultaron significativas, probablemente debido al pequeño tamaño de sus muestras. El estudio de Watkins et al. (1998), con cinco culturas colectivistas y cuatro individualistas, halló diferencias culturales significativas en todas las categorías utilizadas (idiocéntrica, grupo grande, grupo pequeño, allocéntrica y evaluativa). Las correlaciones entre los datos de estos autores y las dimensiones culturales de Hofstede (2001), mostraron que el individualismo se asociaba a un menor empleo de descriptores idiocéntricos y a una mayor utilización de respuestas de grupo grande. La distancia jerárquica también correlacionó positivamente con una mayor proporción de respuestas idiocéntricas en las descripciones del sí mismo¹.

Efectos de la Familiaridad y de la Facilitación

El estudio de Lalljee y Angelova (1995), además de contemplar las diferencias culturales en el auto-concepto indio, búlgaro y británico, trató de controlar los posibles efectos de la familiaridad sobre la percepción y descripción de las personas. Basándose en otros autores, plantearon que este efecto hace que los individuos confieran mayor variabilidad a su propio comportamiento y lo describan en términos más situacionales o contextuales que el de los otros. En vistas a confirmar esta afirmación, pidieron a los sujetos que se describiesen a sí mismos y a otras dos personas diana, conocidos desde hacía poco o mucho tiempo, resultando que las descripciones del self eran más largas e incorporaban menos rasgos y más calificadores espacio-temporales que las descripciones de las otras dos personas diana (véase más adelante el efecto actor-observador).

Relacionado con lo anterior, Cousins (1989) encontró que la alteración del formato de respuestas del TST, pidiendo a los sujetos que se describiesen en contextos

¹ Individualismo / Empleo descriptores idiocéntricos: $r_9 = -0.925$; Individualismo / Utilización de respuestas de grupo grande: $r_9 = 0.667$; Distancia jerárquica / Respuestas ideocéntricas: $r_9 = 0.807$.

como en casa, en el colegio o con los amigos íntimos, invertía el patrón de resultados con respecto al TST en su formato original. En la forma contextualizada, los norteamericanos dieron significativamente más respuestas concretas de preferencias, deseos y atributos cualificados e hicieron mayor mención a objetos en sus descripciones que los japoneses. Por el contrario, estos últimos aportaron más referencias abstractas de atributos psicológicos puros que los anteriores. Asimismo, en el formato contextualizado, los atributos psicológicos puros reemplazaron a las identidades sociales en el TST original como categoría más frecuente en los japoneses y los atributos psicológicos cualificados hicieron lo mismo con respecto a los atributos puros en la muestra estadounidense. En este sentido, parece que el TST descontextualizado se presta a la expresión del individualismo, mientras que el contextualizado es conducente a un lenguaje de la persona sociocéntrico y relacional. Esto hace que, en el formato original, los japoneses tiendan a situar el self en su conexión social con más referencias a grupos específicos (identidades sociales) o simbólicos (identidades globales), mientras que en el contextualizado es donde pueden experimentarse a sí mismos como agentes distintos, con estilos y disposiciones personales. Los norteamericanos, por su parte, reaccionan al formato contextualizado con una mayor concreción en sus descripciones y una tendencia a cualificar los términos disposicionales que utilizan, como si estuviesen dando a entender que su 'yo' es algo más que lo que han descrito en un contexto determinado.

Conclusiones

Tradicionalmente, se esperaba que en las culturas individualistas (caracterizadas por una visión del individuo como un agente autónomo, separado y distinto de los otros) se diera un predominio del self privado manifestado a través de un énfasis en las cogniciones idiocéntricas sobre el sí mismo, así como una tendencia a la abstracción de regularidades comportamentales transcontextuales a través de un mayor uso de características como los rasgos de personalidad en la definición del sí mismo. En las culturas colectivistas (en las que el individuo es considerado como dependiente del endogrupo y cuyo comportamiento ha de adaptarse a las demandas de éste) se producirá un predominio del self colectivo y de las cogniciones grupales sobre el sí mismo, así como una mayor tendencia a centrar la atención en las diferentes situaciones sociales a las que el comportamiento debe ajustarse, favoreciéndose así auto-descripciones más concretas y contextualizadas del self. Estas dos dimensiones de la auto-concepción han sido utilizadas de manera intercambiable en la literatura transcultural. Sin embargo, Rhee et al. (1995) encontraron que, aunque se hallaban relacionadas, no eran equivalentes y que dicha relación era más fuerte en las culturas individualistas que en las colectivistas. Estos resultados también se confirman en otros estudios que, como el de Cousins (1989), utilizan sistemas complejos de categorización, hallando que las culturas colectivistas pueden presentar mayores frecuencias de atributos concretos y autónomos (p.ej., características físicas, preferencias, etc.), así como referencias abstractas y sociales (p.ej., identidades sociales).

Los estudios muestran que las diferencias transculturales en el auto-concepto han sido parcialmente exageradas. Las respuestas idiocéntricas tendían a ser las más frecuentes independientemente de la cultura analizada, así como los atributos de personalidad cuando se utilizaba otro tipo de sistemas de categorización. Además, tanto las anteriores como las identidades sociales se muestran como características relevantes en la descripción del sí mismo en todas las culturas. Ello indica que la dialéctica entre

un individuo autónomo, abstracto y separado del mundo social frente a un individuo en conexión con los otros, parece ser una temática relevante en todas las culturas. A su vez, esto corrobora la afirmación de que los sujetos presentan un auto-concepto complejo que incluye diferentes tipos de cogniciones, a pesar de que se produzcan diferencias en la saliencia o importancia relativa en función del grupo cultural en el que han sido socializados, o debido a efectos como la facilitación de un determinado tipo de self. Similarmente, la familiaridad es otro de los factores que puede incrementar o reducir la probabilidad de diversos tipos de emisiones en la descripción del sí mismo y de los otros.

En cuanto a las diferencias transculturales en el uso de determinados atributos o características del self, los estudios se muestran contradictorios. Cuando se analizan las descripciones del auto-concepto de varias naciones y se ponen en relación con indicadores culturales, se encuentra que no hay relación entre el colectivismo cultural y la tendencia a describirse con atributos grupales o colectivos y que son los sujetos de culturas jerárquicas los que enfatizan los aspectos individuales o idiosincrásicos del yo. Como vimos previamente, en particular en el caso de estudiantes que pertenecen a una elite, son los sujetos colectivistas y jerárquicos los que enfatizan la independencia y competitividad -y coherentemente los atributos idiosincrásicos del yo-.

Cultura, Representaciones Sociales y Auto-concepto

Se deben diferenciar las representaciones sociales o modelos culturales normativos de los auto-conceptos y procesos psicológicos directos de las personas. Una cultura puede valorar la dureza y el estoicismo ante la muerte de la pareja en los hombres. Sin embargo muchos de los hombres de esa cultura pueden vivenciar una fuerte tristeza y derrumbarse emocionalmente cuando tal suceso ocurre.

Se ha planteado que los sujetos individualistas anglosajones, por su socialización en una cultura que valora al sujeto autónomo, compartirían en mayor medida un auto-concepto independiente. Al contrario, los sujetos colectivistas orientales, debido a su socialización en una cultura donde se valora la inserción y adaptación en el grupo, compartirían más fuertemente un auto-concepto interdependiente (Markus y Kitayama, 1991). Se entrevistó a un conjunto de 14 expertos sobre las características típicas del auto-concepto japonés, preguntándoles en qué medida las afirmaciones de la escala de auto-concepto de Singelis eran típicas de EE.UU. o de Japón. Los expertos coincidieron en que los rasgos interdependientes eran más típicos de los japoneses y los independientes de los estadounidenses:

Tabla 4. Rasgos Interdependientes del Auto-Concepto¹

	% Típico de Japón	% Típico de EEUU
Jerarquía		
Respeto Superiores	93%	0
Ofrecer asiento Profesor	89%	
Armonía		
Armonía Grupo Importante	100%	
Respeto Gente Modesta	100%	
Evito una confrontación con grupo, aún en desacuerdo	100%	
Relaciones		
Felicidad depende otros	79%	14%
Relación con otros más importantes que propios logros	96%	
Si un hermano fracasa me siento responsable	100%	
Deber hacia grupo		
Sacrificar interés por grupo	96%	
Respetar decisiones grupo	96%	
Permanecer grupo si me necesita, aún descontento	100%	
Opinión otros		
Tener cuenta consejo padres sobre educación	79%	7%

Fuente: Markus y Kitayama (1991)

 Tabla 5. Rasgos Independientes del Auto-Concepto²

	% Típico de Japón	% Típico de EE.UU.
Comunicación Directa		
Prefiero decir que no a ser mal intepetado	14%	86%
Más a gusto tuteando a quien acabo de conocer		100%
Prefiero ser directo y claro con gente que acabo de conocer		100%
Logros Personales		
Me siento a gusto nombrado para recibir premio		93%
Dirigirme a los demás en una clase no es problema		100%
Único y expresar el yo, sí mismo bajo contextual		
Soy misma persona en casa y estudio / trabajo		93%
Actúo de la misma forma esté con quien esté		93%
Disfruto siendo único y diferente		93%
Auto-conocimiento		
Importante Imaginación		86%
Independencia		
Ser capaz de cuidarme	7%	86%
Importante identidad independiente		100%
Valoro estar bien, salud por encima de todo	14%	57%

Fuente: Markus y Kitayama (1991)

El reflejo de los escenarios y normas culturales en los auto-conceptos, si bien existe, es limitado. Varios estudios que compararon euro-americanos con asiático-americanos han confirmado que estos últimos comparten auto-conceptos más interdependientes que los primeros. Sin embargo, según el meta-análisis de Oyserman

¹ En Negrita los ítems en los que el consenso de expertos no es total.

² En Negrita los ítems en los que el consenso de expertos no es total.

et al. (2002), esto no ocurre con sujetos orientales (japoneses y coreanos) no inmigrantes. Además, tampoco se han observado diferencias en colectivismo entre japoneses y norte-americanos, a pesar de que estos últimos puntuaban más alto en individualismo. Los japoneses presentaban puntuaciones más altas en las dimensiones referentes al deber hacia el grupo y el trabajo en grupo. Sin embargo, éstos mostraban puntuaciones menores en relacionalidad que las personas de EE.UU. y Canadá.

Tabla 6. Medias en las Dimensiones Independientes e Interdependientes³

	Media Independencia	Media Interdependencia	Diferencia	IDV Hofstede
Norteamericanos				
EEUU (N=399)	5,32	4,91	0,41	91
Canadá (N=172)	4,98	4,63	0,25	80
Asiático-americanos				
Asiáticos Hawai (N=303)	4,60	4,92	-0,32	
*Japón (N=213)	4,52	4,80	-0,28	46
*Filipinos (N=69)	4,71	4,86	-0,15	32
*Chinos (N=113)	4,7	4,87	-0,17	17
Orientales				
Japón (N=120)	4,95	4,06	+0,89	46
Chinos Hong Kong (N=271)	5,0	5,67	-0,67	25

Fuentes: Singelis, 1994; Singelis y Sharkey, 1995; Singelis et al., 1999; Sato y Cameron, 1999.

Estos resultados muestran la importancia de la diferenciación entre los modelos culturales normativos del yo (reflejados en los juicios de los expertos) y el auto-concepto real de los sujetos. Además, las escalas de creencias y actitudes, sobre sí mismo en este caso, sufren el efecto de grupo de referencia. Si preguntamos a alguien cuan independiente o directo es en la comunicación, su respuesta implicará la comparación con el grupo de convivencia. Esto puede en parte explicar las diferencias entre individualistas autóctonos e inmigrantes colectivistas (los inmigrantes no sólo se comparan con otros colectivistas, sino que también lo hacen con otros individualistas). Heine et al. (citado en Kitayama, 2002) pidieron a japoneses que habían vivido en Canadá (entre 6 y 36 meses, con una media de 8 meses) y a canadienses que habían vivido en Japón (entre 12 y 78 meses, con una media de 39 meses) que respondieran 'en general' y con relación al grupo cultural opuesto una escala que incorporaba los atributos que los expertos atribuían consensualmente a japoneses.

Tabla 7. Evaluación de Independencia

	Relación al propio	General	Relación al otro
Canadá	3,43	3,79	3,81
Japón	3,34	2,99	2,81
Diferencia	-0,09	-0,80	-1,00

Fuente: Heine et al. (citado en Kitayama, 2002)

³ Rango: 1= Fuertemente en desacuerdo a 7 = Fuertemente de acuerdo; * Inmigrantes en EE.UU.

Tabla 8. Evaluación de Interdependencia

	Relación al propio	General	Relación al otro
Canadá	3,35	3,21	2,50
Japón	2,62	2,98	3,24
Diferencia	-0,73	-0,23	+0,74

Fuente: Heine et al. (citado en Kitayama. 2002)

Un efecto de grupo de referencia debería mostrar la diferencia máxima cuando la pregunta se hace respecto al otro país y la menor diferencia cuando se hace en relación con el propio país. Como se puede constatar en las tablas anteriores, cuando se comparan con el otro país, los japoneses presentan la estimación más alta en interdependencia y los canadienses la más baja. Por tanto, esto confirma en parte la existencia de un efecto de grupo de referencia. Sin embargo, no ocurre lo mismo con la percepción de independencia. Si se comparan las puntuaciones halladas en la respuesta 'en general' y la respuesta referida a la otra cultura de referencia, se observan medias muy similares en Canadá y una estimación sólo ligeramente menor en el caso japonés. En definitiva, el efecto de referencia no explica todas las diferencias. Por ello, es más razonable pensar que las diferencias culturales en el auto-concepto se han sobre-estimado y que los japoneses no son los colectivistas prototípicos que se suponía.

Cultura, Locus de Control y Auto-Eficacia

El locus de control es más interno en personas con mayores recursos sociales, en hombres (vs. mujeres) y en grupos étnicos dominantes (vs. dominados). A nivel colectivo, el porcentaje nacional de las personas que creían controlar fuertemente su destino se asociaba al poder adquisitivo y al desarrollo social. En otros términos, el locus de control interno refleja una competencia social. Igualmente, esto puede entenderse como una racionalización de la posición social: las personas dominantes o con recursos creen en la internalidad porque así justifican su estatus. Los dominados creen más en la externalidad porque así exculpan su falta de recursos (Dubois, 1994).

Parece razonable considerar que el mayor control interno presente en las culturas individualistas pueda ser explicado por la valoración que se realiza en éstas de la persona autónoma. Igualmente, debe tenerse en cuenta que las culturas occidentales individualistas poseen mayores recursos materiales, mayor movilidad social y mayor control sobre los riesgos. Dado que los colectivistas tienden a inhibir sus opiniones y decisiones personales, así como a depender más del grupo y figuras de autoridad, éstos no desarrollarán la creencia de que sus refuerzos dependen de sus acciones, es decir, percibirán que el refuerzo no es o es menos contingente con sus actos que los individualistas (Yamagishi, 1995). También se ha argumentado que las decisiones son relativamente menos importantes para los colectivistas (p.ej., japoneses) que para los individualistas (p.ej., norteamericanos): En EE.UU. se ofrece al huésped que elija entre varias alternativas como una forma de ejercer su libertad personal. En cambio, en Japón se le ofrece lo que se sabe o se supone que le gusta de antemano como un modo de cuidar al invitado y no agobiarlo demandándole una decisión (Heine y Lehman, 1997).

Cinco estudios confirmaron que los japoneses informaban de un locus de control más externo que los norteamericanos. Yamagishi (1994) encontró una asociación significativa entre actitudes colectivistas y locus de control interno en japoneses. Dos

estudios, uno utilizando muestras de 42 países y otro comparando americanos de diversas etnias, constataron que los colectivistas asiáticos (Japón, China, Corea e India) presentaban una menor percepción de control interno del medio y de sus conductas que las otras culturas del mundo (Sastry y Ross, 1998). El nivel percibido de control interno y el bienestar subjetivo es menor en Asia y en americanos asiáticos que en el resto del Mundo y en sujetos euro-americanos. Esto es coherente con el hecho de que el control interno percibido y la autonomía se asocian en general al ajuste psicológico (Sastry y Mirowski, 1998).

Cuestionando que el colectivismo en general se asocie a un menor locus de control interno, la primera revisión que se hizo de estudios sobre diferencias entre naciones y locus de control encontró resultados inconsistentes. En un estudio con 42 naciones el individualismo (media nacional de Hofstede o de Schwartz en valores) se asoció sólo ligeramente con el porcentaje de personas que en cada nación percibían controlar fuertemente el medio (véase la práctica). Por otro lado, un estudio con ejecutivos de más de 40 países constató que la internalidad del locus de control (creencias de control del medio por las disposiciones personales) era más alta en sujetos de culturas colectivistas y en sociedades menos desarrolladas (Smith et al., 1998).

Podemos concluir que la población general de los países más desarrollados percibe un mayor control de su vida y que los individuos de la elite de países en desarrollo y colectivistas muestran una percepción de control interno mayor que individuos del mismo estatus de países desarrollados e individualistas.

Control Percibido de la Vida (Inglehart, 1998)

Algunas personas sienten que tienen completa libertad y control sobre sus vidas, mientras que otras sienten que lo que ellas hagan no tiene ningún efecto sobre lo que les ocurre o pasa. Por favor, utilice la escala para indicar cuanta libertad de elección y control Ud. siente que tiene sobre cómo evoluciona su vida:

Ningún Control									Total Control
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Claves de Corrección

Esta escala, incluida en el estudio de Inglehart (1998) -World Value Survey- evalúa el grado de libertad de elección o control que tiene el sujeto sobre la evolución de su vida. El rango de respuesta es de 1 (Ningún Control) a 10 (Total Control). Si en esta pregunta Ud. presenta una puntuación de 7 ó más, ha contestado como una persona con mayor control. Si Ud. ha puntuado 5 ó menos, ha respondido como una persona con menor control.

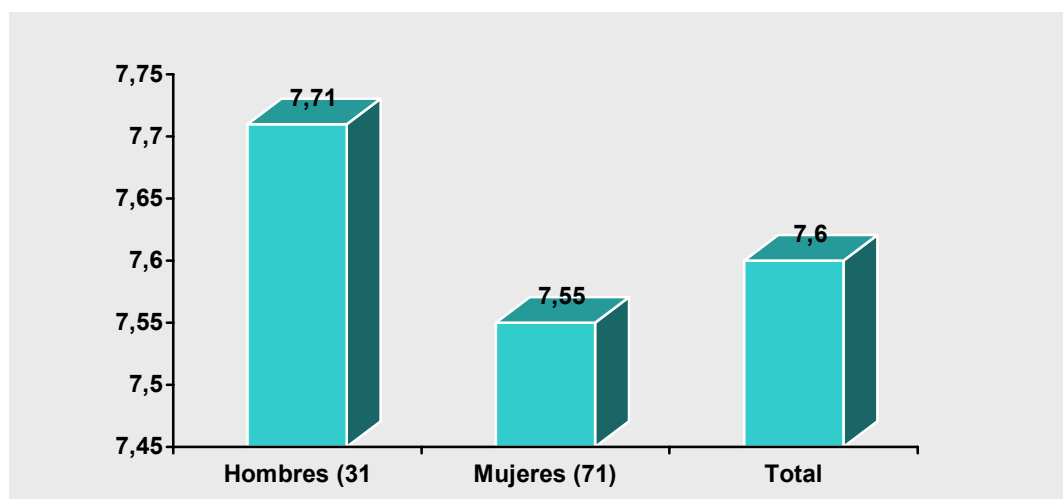
Las mujeres, los ancianos, las personas con menor nivel educativo e ingresos y los individuos de culturas colectivistas asiáticas (Corea, Japón, India y China) son las poblaciones que presentan menor control percibido. Ahora bien, el colectivismo no se asocia en general a una mayor externalidad¹. Además, la fuerte internalidad se relaciona negativamente con el indicador de ética protestante del trabajo de Inglehart basado en los atributos que se deben transmitir a los niños². Por otro lado, manifiestan un mayor control interno las personas de sociedades con baja distancia jerárquica, de culturas femeninas, con baja evitación de la incertidumbre y con mayor desarrollo socioeconómico³. Parece razonable pensar que las relaciones igualitarias, de cooperación, de mayor aceptación de lo incierto y menor rigidez en las reglas sociales se asocien a un mayor control percibido del medio.

Tabla 9. Medias de Control sobre la Evolución de la Propia Vida por Región⁴

Región	Media
África	5,7
América Latina	6,5
Asia	5,3
Estados Unidos	7,7
Europa Este	4,3
Europa Oeste	6,0

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Inglehart (1998).

Gráfico 1. Medias de Control de Inglehart (1 a 10)



Fuente: Fernández, 2001

¹ Colectivismo / Externalidad: $r_{27} = 0.27$, $p < 0.12$ y $r_{19} = 0.17$, $p < 0.25$

² Internalidad / EPT de Inglehart: $r_{33} = -0.52$

³ Control Interno / Distancia Jerárquica: $r_{27} = -0.36$; Control Interno / Masculinidad-Feminidad: $r_{27} = -0.28$; Control Interno / Evitación de la Incertidumbre: $r_{27} = -0.43$; Control Interno / Desarrollo Económico: $r_{36} = 0.27$.

⁴ Basado en el porcentaje de los que puntúan 7, 8, 9 y 10 en la pregunta.

Tabla 10. Rangos de Países en Puntuación sobre el Grado de Libertad de Elección o Control sobre la Evolución de la Propia Vida⁵

País		País	
Finlandia	79	Polonia	52
Canadá	77	Portugal	52
Estados Unidos	77	Italia	52
Irlanda del Norte	75	Holanda	52
Suecia	74	Lituania	55
Corea del Sur	73	Polonia	52
México	70	Portugal	52
Islandia	70	Italia	52
Argentina	68	Holanda	52
Noruega	67	India	50
Suiza	66	Hungría	50
Irlanda	65	Estonia	50
Gran Bretaña	65	Rumania	49
Dinamarca	64	Latvia	48
China	63	Rusia	47
Brasil	63	Francia	45
Alemania Occidental	63	Moscú	44
Chile	61	Eslovenia	44
Nigeria	57	Checoslovaquia	42
Sudáfrica	57	Belarus	40
Bélgica	57	Turquía	31
Austria	57	Japón	29
España	56	Bulgaria	28
Lituania	55		
Alemania Oriental	53		

Fuente: Inglehart (1998)

⁵ Basado en el porcentaje de los que puntúan 7, 8, 9 y 10 en la pregunta.

Escala de locus de control de Rotter (1966, citado en Lefcourt, 1991)

Responda las siguientes afirmaciones en relación con su experiencia personal.

Responda luego con relación a cómo respondería el estudiante o una persona media. Finalmente, responda el test como si Ud. quisiera que la persona que lo leyera, lo apreciara o tuviera una buena impresión de Ud.

		Yo	PM	DBI
1.	A. Sin los atributos adecuados no se puede ser un buen líder.	A	A	A
	B. La gente con capacidades que fracasó en ser líder, no aprovechó la oportunidad que tuvo.	B	B	B
2.	A. A menudo ha ocurrido que lo que tenía que pasar pasó.	A	A	A
	B. Nunca me ha funcionado bien dejar al azar o la suerte la decisión de que orientación o línea de acción tomar.	B	B	B
3.	A. El ciudadano medio puede tener influencia en las decisiones del gobierno.	A	A	A
	B. El mundo está dominado por unos pocos poderosos y no hay nada que la gente corriente pueda hacer.	B	B	B
4.	A. Lo que ocurre depende de lo que yo hago.	A	A	A
	B. A veces siento que no tengo suficiente control sobre el rumbo que toma mi vida.	B	B	B
5.	A. Muchas de las desgracias que le ocurren a la gente, se deben a la mala suerte.	A	A	A
	B. Las desgracias que le ocurren a la gente, son resultado de sus errores.	B	B	B
6.	A. Muchas veces siento que tengo poca capacidad de influir sobre lo que me sucede.	A	A	A
	B. Me es imposible creer que el azar o la suerte tengan un papel importante en mi vida.	B	B	B
7.	A. Para tener éxito lo que importa es trabajar duro, la suerte tiene poco o nada que ver.	A	A	A
	B. Obtener un buen trabajo tiene que ver con estar en el buen momento en el buen lugar.	B	B	B
8.	A. La mayoría de la gente no se da cuenta del grado en que sus vidas están controladas por hechos accidentales.	A	A	A
	B. La suerte es algo que en realidad no existe.	B	B	B
9.	A. Quien llega a ser jefe depende mucho de quien estaba primero en el lugar adecuado.	A	A	A
	B. Que la gente obtenga lo que quiere depende de su habilidad. La suerte no tiene nada que ver.	B	B	B
10.	A. A largo plazo, las cosas malas que nos ocurren son equilibradas por las buenas.	A	A	A
	B. La mayoría de las desgracias son el resultado de la falta de habilidades, la ignorancia, la pereza o las tres cosas juntas.	B	B	B
11.	A. En mi caso, el obtener lo que quiero no tiene nada que ver con la suerte.	A	A	A
	B. Muchas veces puedo decidir lo que haré echándolo a suerte.	B	B	B
12.	A. Cuando hago planes estoy seguro de que los podré llevar a cabo o aplicarlos.	A	A	A
	B. No es inteligente planificar muy a largo plazo ya que muchas cosas resultan ser producto de la buena o mala suerte.	B	B	B

	Yo	PM	DBI
13. A. Con suficiente esfuerzo seremos capaces de acabar con la corrupción política.	A	A	A
B. Es difícil tener mucho control sobre las actividades oficiales de los políticos.	B	B	B
14. A. En lo referente a los asuntos del mundo, la mayoría de nosotros somos víctimas de fuerzas que ni entendemos ni controlamos.	A	A	A
B. Tomando parte activa en los problemas sociales y políticos, la gente puede controlar los asuntos mundiales.	B	B	B
15. A. Una de las razones por las que hay guerra es que las personas no se interesan suficientemente en la política.	A	A	A
B. Siempre habrá guerras sin que importe el esfuerzo que la gente haga por prevenirlas.	B	B	B
16. A. La mayor parte del tiempo no entiendo porque los políticos actúan como lo hacen.	A	A	A
B. A largo plazo, las personas son responsables de que haya un mal gobierno, nacional o local.	B	B	B
17. A. En el caso de los buenos alumnos, pocas veces, si los hay, hay exámenes injustos.	A	A	A
B. A veces las preguntas de los exámenes tienen tan poca relación con el contenido del curso, por lo que estudiar es inútil.	B	B	B
18. A. A veces no puedo entender como los profesores dan las notas que dan.	A	A	A
B. Hay una relación directa entre el esfuerzo o trabajo que he dedicado al estudio y las notas que obtengo	B	B	B
19. A. A largo plazo la persona recibe u obtiene el respeto que se merece.	A	A	A
B. Lamentablemente la valía de una persona a menudo pasa desapercibida, sin importar los esfuerzos que él ha hecho para destacar.	B	B	B
20. A. La idea de que los profesores son injustos con los alumnos es un sin sentido.	A	A	A
B. La mayoría de los alumnos o estudiantes no se dan cuenta de en qué medida sus notas han sido influidas o se deben a hechos circunstanciales.	B	B	B
21. A. Es difícil saber cuando otra persona te aprecia o no.	A	A	A
B. Cuantos amigos tienes depende de lo amable que eres en el trato personal.	B	B	B
22. A. No importa los esfuerzos que hagas, a algunas personas no les vas a gustar.	A	A	A
B. La gente que no sabe lograr que los otros le aprecien, no sabe como relacionarse con la gente.	B	B	B
23. A. Las personas solitarias lo son porque no saben ser amistosas.	A	A	A
B. No tiene sentido esforzarse mucho por caerle bien a la gente. Si te aprecian te aprecian y punto.	B	B	B

Claves de Corrección

Las respuestas A de los ítems 1, 2, 5, 6, 8, 9, 10, 14, 16, 18, 21 y 22 valen un punto. Asimismo, las respuestas B de los ítems 3, 4, 7, 11, 12, 13, 15, 17, 19, 20 y 23 valen 1, donde 0 representa internalidad y 1 la externalidad. A menor puntuación mayor internalidad.

Si Ud. es mujer y puntúa 8 o menos (si es hombre y puntúa 7 o menos) posee un locus de control muy interno, típico de personas de alto estatus en culturas con alta distancia jerárquica y colectivistas (p.ej., México).

Si usted es mujer y puntúa 13 o más (si es hombre y puntúa 10 o más) posee un locus de control más externo, típico de personas de menor estatus en culturas individualistas y menos jerárquicas (p.ej., Holanda).

Compare su puntuación con la que atribuyó a la persona media. Estudiantes de EE.UU. asignaron un 10 para sí mismos y atribuyeron a la persona media un 15, es decir, éstos se auto-percibieron con un mayor control interno que la media en una diferencia de 4 puntos (recuerde que a menor puntuación, mayor internalidad). Finalmente, el perfil de respuesta cuando se pedía dar una buena impresión era de mayor internalidad -se otorgaba un 11 frente a una respuesta de 16 cuando se quería dar una mala imagen-. Esto confirma el carácter socialmente deseable de la internalidad (Jelligan y Green, 1981, citado en Dubois, 1994).

Locus de Control y Norma Cultural de Internalidad

Existen una serie de estudios que confirman la hipótesis de la normatividad cultural del locus de control. En éstos se encuentra que las personas: a) Se atribuyen mayores puntuaciones de internalidad a sí mismas que a una persona media, probablemente porque prefieren mostrarse normativamente superiores o con una unicidad positiva; b) Evalúan mejor a sujetos que supuestamente han contestado un cuestionario afirmando que controlan internamente el mundo (vs. sujetos que manifiestan lo contrario); c) Cuando se les pide que traten de mostrarse de la mejor manera posible respondiendo a una escala vs. mostrar una imagen negativa, en la primera situación comunican más respuestas de internalidad y en la segunda mayor cantidad de respuestas de externalidad. Estos resultados se han hallado en Francia y EE.UU. (Dubois, 1994). Los estudios además han mostrado que las personas con buen estado de ánimo manifiestan una ilusión de control, es decir, éstas creen que controlan más que las personas deprimidas todo lo que les ocurre, inclusive los sucesos azarosos. Esto último también reafirma la idea de que la internalidad es normativa o socialmente deseable.

Por otro lado, la creencia en la auto-eficacia se supone que es adaptativa en todo tipo de culturas. Bandura (1999) argumenta que aunque en las culturas colectivistas la eficacia es más grupal que individual, ocurriendo lo inverso en las culturas individualistas, en todas ellas es funcional la creencia en la capacidad de llevar a cabo exitosamente ciertas metas. Ahora bien, el locus de control interno en el caso colectivo será grupal.

Individualismo y Control Primario, Colectivismo y Control Secundario

Se ha diferenciado el afrontamiento del estrés orientado a modificar el medio o coping primario, del afrontamiento orientado a adaptar el sujeto al medio, o auto-modificación cognitiva y emocional del sujeto en vistas a adaptarse al medio. Se supone que la primera forma de afrontamiento es más adaptativa y surge antes en el proceso evolutivo. El control primario aumentan sus refuerzos mediante la modificación del medio (otras personas, circunstancias o conductas). El control secundario aumenta los refuerzos mediante el acomodo o ajuste con el medio. El control de la situación puede situarse en la persona, como se hace culturalmente en EE.UU., o en las relaciones fuera de la persona, a las que el sujeto debe adaptarse, como se hace en México y Japón. En Japón el afrontamiento control primario se espera y se valora menos que el control secundario, que juega un papel central en esa cultura (Weisz, Rothbaum y Blackburn, 1997, citado en Díaz-Loving, 1998). Díaz-Guerrero encontró en su adaptación en México de la escala de Rotter una dimensión afiliativa o afectiva-interna, que se refería a la manipulación indirecta del medio a través de otros, utilizando las habilidades de comunicación y afiliativas (p.ej., si soy agradable y simpático con el profesor me pondrá buenas notas). Esto es consistente con el estilo cultural mejicano, basado en valores socio-céntricos y en la religión católica de aceptación del medio y demanda de ayuda a poderes superiores, que enfatiza la obediencia afiliativa y el afrontamiento de auto-modificación (Díaz-Loving, 1998).

Para entender los conceptos de coping primario y secundario, vaya a la práctica del apartado de vivencia del enojo en el capítulo 17 y responda a los ítems del 38 al 45. Sume sus respuestas en los ítems 38, 39, 43, 44 y 45 de enojo para obtener un indicador de control secundario de enojo. Los ítems 40, 41 y 42 se asocian al afrontamiento primario o directo del enojo. Si puntúa 13 o más muestra un auto-control mayor de tipo colectivista - cultura en la que las personas regulan por auto-modificación el enojo para evitar romper la armonía social-. Si puntúa 11 o menos muestra un menor nivel de control secundario del enojo, de menor auto-modificación, más típico de culturas individualistas. Si puntúa 9 o más en coping primario, afronta de forma más directa que la mayoría de estudiantes el enojo. Los resultados de un estudio con 29 países indican que no hay diferencias entre culturas en control primario del enojo (en ambos casos la media fue de 8,7), desconfirmando la idea que el individualismo se asocia a un mayor afrontamiento directo de modificación del medio en situaciones negativas como el enojo. En cambio, se confirma que las personas de culturas colectivistas utilizan más el afrontamiento o control secundario del enojo, en particular las mujeres -son las mujeres individualistas las que utilizan menos el afrontamiento-.

Cultura, Auto-Consciencia y Auto-Vigilancia

Se puede suponer que las sociedades que enfatizan las presentaciones aisladas de los sujetos delante de audiencias o que promueven la reflexión sobre los aspectos íntimos de la persona, tal y como lo hacen las culturas individualistas, reforzarán la auto-consciencia privada. Aunque existen escasos estudios directos al respecto básicamente lo que se ha encontrado es que los sujetos individualistas puntúan más alto en auto-consciencia pública que los coreanos y japoneses. La relación entre individualismo y el ser consciente de la presentación pública del yo personal parece coherente (Hofstede, 2001).

Escala de Auto-conciencia pública y privada (Scheier y Carver, 1985)

Responda por favor en qué medida las siguientes afirmaciones no lo caracterizan para nada o son muy características de su forma de ser. Tenga en cuenta que 1 = Nada característico y 5 = Totalmente característico.

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Siempre trato de comprenderme o analizarme a mí mismo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Me intereso (preocupo) por mi manera o estilo de hacer las cosas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Generalmente no soy muy consciente de mí mismo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Me toma un tiempo sobreponerme a mi timidez en situaciones nuevas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Reflexiono mucho sobre mí mismo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Tengo mucho cuidado con la imagen que doy cuando me relaciono con los demás. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. A menudo sueño despierto sobre mí mismo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Tengo problemas para trabajar si alguien me mira. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Nunca me analizo a mí mismo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Me siento avergonzado fácilmente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Soy muy consciente de la imagen que doy. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. No me es difícil hablar con desconocidos o extranjeros. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Generalmente presto atención a mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Habitualmente me preocupa dar una buena impresión. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Constantemente pienso sobre las razones de mi conducta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Me siento ansioso cuando hablo delante de un grupo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Antes de salir de casa compruebo que voy arreglado. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Algunas veces tomo distancia para auto-analizarme objetivamente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Me intereso (preocupo) por la imagen que doy de mí mismo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Me doy cuenta rápidamente de mis cambios de estado de ánimo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Generalmente soy muy consciente de mi apariencia o aspecto exterior. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Soy consciente de cómo trabaja mi mente cuando estoy resolviendo un problema o trabajando en algo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Los grupos grandes me ponen nervioso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Claves de Corrección

Invierta los ítems 3, 9 y 12 (1 = 5, 2 = 4, 3 = 3, 4 = 2, 5 = 1). El primer factor referido a la auto-conciencia pública está definido positivamente por los ítems 2, 6, 11, 14, 17, 19 y 21. La auto-conciencia pública implica una conciencia general del yo como un actor social que tiene un efecto o una influencia en los otros. Con una puntuación de 26 o menos Ud. presenta una baja conciencia pública. Lo que es típico de personas pertenecientes a culturas colectivistas. En cambio, si obtiene una puntuación de 27 o más posee una alta auto-conciencia pública característica de culturas individualistas.

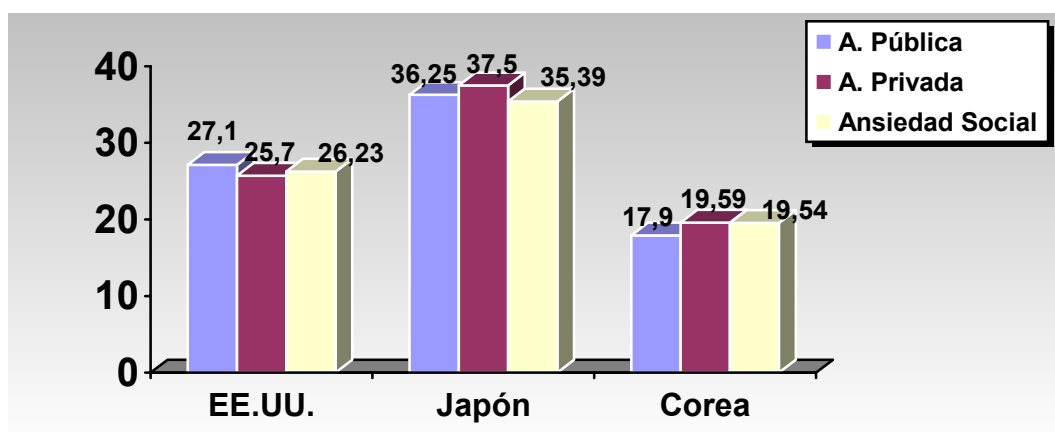
El segundo factor

de auto-conciencia privada está definido positivamente por los ítems 1, 3, 5, 7, 9, 13, 115, 18, 20 y 22. con una puntuación de 30 o menos Ud. tiene una baja auto-conciencia privada, lo que es típico de personas pertenecientes a culturas femeninas. Si puntúa 35 o más, posee una alta auto-conciencia privada, representativa de las culturas masculinas.

La auto-conciencia privada implica estar atento a los propios pensamientos, sentimientos y actitudes y caracteriza más a los sujetos de culturas competitivas, que valoran el rendimiento y la ambición. En definitiva, la conciencia de sí privada sería típica de aquellas culturas en las que los sujetos son independientes de otros, atienden a sus objetivos personales y realizan una introspección sobre sus habilidades individuales.

Los ítems de ansiedad social son los siguientes: 4, 8, 10, 12, 16 y 23. Si Ud. Obtiene una puntuación de 20 o más posee una alta ansiedad social, característica de culturas de alta evitación de la incertidumbre. Las puntuaciones de 18 o menos indican una baja ansiedad social propia de culturas de baja evitación de la incertidumbre.

Gráfico 2. Auto-Conciencia Pública, Auto-Conciencia Privada y Ansiedad Social por Países



Fuente: Gudykunst, Yang y Nishida (1987)

Escala de Auto-Vigilancia -Self-monitoring- (Snyder, 1987)

Responda por favor en qué medida las siguientes afirmaciones no lo caracterizan (F = falso) o son características de su forma de comportarse (V = verdadero).

- | | |
|--|-----|
| 1. Me resulta difícil imitar el comportamiento de otros. | V F |
| 2. Generalmente mi conducta expresa mis verdaderas creencias, actitudes y sentimientos íntimos. | V F |
| 3. En fiestas y reuniones sociales, no trato de decir o hacer cosas que agraden a los demás. | V F |
| 4. Sólo puedo argumentar con ideas en las que ya creo. | V F |
| 5. Puedo improvisar discursos sobre temas de los que apenas estoy informado. | V F |
| 6. Supongo que puedo fingir para impresionar o entretener a la gente. | V F |
| 7. Cuando estoy inseguro de cómo actuar en una situación social observo la conducta de los otros para saber que hacer. | V F |
| 8. Probablemente sería un buen actor. | V F |
| 9. Muy pocas veces busco la opinión de mis amigos para elegir películas, libros o música. | V F |
| 10. A veces aparento ante los demás sentir emociones más intensas que las que realmente siento. | V F |
| 11. Me río más viendo una serie o película cómica cuando estoy con otros que cuando estoy solo. | V F |
| 12. En un grupo de gente raras veces soy el centro de atención. | V F |
| 13. En situaciones diferentes y con gente diferente a menudo actúo como una persona diferente. | V F |
| 14. No soy especialmente hábil para conseguir gustar a los demás. | V F |
| 15. Aún cuando no me lo estoy pasando bien a menudo aparento estar divirtiéndome. | V F |
| 16. No siempre soy como parezco. | V F |
| 17. No cambiaría mis opiniones (ni mi manera de hacer las cosas) para agradar a alguien u obtener su aprobación. | V F |
| 18. He considerado la posibilidad de dedicarme al espectáculo. | V F |
| 19. Para ser apreciado y entenderme con la gente tiendo a hacer lo que la gente espera que haga. | V F |
| 20. Nunca se me han dado bien los juegos de actuar o las improvisaciones. | V F |
| 21. Me resulta difícil cambiar de comportamiento en función de las personas o situaciones diferentes. | V F |
| 22. En una fiesta prefiero que los demás cuenten chistes y anécdotas. | V F |
| 23. Me siento un poco torpe en público y no doy tan buena imagen como debiera. | V F |
| 24. Puedo decir una mentira a cualquiera mirándole a los ojos sin que se me note (si es para conseguir algo bueno). | V F |
| 25. Puedo engañar a la gente que en realidad no me gusta nada siendo amistoso. | V F |

Claves de Corrección

Los ítems verdaderos son el 2, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 15, 16, 18, 19, 24 y 25 y los falsos por tanto el 1, 3, 4, 9, 12, 14, 17, 20, 21, 22 y 23. Es decir, tiene un punto cada vez que conteste verdadero en los ítems primeramente señalados, y un punto cada vez que responda falso en los segundos.

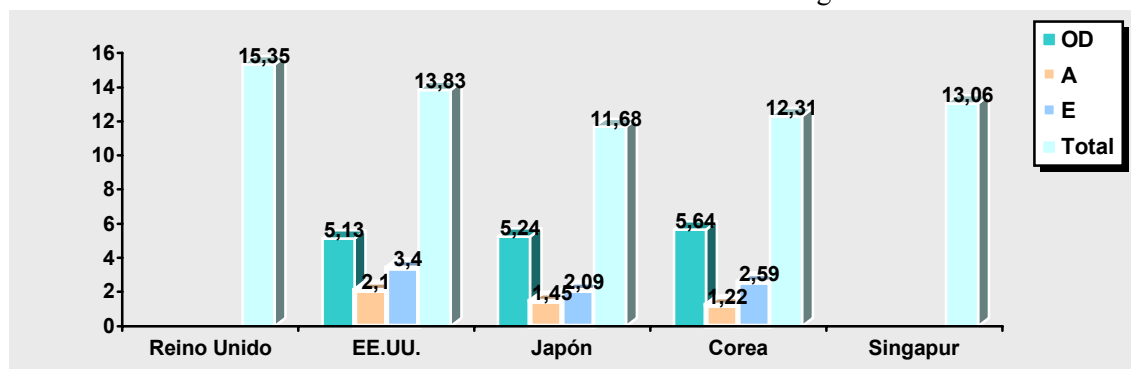
Una puntuación de self-monitoring de 14-15 o más supone una alta auto-vigilancia, característica de personas de cultura individualista como la estadounidense. Si Ud. puntúa 12 o menos se caracteriza por una baja auto-vigilancia, lo que es típico de culturas colectivistas como la japonesa.

La auto-vigilancia se puede dividir en diferentes facetas. Algunas de ellas serían más típicas de los colectivistas y otras de los individualistas. Las facetas y ejemplos son los siguientes: a) extraversión: en un grupo soy frecuentemente el centro de la atención; b) actuación: soy capaz de hablar improvisadamente hasta de temas que no tengo la menor idea; y c) orientación hacia otros: Aunque no lo esté pasando bien soy capaz de fingir que me estoy divirtiendo. Estadounidenses (vs. coreanos y japoneses) puntuaban más alto en extraversión y actuación. Los coreanos puntuaban alto, los japoneses medio y los estadounidenses bajo en orientación hacia otros. Los individualistas muestran una mayor capacidad para actuar en diferentes roles, mientras que los colectivistas están más atentos a las reacciones de los otros -aunque recordemos que eran los estadounidenses quienes puntuaban también más alto en auto-consciencia pública-.

Con respecto a las sub-dimensiones de auto-monitoreaje, auto-vigilancia o auto-observación, la orientación hacia los otros estaría medida a través de los ítems 2, 3, 7, 9, 13, 15, 16, 17, 19 y 25, la extraversión por los ítems 12, 14, 21, 22, y 23 y la capacidad de actuar por los ítems 5, 8, 18 y 20.

Si Ud. puntúa 6 o más en orientación o dirección hacia los otros (OD) tiene una orientación interaccional importante típica de culturas colectivistas. Si en cambio Ud. puntúa 5 o menos presenta una orientación hacia los otros baja, más típica de culturas individualistas. Si en la sub-escala de capacidad de actuación (A) puntúa 2 o más y en la sub-escala de extraversión (E) puntúa 4 o más, se caracteriza por ser una persona muy orientada hacia el intercambio y la expresión social, típico de culturas individualistas. Por el contrario, si en la sub-escala de capacidad de actuación tiene una puntuación menor de 2 y en la de extraversión menor de 4, se caracteriza por no tender al intercambio y la expresión social, más característico de culturas colectivistas.

Gráfico 3. Puntuaciones en las Sub-Escalas del Self-Monitoring en diferentes Países



Fuente: Gudykunst, Yang, Nishida (1987)

Tres de cuatro estudios han mostrado que las personas individualistas anglosajonas puntúan más alto que las asiáticas en auto-vigilancia. Ningún estudio que haya utilizado la escala de Snyder ha constatado que los asiáticos sean superiores en auto-vigilancia a los anglosajones (Goodwin, 1999; Church, 2000). Los patrones relacionales de las personas de baja auto-vigilancia se parecen a los de los colectivistas: tienen menos relaciones, centradas en miembros de grupos estables y menos diferenciados -interactúan con ellos más tiempo y de forma más intensa-. Los individualistas interactúan con más gente, menos tiempo y de forma menos íntima (Wheeler et al., 1989). Los patrones de relaciones sociales de las personas de alta auto-vigilancia se parecen a los de los individualistas: tienen muchos amigos, diferenciados en roles y con mayor separación física y espacial entre ellos (Snyder, 1987). Otra explicación de la mayor auto-vigilancia de los individualistas puede ser la mayor importancia que éstos conceden a la actuación pública. Por el contrario, los colectivistas se adaptan superficial o públicamente ante extraños o miembros de exogrupos. Además, el sí mismo privado de los colectivistas se ve menos afectado por las circunstancias. En cambio, los individualistas, que valoran más su sí mismo y hacen menos diferencias de conducta entre endo y exogrupos, ven su sí mismo más afectado por los diferentes entornos y tienen una imagen privada de mayor esfuerzo de adaptación a los diferentes medios sociales (Goodwin, 1999).

Resumen

- ✓ El auto-concepto tiene contenidos individuales y de pertenencia grupal en todas las culturas.
- ✓ Las personas de culturas colectivistas no se caracterizan sistemáticamente por dar mayor importancia a los aspectos grupales del yo.
- ✓ Las personas de culturas jerárquicas y colectivistas (de la elite al menos) se caracterizan por poseer un auto-concepto con más atributos individuales y presentar una mayor percepción de control del medio.
- ✓ Las creencias sobre sí mismo reflejan sólo parcialmente las representaciones sociales o modelos culturales dominantes.
- ✓ La menor diferencia entre los ideales culturales y las respuestas individuales se explica, aunque sólo parcialmente, por un efecto de referencia.
- ✓ La auto-eficacia y el control se asocian a alto estatus, naciones más desarrolladas y son menores en colectivistas asiáticos –aunque no entre todos los colectivistas–.
- ✓ El control percibido es mayor en culturas igualitarias, cooperativas y poco normativas
- ✓ Culturas individualistas y colectivistas no difieren en control primario o directo del medio. Las personas de culturas colectivistas le otorgan más importancia al control secundario, indirecto del medio o modificación de sí para ajustarse al entorno
- ✓ Informar de un control interno del medio es normativo (deseable, reforzado y utilizado para dar una buena imagen) en países occidentales.
- ✓ Las personas de cultura colectivista utilizan más el control secundario o indirecto, aunque no hay diferencias en el control primero o directo del medio.
- ✓ La alta consciencia pública y la utilización de las reacciones de los otros para orientar la conducta caracteriza más a personas de culturas individualistas –que tienen relaciones sociales diferenciadas y numerosas a las que adaptarse–.
- ✓ Los individualistas se caracterizan por una mayor extraversión y capacidad de actuación, y los colectivistas por una mayor orientación hacia los otros.
- ✓ La evidencia de la relación entre cultura, auto-consciencia y auto-vigilancia es limitada.

VI. 3.GÉNERO, PERSONALIDAD Y AUTO-CONCEPTO

Comenzaremos esta sección estableciendo una serie de diferenciaciones conceptuales. El sexo se define sobre la base de la categorización genital de los sujetos. El género se refiere a los atributos psicológicos, conductas y roles sociales asignados en una cultura a hombres y mujeres distintivamente. Los roles de género son las tareas que una cultura asigna a los sexos. Los estereotipos de género son las características atribuidas en general a hombres y mujeres. La estratificación de género se refiere a la distribución desigual de recursos económicos, prestigio o estatus y poder o capacidad de decisión entre los sexos. Se entiende por identidad de género la categorización del auto-concepto según la pertenencia a la categoría culturalmente definida por ser hombre o mujer.

Los atributos asociados estereotipadamente al género se han estudiado como dos dimensiones importantes del auto-concepto. Ya sea bajo la forma de atributos deseables o de atributos que hombres y mujeres poseen realmente, ha surgido un conjunto asociado a la instrumentalidad y obtención de metas o masculinidad, y otro asociado a la expresividad, sensibilidad interpersonal y orientación social o femineidad. La instrumentalidad se relaciona con la faceta de asertividad de la extraversión y la expresividad con la dimensión de amabilidad de los Cinco Grandes rasgos de personalidad. Un meta-análisis confirma que los rasgos masculinos predicen conductas instrumentales y los femeninos conductas expresivas. Los hombres puntúan ligeramente más alto en escalas de auto-concepto instrumental como el BSRI masculino mientras que las mujeres lo hacen en el BSRI femenino, siendo ésta una asociación media-baja¹ (Lenney, 1991).

Desde el punto de vista evolutivo, la mayoría de los niños identifican correctamente su género a los dos o tres años y juegan con juguetes típicos de su sexo. Los niños de entre 3 y 4 años creen que pueden cambiar de sexo si lo desean, pues definen éste a través de las manifestaciones externas tales como la ropa y la conducta y no por características sexuales corporales. Los niños de 4 años no sólo saben qué es 'masculino' y 'femenino', sino que también evalúan sus conductas en base a este conocimiento (se sienten molestos haciendo actividades estereotípicas del sexo opuesto: p.ej., 'los niños no jugamos con muñecas') (Bussey y Bandura, 1992, citado en Lippa, 1994).

A la edad de 4-7 años los niños adquieren la consistencia de género: saben que son hombres o mujeres, que esto es constante y que se asocia a características genitales. Después de los 7 años los niños desarrollan más su conocimiento social del género adoptando los estereotipos de género (p.ej., las niñas son más amables y tiernas que los niños) y los símbolos culturales.

Durante la adolescencia se consolida la identidad de género y los estereotipos de género se conocen perfectamente. Las personas pueden identificarse o no con los atributos estereotípicos asociados a su género. En los términos que examinaremos más tarde, pueden identificarse con los rasgos típicos de su género (hombres masculinos y mujeres femeninas), con ninguno (tener una identidad no definida por estas características) o ser andrógino (definirse por ambas).

La influencia de los estereotipos de género en la percepción se ilustra muy bien en

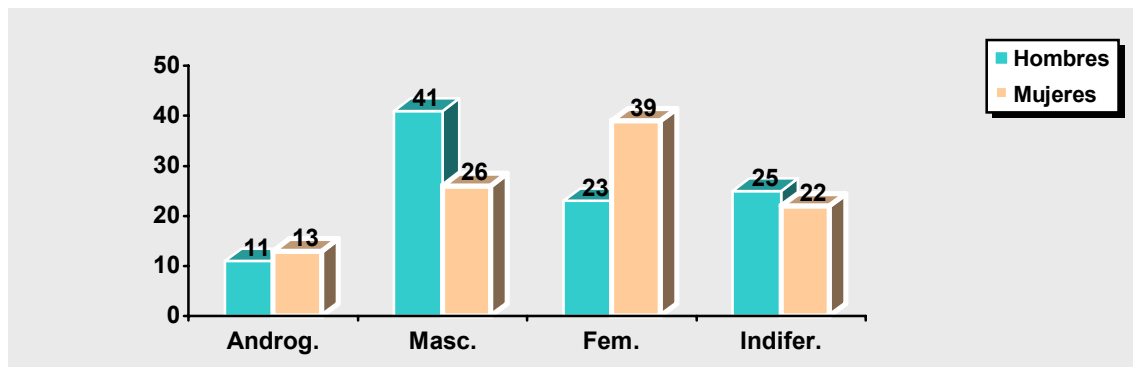
¹ $r = 0.20$

la siguiente experiencia. A niños de 4 a 9 años y estudiantes de secundaria y primeros años de universidad se les mostró vídeos de bebés de nueve meses. Tanto los niños como los estudiantes de secundaria coincidieron en que los bebés femeninos eran más bonitos, simpáticos y suaves que los bebés masculinos. Los experimentadores habían asignado al azar un nombre masculino y otro femenino a cada bebé. Así, una niña había sido presentada a la mitad de los sujetos como María y a la otra mitad como Mario. Un niño había sido presentado a una mitad de los observadores como José y a la otra mitad como Josefa. Cuando los bebés tenían un nombre masculino, al margen de su sexo, habían sido percibidos de acuerdo al estereotipo de género (Vogel et al., 1991, citado en Baron y Byrne, 1997).

Las dos dimensiones del auto-concepto son independientes u ortogonales. Hay personas que son altas en masculinidad y bajas en femineidad: los esquematizados masculinos. Otras son bajas en masculinidad y altas en femineidad o esquematizados femeninos. Por último, también existen individuos con puntuaciones bajas o altas simultáneamente en ambas dimensiones. Las personas bajas en ambas dimensiones se consideran no esquematizados -estas dimensiones no son relevantes para el auto-concepto-. Las personas que son altas en instrumentalidad y expresividad son las denominadas andróginas.

Hay evidentemente más masculinos entre los hombres (un 15% más) y más femeninos (un 16%) entre las mujeres aunque un porcentaje importante es indiferenciado y una minoría andrógina. Un 52% de hombres se sitúa por encima de la media mundial en instrumentalidad o masculinidad; asimismo, el 52% de mujeres se hallan por encima de la media mundial en expresividad o femineidad. Todos estos datos pueden ser constatados en el siguiente gráfico basado en 6000 estudiantes de 30 países.

Gráfico 4. Porcentajes de Androginia, Masculinidad, Femineidad e Indiferenciados por Sexo



Fuente: Fernández, 2001

Algunos estudios sugirieron que la androginia era adaptativa. Igualmente, se ha argumentado que la androginia permitía mayor flexibilidad conductual y cognitiva. En comparación con sujetos sexo-tipificados (hombres masculinos y mujeres femeninas) los andróginos mostraban mejor calidad de relaciones íntimas, por ejemplo. Sin embargo, se ha constatado que es la dimensión de masculinidad la que se asocia o predice una menor depresión y una mayor auto-estima específicamente (Whitley, 1983; 1985). Esta relación se da probablemente por el carácter funcional de la instrumentalidad que permite una mejor adaptación social. Otros estudios y argumentos sugieren que la expresividad podría ser beneficiosa para el bienestar general y la salud.

La expresividad se asocia a la intensidad de alegría, lo que explicaría por qué contribuye al bienestar (Hunt, 1993). Además, en general las personas (al menos estudiantes superiores de diferentes países) puntúan más en expresividad que en instrumentalidad, lo que sugiere que los rasgos expresivos o femeninos se consideran más deseables socialmente.

Cultura, Auto-Estima, Auto-Concepto y Diferencias de Género

Como hemos constatado las mujeres tienen una ligera menor auto-estima que los hombres además de diferencias en el auto-concepto -ligeramente más instrumentales los hombres y ligeramente más expresivas las mujeres-. En un estudio en 14 países Williams y Best encontraron que las diferencias en auto-estima entre hombres y mujeres eran menores o se invertían en países más desarrollados, con ideologías de roles sexuales más liberales, mayor educación femenina y con mayor incorporación de la mujer al mundo laboral (Williams y Best, 1990, citado en Lippa, 1994).

Las explicaciones socioculturales de estas diferencias en auto-estima (además de las diferencias en estatus, poder y roles) hacen referencia al mayor énfasis social en el atractivo femenino: la socialización que enfatiza más el atractivo en el caso de la mujer que en el del hombre puede ser una explicación de la menor auto-estima femenina. Aunque la correlación entre el atractivo físico percibido y la auto-estima se asocia con la misma fuerza en hombres y mujeres, generalmente las mujeres están más insatisfechas con su apariencia física que los hombres (Kling et al., 1999). De hecho, las diferencias en auto-estima entre blancos y negros de EE.UU. son más fuertes en el caso de las mujeres que de los hombres y esto en parte se explica porque las últimas están menos insatisfechas con sus cuerpos que las primeras.

Escala BSRI (Bem, 1974, citado en Lenney, 1991)

Señale por favor en qué medida los siguientes adjetivos le describen a Ud. teniendo en cuenta que 1 es nunca y 7 siempre.

	<i>Imagen de sí mismo</i>						
1. Auto-confiado/a.	1	2	3	4	5	6	7
2. Complaciente.	1	2	3	4	5	6	7
3. Persona que ayuda, servicial.	1	2	3	4	5	6	7
4. Defensor/a de las propias ideas y creencias.	1	2	3	4	5	6	7
5. Alegre.	1	2	3	4	5	6	7
6. Irritable, cambiante de humor.	1	2	3	4	5	6	7
7. Independiente.	1	2	3	4	5	6	7
8. Tímido/a.	1	2	3	4	5	6	7
9. Consciente.	1	2	3	4	5	6	7
10. Atlético/a.	1	2	3	4	5	6	7
11. Cariñoso/a.	1	2	3	4	5	6	7
12. Teatrero/a.	1	2	3	4	5	6	7
13. Desenvuelto/a, firme, asertivo/a.	1	2	3	4	5	6	7
14. Adulador/a.	1	2	3	4	5	6	7
15. Feliz, dichoso/a.	1	2	3	4	5	6	7
16. Personalidad fuerte.	1	2	3	4	5	6	7
17. Fiel, leal.	1	2	3	4	5	6	7
18. Impredecible.	1	2	3	4	5	6	7

19. Fuerte, enérgico/a.	1	2	3	4	5	6	7
20. Femenino/a.	1	2	3	4	5	6	7
21. Digno/a de confianza.	1	2	3	4	5	6	7
22. Analítico, pensativo/a.	1	2	3	4	5	6	7
23. Simpático/a.	1	2	3	4	5	6	7
24. Celoso/a, envidioso/a.	1	2	3	4	5	6	7
25. Con habilidades de líder.	1	2	3	4	5	6	7
26. Sensible a las necesidades de otros.	1	2	3	4	5	6	7
27. Sincero/a, veraz, exacto/a.	1	2	3	4	5	6	7
28. Le gusta, desea arriesgarse.	1	2	3	4	5	6	7
29. Comprensivo/a.	1	2	3	4	5	6	7
30. Reservado/a, callado/a.	1	2	3	4	5	6	7
31. Toma de decisiones fácilmente.	1	2	3	4	5	6	7
32. Compasivo/a.	1	2	3	4	5	6	7
33. Sincero/a.	1	2	3	4	5	6	7
34. Auto-suficiente.	1	2	3	4	5	6	7
35. Deseoso/a por calmar los sentimientos heridos de los demás.	1	2	3	4	5	6	7
36. Presumido/a, vanidoso/a, engreído.	1	2	3	4	5	6	7
37. Dominante.	1	2	3	4	5	6	7
38. De hablar suave.	1	2	3	4	5	6	7
39. Agradable.	1	2	3	4	5	6	7
40. Masculino/a, viril.	1	2	3	4	5	6	7
41. Cálido/a, afectuoso/a.	1	2	3	4	5	6	7
42. Solemne, ceremonioso/a.	1	2	3	4	5	6	7
43. Deseoso/a de lograr una posición.	1	2	3	4	5	6	7
44. Tierno/a, delicado/a, sensible.	1	2	3	4	5	6	7
45. Amistoso/a.	1	2	3	4	5	6	7
46. Agresivo/a.	1	2	3	4	5	6	7
47. Ingenuo/a, crédulo/a.	1	2	3	4	5	6	7
48. Ineficaz, incapaz.	1	2	3	4	5	6	7
49. Actúa como líder.	1	2	3	4	5	6	7
50. Infantil .	1	2	3	4	5	6	7
51. Adaptable.	1	2	3	4	5	6	7
52. Individualista.	1	2	3	4	5	6	7
53. Utiliza un lenguaje violento, que puede herir.	1	2	3	4	5	6	7
54. Metódico/a.	1	2	3	4	5	6	7
55. Competitivo/a.	1	2	3	4	5	6	7
56. Amante de los niños.	1	2	3	4	5	6	7
57. Con tacto, discreto, diplomático.	1	2	3	4	5	6	7
58. Ambicioso/a.	1	2	3	4	5	6	7
59. Gentil, benévolo/a, amable.	1	2	3	4	5	6	7
60. Convencional.	1	2	3	4	5	6	7

Claves de Corrección

Para poder auto-evaluarse en la escala BSRI, debe seguir los siguientes pasos:

Sume los ítems 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25, 28, 31, 34, 37, 40, 43, 46, 49, 52, 55 y 58 para obtener la dimensión de masculinidad. Si Ud. puntúa 119 o más en masculinidad y es hombre, Ud. es un sujeto altamente instrumental y está por encima de la media estadounidense. Si Ud. es hombre y puntúa 86 o menos, se sitúa por debajo de la media masculina de una muestra española y es un sujeto con menor instrumentalidad. Si usted es mujer y puntúa 91 o más es una persona más instrumental que la media de estudiantes de EE.UU.

Sume los ítems 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26, 29, 32, 35, 38, 41, 44, 47, 50, 53, 56 y 59 para obtener la dimensión de feminidad. Si Ud. es mujer y puntúa 100 o más en expresividad está por encima de la media norteamericana y española de las personas de su mismo sexo, lo que sugiere que es una persona fuertemente ‘femenina’ o expresiva. Si en cambio puntúa menos de 91 es una persona menos expresiva. Si usted es hombre y puntúa más de 92 es más expresivo que la media de estudiantes norteamericanos.

Las explicaciones socio-culturales de las diferencias en auto-concepto son las siguientes:

a) *Tratamiento y socialización diferencial mediante el aprendizaje social.* Se ha planteado que los profesores interactúan menos con las chicas lo que explicaría en parte la baja auto-estima y el auto-concepto menos instrumental. El condicionamiento clásico (p.ej., ser calificado como duro se asocia a afecto positivo en niños y negativo o neutro en niñas; ser calificado como tierno se relaciona con afectividad positiva en chicas y lo opuesto o neutro en chicos), el refuerzo de conductas duras para niños y tiernas para niñas mediante la presencia de recompensas o la ausencia de castigos y la observación de modelos de roles sexuales (p.ej., padre duro y madre tierna) en su entorno y en las comunicaciones culturales, provocarían la diferencia en el auto-concepto por medio del aprendizaje social. Relativizando la importancia de la socialización diferencial, al menos en los países desarrollados, una revisión meta-analítica de los estudios referidos a la diferencia de tratamiento parental hacia niños y niñas no encontró fuertes diferencias de trato de los padres con relación a hijas e hijos, exceptuando la mayor incitación a las chicas para jugar con juguetes típicos femeninos (a la inversa en el caso de los chicos) y el mayor castigo físico a los niños (vs. niñas) -esto último se halló sólo fuera de EE.UU-. Esta síntesis de 172 estudios examinó: 1) la cantidad de interacción: cantidad de interacción verbal, estimulación de la conducta motora y juego conjunto; 2) refuerzo del logro y rendimiento: general y en matemáticas; 3) calidez, reactividad: elogio y recompensa material; 4) refuerzo de la dependencia; 5) control restrictivo/bajo refuerzo de la independencia; 6) Severidad y carácter estricto de la disciplina: disciplina en general, control estricto no físico, castigo físico y devaluación de la agresión; 7) refuerzo de actividades típicas del propio sexo: refuerzo de actividad de juego sexotipificada más en chicos que chicas; y, h) claridad de la comunicación/uso del razonamiento (Lytton y Romney, 1991). Desde el punto de vista estereotípico y del sentido común hubiera sido razonable hallar diferencias en función del sexo. Concretamente, se esperaría encontrar un

mayor refuerzo del logro, menor refuerzo de la dependencia, menos uso del razonamiento y más del castigo físico en el caso de los chicos y una mayor calidez y reactividad en el de las chicas. Aunque las diferencias iban en el sentido anterior, sólo en dos de las 19 áreas comparadas se encontraron diferencias importantes o significativas². Como concluía la clásica revisión de Maccoby y Jacklin (1974, citado en Lytton y Romney, 1991) los padres refuerzan la conducta típica de cada sexo de forma específica (p.ej., alentando la elección de juguetes y la realización de juegos típicos). Sin embargo, aparte de esto, el refuerzo de la conducta en función del género parece ser muy similar.

Las imágenes de género transmitidas por los medios de comunicación en la actualidad son algo contradictorias. Por un lado, imágenes de mujeres fuertes y asertivas no son infrecuentes; por otro lado, los estudios de los anuncios publicitarios y de los dibujos animados infantiles confirman que la transmisión de una visión estereotípica de los sexos: los hombres son expertos y arriesgados, las mujeres orientadas al hogar y las relaciones personales. Los cuentos y narraciones tradicionales enfatizan también el carácter expresivo de hombres e instrumental de mujeres (Smith y Mackie, 2000).

b) *La asignación diferencial de roles, estatus y poder.* En el área privada del mundo social, a la mujer se le asigna un rol de cuidadora (p.ej., de niños y ancianos). Las mujeres también realizan más conductas expresivas y de apoyo emocional, por lo que tanto ellas mismas como los demás (véase el proceso de auto-percepción) infieren que éstas son más expresivas, maternales y comunales. Los hombres son asignados a roles de trabajo, son considerados como competitivos y orientados al mundo público. Ello lleva a que se conduzcan de forma más asertiva y competitiva y que la gente los perciba como más agénticos (eficaces) e instrumentales. El mayor estatus y poder social se asocia también a formas de expresión verbal y no verbal más asertivas. Dado que en general los hombres tienen más estatus y poder, es comprensible que se les atribuya e infieran un auto-concepto más asertivo. Ahora bien, los estudios antropológicos han mostrado que si bien en general los hombres poseen roles con más estatus o prestigio, recursos y poder o capacidad de decisión que las mujeres, esta distribución es desigual según las áreas -las mujeres de diferentes culturas tienen áreas en las que poseen mayor poder o recursos- (Ember y Ember, 1992).

Confirmando en parte el papel causal de los roles sociales en la identidad de género, los estudios transculturales de culturas 'simples' sugieren que a las chicas se les asignan roles domésticos y de cuidado, mientras que a los niños se les incita a roles de trabajo fuera del área doméstica e interactuando con pares. Congruentemente, las niñas son más empáticas y dependientes, mientras que los chicos son más dominantes, independientes y agresivos (Schlegel, 1994). También a favor de esta explicación está la asociación entre el aumento de la participación de la mujer en roles laborales (el 19% de las mujeres casadas trabajaba en los años 60 frente al 64% a finales de los 90), el aumento de su nivel educativo y la evolución de las creencias sobre roles de género a posiciones más liberales en EE.UU. Twenge (1997a; 1997b) ha encontrado que de los años 50-60 a los 90 del siglo pasado la escala de Actitudes hacia hombres y mujeres ha evolucionado fuertemente en dirección hacia una mayor liberalidad y aceptación de la igualdad entre sexos. En los años 30 un 27% de hombres y un 40% de mujeres estaban de acuerdo en votar a una mujer como presidente de EE.UU. A fines de los 90 ambos porcentajes rondaban el 100%. Una evolución similar (aunque más débil) se ha dado

² El efecto del castigo físico encontrado en otros países occidentales era de $r = 0.07$ y el de mayor refuerzo de juegos sexo-típicos en chicos de $r = 0.09$.

con los índices de las mujeres en masculinidad o instrumentalidad del BSRI: las mujeres puntúan en instrumentalidad más alto en la actualidad que en el pasado. Los hombres también han aumentado sus puntuaciones de masculinidad pero más débilmente, disminuyéndose así las diferencias en instrumentalidad entre géneros y aumentando la androginia en ambos sexos (operacionalizada ésta como la diferencia entre femineidad y masculinidad). En cambio, las puntuaciones de femineidad o expresividad se han mantenido estables para las mujeres y han aumentado ligeramente en los hombres. En contra de la explicación de los roles, se ha constatado que los estereotipos de género y las diferencias en rasgos de personalidad asociados a la masculinidad (extraversión) y femineidad (agradabilidad y ternura) no han evolucionado de la misma forma. Hombres y mujeres difieren en el mismo sentido y sin cambios en los años 50 y 90 (Lueptow et al., 2001; Feingold, 1994). Además, a pesar de todos los cambios sociales, tampoco ha habido cambios en los niveles medios de auto-estima de las mujeres entre los años 60 y 90 del siglo pasado en EE.UU. (Kling et al., 1999). También es importante destacar que en todos los países occidentales, de donde proviene la mayor parte de la evidencia sobre diferencias psicológicas entre sexos, aunque la actitud masculina hacia el trabajo doméstico ha evolucionado favorablemente, es la mujer la que lleva acabo el grueso del trabajo doméstico (Twenge, 1997a).

c) *Los estereotipos y normas culturales van a crear sesgos en la percepción y expresión social de los atributos de género, sin relación con la conducta real.* Se ha planteado que las diferencias de auto-concepto se producen porque la deseabilidad social es diferente para cada sexo. Los estereotipos no sólo describen diferencias psicológicas, de roles y conducta social entre sexos, sino que también las prescriben -señalan que son deseables, que los que se desvían deben ser castigados y los que se adecuan recompensados-. Dado que las mujeres saben que es más deseable que sean expresivas, amables y empáticas, informarán en escalas de auto-informe que poseen más estos rasgos que los hombres. Lo inverso ocurrirá con el atributo de asertividad (Feingold, 1994). A favor de esta idea está la constatación de que las diferencias en estereotipos son menores que en auto-conceptos de género -se percibe en general a mujeres y hombres más diferentes de lo que éstos son cuando ellos mismos se describen-. Según esta explicación, las diferencias en conductas observadas deberían ser menores o inexistentes y serían mayores las diferencias en auto-informes. Esto se confirma en parte en un meta-análisis de estudios anteriores a los años 80 sobre diferencias entre sexos que encuentra que mientras los hombres tienen puntuaciones más altas de asertividad en auto-informes, no hay diferencias entre sexos en medidas conductuales. Sin embargo, cuestionando que ello sea un proceso general, ocurre lo inverso con las puntuaciones de internalidad: no hay diferencias en medidas de auto-informe mientras que las medidas conductuales indican que los hombres son más internos (Feingold, 1994).

d) *El aprendizaje de los estereotipos de género, la inducción de conductas y la internalización de estas expectativas de roles, conductas y atributos psicológicos en el auto-concepto.* Los estereotipos de género -al margen de su relación con la distribución de estatus, poder y roles- van a llevar a 'percibir' diferencias donde no las hay y mediante el proceso denominado 'profecía auto-cumplida' (si creo que las mujeres son más suaves, las trataré más suavemente, por lo que éstas se conducirán más suaves conmigo y así se mantendrá una espiral de interacción que se retro-alimentará) inducirán determinadas conductas en las personas 'víctimas' del prejuicio y discriminación o trato diferencial. Se supone que el auto-concepto va a internalizar esos estereotipos y esas conductas inducidas por el trato diferencial asociado a ellos (Feingold, 1994).

Diferentes teorías van a postular que el aprendizaje cognitivo de los estereotipos se va a internalizar en el auto-concepto. A diferencia de lo planteado por la teoría de la socialización por aprendizaje social (se recompensa al niño por hacer cosas de chicos y a partir de este aprendizaje éste se define como niño), la teoría cognitiva postula que la definición cognitiva de la identidad de género, basada en el desarrollo cognitivo y la asimilación mental de las normas culturales, es lo prioritario. Los estudios han mostrado que a los 3 años los niños categorizan adecuadamente su género y tienden a jugar con juguetes típicos de su sexo, aunque lo hacen por las normas sociales que ellos perciben y no porque se sientan incómodos jugando con juguetes del otro sexo. En cambio, a los 4 años se sienten molestos jugando con juguetes del otro sexo. Los niños primero se comportan de forma 'masculina' o 'femenina' por recompensas y observación de conductas sociales. Posteriormente, internalizan estas normas de género y se evalúan a partir de sus cogniciones.

La diferencia de estereotipos y auto-concepto entre hombres y mujeres se encuentra en todas las culturas del mundo y en muchas de ellas se asocia el hecho de ser hombre con el atributo de asertividad (Gilmore, 1994). El estereotipo masculino se relaciona más fuertemente con rasgos de Responsabilidad, Extraversión y Estabilidad Emocional (es decir, menor ansiedad o neuroticismo), y el estereotipo femenino se asocia en mayor medida con la Amabilidad (empatía y confianza en la gente) (Williams et al., 1999). Apoyando esta explicación se encuentra una concordancia entre las puntuaciones individuales reales y los estereotipos de género de mayor neuroticismo y amabilidad femenina (confianza y empatía), así como mayor extraversión en el sentido de más asertividad masculina. Pero, también podemos constatar que las diferencias estereotípicas en Responsabilidad o Rectitud no se reproducen en la síntesis de estudios meta-analíticos sobre diferencias de personalidad entre hombres y mujeres. Además, mientras los estereotipos de género tienden a distinguir fuertemente los sexos, las diferencias en auto-conceptos son mucho más débiles. Best y Williams (1998) encontraron en 11 de 14 países que tanto los estereotipos como los auto-conceptos masculinos eran más fuertes y potentes que los femeninos, pero, que en la mayoría de éstos las diferencias de auto-concepto entre sexos eran pequeñas y menores que las que se daban en estereotipos. Otros estudios con otras categorías sociales (nacionales y extranjeros) han hallado este fenómeno de la reproducción atenuada de los estereotipos en el auto-concepto. Por ejemplo, discapacitados físicos describían a 'personas normales' y discapacitados en general con rasgos psicológicos y conductas sociales muy diferentes. En cambio, se describían a sí mismos de forma muy parecida a las personas no discapacitadas. Aunque los sujetos conocen los estereotipos de género y los reproducen, cuando se describen a sí mismos lo hacen de forma muy parecida siguiendo los atributos normales en una cultura dada. No olvidemos que las diferencias de género en rasgos auto-percibidos de personalidad son pequeñas³. Es decir, en el caso de la mayor diferencia del auto-concepto asertivo o instrumental masculino esto significa que son más asertivos que la media un 56% de chicos y un 44% de chicas. Para la expresividad en el sentido de amabilidad/empatía interpersonal, un 59.5% de las chicas están por encima de la media frente a un 40.5% de chicos.

e) *Los valores culturales dominantes.* La estratificación de género es mayor en culturas patrilineales (en las que el nombre del hijo y la filiación la da el padre), virillocales (en las que se va a vivir a casa de los padres del hombre), de agricultores (en las que las

³ Para la mayor ansiedad de mujeres, $r = 0.073$; para su menor asertividad, $r = -0.12$; para su mayor confianza, $r = 0.07$ y empatía $r = 0.19$ (Feingold, 1994).

mujeres contribuyen menos al trabajo productivo en comparación con cazadores-recolectores y horticultores) y en aquellas en las que la guerra es frecuente. Una revisión de los estudios antropológicos sobre género concluye que los estereotipos y auto-conceptos de género son más diferenciados (p.ej., hombres más viriles) en culturas guerreras, competitivas y/o materialistas, que viven en entornos duros y de escasos recursos. Al contrario, se enfatizan menos los rasgos de asertividad y competitividad en los hombres de culturas pacíficas, de entornos con abundancia de recursos y menos amenazantes -p.ej., Tahití- (Gilmore, 1994). Hofstede (1998) sugiere, de forma coherente con la revisión antropológica antes citada, que las diferencias de género, incluyendo las de auto-concepto de género, serán más marcadas en las culturas masculinas, competitivas y que valoran lo material.

Confirmando la hipótesis de Hofstede los auto-conceptos de hombres y mujeres difieren más en instrumentalidad en las culturas masculinas, que enfatizan las diferencias de roles sexuales, lo que apoya en parte la idea de la importancia de los roles para el auto-concepto. A menor masculinidad cultural, probablemente por la menor segregación y diferenciación de roles sexuales, menor diferenciación entre hombres y mujeres.

Por otro lado, a mayor individualismo, mayores diferencias entre géneros en instrumentalidad y expresividad⁴. Pese a que las asimetrías de roles son menores y que el desarrollo social es más alto en los países individualistas, se constatan mayores diferencias en auto-concepto (esto sería coherente con los resultados sobre diferencias de género en personalidad que se discuten más adelante).

⁴ IDV/COL - Instrumentalidad: $r_{29} = 0.33$, $p < .05$; IDV/COL - Expresividad: $r_{29} = 0.33$, $p < .05$.

Big-five (Costa y McCrae, 1992)

Las siguientes expresiones le describen a usted con más o menos precisión. Por ejemplo, ¿está de acuerdo en que usted es alguien 'chistoso, a quien le gusta bromear'? Por favor, escoja un número para cada una de las siguientes expresiones, indicando así hasta qué punto está de acuerdo o en desacuerdo en cómo se describe a usted mismo.

1 = Muy en desacuerdo; 2 = Ligeramente en desacuerdo; 3 = Ni de acuerdo ni en desacuerdo

4 = Ligeramente de acuerdo; 5=Muy de acuerdo

Me veo a mí mismo/-a como alguien que...

- | | |
|--|--|
| 1. es bien hablador _____ | 23. es inventivo _____ |
| 2. tiende a ser criticón _____ | 24. es generalmente confiado _____ |
| 3. es minucioso en el trabajo _____ | 25. tiende a ser flojo, vago _____ |
| 4. es depresivo, melancólico _____ | 26. se preocupa mucho por las cosas _____ |
| 5. es original, se le ocurren ideas nuevas _____ | 27. es a veces tímido, inhibido _____ |
| 6. es reservado _____ | 28. es indulgente, no le cuesta perdonar _____ |
| 7. es generoso y ayuda a los demás _____ | 29. hace las cosas de manera eficiente _____ |
| 8. puede a veces ser algo descuidado _____ | 30. es temperamental, de humor cambiante _____ |
| 9. es calmado, controla bien el estrés _____ | 31. es ingenioso, analítico _____ |
| 10. tiene intereses muy diversos _____ | 32. irradia entusiasmo _____ |
| 11. está lleno de energía _____ | 33. es a veces frío y distante _____ |
| 12. prefiere trabajos que son rutinarios _____ | 34. hace planes y los sigue cuidadosamente _____ |
| 13. inicia disputas con los demás _____ | 35. mantiene la calma en situaciones difíciles _____ |
| 14. es un trabajador cumplidor, digno de confianza _____ | 36. le gusta reflexionar, jugar con las ideas _____ |
| 15. con frecuencia se pone tenso _____ | 37. es considerado y amable con casi todo el mundo _____ |
| 16. tiende a ser callado _____ | 38. se pone nervioso con facilidad _____ |
| 17. valora lo artístico, lo estético _____ | 39. es educado en arte, música o literatura _____ |
| 18. tiende a ser desorganizado _____ | 40. es asertivo, no teme expresar lo que quiere _____ |
| 19. es emocionalmente estable, difícil de alterar _____ | 41. le gusta cooperar con los demás _____ |
| 20. tiene una imaginación activa _____ | 42. se distrae con facilidad _____ |
| 21. persevera hasta terminar el trabajo _____ | 43. es extrovertido, sociable _____ |
| 22. es a veces maleducado con los demás _____ | 44. tiene pocos intereses artísticos _____ |

Claves de Corrección

Han de invertirse los valores de los ítems 2, 6, 8, 9, 12, 16, 18, 19, 22, 25, 27, 33, 35, 42 y 44 (1=5, 2= 4, 4=2 y 5=1), procediéndose seguidamente a la suma de los valores para obtener la puntuación de los siguientes rasgos de personalidad:

Para obtener la puntuación de Extraversión, sume los ítems 1, 6, 11, 16, 27, 32, 40 y 43. La media para una muestra de Barcelona era de 27.2.

Para hallar la puntuación de Agradabilidad o Conformidad, sume los ítems 2, 7, 13, 22, 24, 28, 33, 37 y 41. La media para la muestra de Barcelona era de 34.5.

Para tener la puntuación de Consciencia, sume los ítems 3, 8, 14, 18, 21, 25, 29, 34 y 42. La media para la muestra de Barcelona en este caso era de 31.5.

Para hallar la puntuación de Neuroticismo sume los ítems 4, 9, 15, 19, 26, 30, 35 y 38. La media en este caso era de 25.6.

Para obtener la puntuación de Apertura a la experiencia sume los ítems 5, 10, 12, 17, 20, 22, 31, 36, 39 y 44. La media para la muestra de Barcelona era de 38.

Auto-concepto y Dimensiones de la personalidad

Se ha definido al sí mismo o yo como la parte consciente de la personalidad del individuo. La identidad personal, además del auto-concepto, también puede relacionarse con los rasgos de personalidad salientes en el individuo.

Las cinco grandes dimensiones de percepción de la personalidad son: a) la Extraversión; b) la Amabilidad; c) la Responsabilidad, Rectitud o ser Conciencioso; d) el Neuroticismo; y, e) la Apertura a la Experiencia.

Las dos primeras dimensiones hacen referencia a rasgos interpersonales: la extraversión/introversión a la preferencia a interactuar con otros o a estar solos y la amabilidad a tener relaciones positivas con otros.

La Extroversión incluye calidez, gregarismo, asertividad, actividad, búsqueda de estimulación y tendencia a experimentar emociones positivas. La investigación correlacional y experimental ha encontrado consistentemente que la Extroversión se asocia al afecto positivo. Se ha confirmado transculturalmente que el aspecto central de la extraversión es la mayor sensibilidad a las recompensas (Lucas et al., 2000). La Extraversión se relaciona con los rasgos temperamentales de sociabilidad (tendencia a interactuar) y activación (intensidad alta y ritmo rápido de la conducta), mostrando un componente genético importante.

Recordemos que para establecer el carácter genético o heredado de un rasgo se comparan gemelos monocigóticos (idénticos) con bicigóticos (de dos óvulos diferentes) criados juntos o separados. Cuando la correlación entre gemelos monogocigóticos es superior a la correlación entre gemelos bicigóticos en rasgos de personalidad, inclusive en el caso de criarse separadamente, se deduce que hay un componente genético. Igualmente, cuando la correlación entre el padre adoptivo y el niño adoptado es menor que la existente entre este último y el padre biológico, se deduce que hay un componente genético.

Finalmente, se compara la asociación entre rasgos de personalidad de niños

criados juntos (p.ej., gemelos adoptados comparados con sus hermanos adoptivos) como una forma de estimar la influencia de la crianza o socialización. Si los hijos criados juntos se parecen entre sí, se puede suponer una influencia familiar.

La correlación en rasgos temperamentales es mayor entre gemelos idénticos que entre los gemelos bicigóticos⁵. La asociación entre la puntuación de los padres biológicos con los hijos es mayor que con los padres adoptados en rasgos como sociabilidad, actividad (asociados a la extraversión) y emocionalidad (tendencia a activarse en situaciones que inducen miedo, enojo y aflicción). Un meta-análisis concluye sin embargo que los gemelos idénticos se van diferenciando a medida que se desarrollan (Carver y Scheier, 1997).

La correlación entre padres e hijos y entre hijos criados juntos es de alrededor del 0.10. La heredabilidad es mayor para rasgos temperamentales e inteligencia que para creencias y actitudes sociales (Brody y Ehrlichman, 2000).

La Amabilidad, agradabilidad o afabilidad incluye la confianza, el ser moderado, el altruismo, el ser cooperativo, la modestia y el ser bondadoso, compasivo. La evidencia sobre el carácter hereditario de este rasgo es débil (Carver y Scheier, 1997).

Los factores tercero (escrupulosidad, rectitud o responsabilidad), cuarto (neuroticismo) y quinto (apertura) son más bien intrapersonales. Éstos se refieren a la forma en que las personas llevan a cabo sus tareas, su regulación emocional y cognitiva o de pensamiento.

La Responsabilidad incluye la competencia, el orden, el sentido del deber, la tendencia al logro (a rendir según normas de excelencia), la auto-disciplina y el ser cauto. Esta dimensión se ha asociado al éxito académico y además incluye una faceta interpersonal -ser ordenado y cuidadoso en la interacción-. Asociado al rasgo temperamental de impulsividad, existe evidencia sobre el aspecto hereditario de esta dimensión (Carver y Scheier, 1997).

El Neuroticismo se define como una dimensión de personalidad caracterizada por la tendencia a experimentar emociones negativas. El Neuroticismo se asocia al malestar emocional o afecto negativo. Las personas que puntúan alto en Neuroticismo informan de mayor ansiedad, depresión, enojo hostil, impulsividad, auto-consciencia y vulnerabilidad emocional (emotivo, inestable). Los adjetivos utilizados para neuroticismo o inestabilidad emocional se pueden diferenciar en dos áreas: 1) alta vs. baja impulsividad, compuesta por adjetivos como apasionados, impulsivos; e, 2) inestabilidad afectiva, relativa al hecho de ser sentimentales, sensibles, cambiantes vs. tranquilos (Smith y Bond, 1993). El Neuroticismo, asociado al rasgo de temperamento de emocionalidad, tiene un componente genético -hay mayor correlación entre gemelos monogocigóticos que bicigóticos en las puntuaciones dadas por los sujetos o atribuidos a éstos por observadores- (Carver y Scheier, 1997).

La última dimensión de Apertura a la experiencia es la más problemática, ya que no se ha encontrado regularmente en todos los estudios. Incluye la apertura estética, a sentimientos, a actividades, a ideas y valores. Adjetivos vinculados a ella son convencional vs. original, no artístico vs. artístico, ignorante vs. conocedor.

Estas dimensiones se han encontrado utilizando adjetivos descriptores de

⁵ Los gemelos idénticos correlacionan alrededor de 0.50 frente al 0.30 de los gemelos bicigóticos en rasgos temperamentales.

personalidad en varios lenguajes y culturas. El instrumento Neo-PIR ha sido traducido a más de 30 idiomas (portugués, español, alemán, holandés, hebreo, coreano, japonés y chino entre otros) y en 26 culturas se han replicado las 5 dimensiones, en particular las dimensiones de Neuroticismo y Conciencioso, siendo la dimensión replicada con menor claridad la de Apertura a la Experiencia. Las traducciones a idiomas occidentales son más similares con respecto al test de personalidad original anglosajón que las traducciones a idiomas no occidentales, como era de esperar - a mayor distancia cultural, mayor diferencia en los atributos y dimensiones que sirven para evaluar la personalidad- (McCrae, 2001).

Dimensiones similares se encuentran cuando se juzga a otras personas e inclusive a primates (monos), por lo que podemos suponer que estas dimensiones estructuran la percepción social. Ahora bien, dado que dimensiones y asociaciones similares se encuentran cuando se evalúan adjetivos abstractos o personas que apenas se conocen, se ha argumentado que estas dimensiones no reproducen fenómenos reales sino que simplemente responden al parecido semántico o de contenido de los conceptos y palabras. Por ejemplo, si he aprendido en mi cultura que asertivo y masculino son conceptos similares, 'percibiré' que van asociados en una persona que evalúo, aunque en su conducta real no lo estén. Algunos estudios han mostrado que los juicios sobre otras personas están más en función de quién las juzga que de la persona evaluada.

Sin embargo, otras investigaciones han constatado que hay una relación entre auto-informes y criterios externos (opinión de observadores, indicadores contextuales). Ahora bien, esta relación es media-baja y muchos estudios en psicología social muestran que los rasgos de personalidad son menos importantes que las características de la situación para explicar la conducta (Carver y Scheier, 1997).

Podemos concluir que estas dimensiones en parte reproducen fenómenos reales, conducen las creencias culturales sobre asociaciones entre rasgos y conductas, y sólo permiten explicar una pequeña parte de las diferencias en conducta social.

Género, Cultura y Personalidad

Los meta-análisis han confirmado diferencias moderadas entre sexos en rasgos de personalidad⁶. Las diferencias son similares en diferentes culturas y son coherentes con los estereotipos y auto-conceptos de género. Las mujeres puntúan más alto en Neuroticismo y Amabilidad. Los hombres puntúan más alto en Extraversión, si bien lo hacen en Asertividad y Búsqueda de estimulación, mientras que las mujeres tienen mayores medias en calidez, gregarismo y emociones positivas. Las mujeres puntúan más alto que los hombres en Apertura estética, a sentimientos y actividades, mientras que los hombres lo hacen en Apertura a las ideas.

Si las diferencias en rasgos siguieran una lógica evolucionista, las diferencias de género en personalidad deberían ser similares entre culturas. Las mujeres, que por la importancia dada al embarazo y la reproducción, desarrollaron más rasgos de cuidado y capacidad de relación social, probablemente promovieron más la supervivencia de sus descendientes. Los hombres con mayor capacidad de obtener recursos también tendrían una ventaja adaptativa. En contra de esta idea, los resultados indican que existen fuertes

⁶ Las correlaciones no superan el 0.12 y la mayoría se sitúan alrededor de $r = 0.03$ (Costa, Terraciano y McCrae, 2001).

diferencias entre culturas en el grado de diferenciación de respuestas de hombre y mujeres. Según la explicación de diferencias de identidad a partir de los roles asignados, las diferencias de género deberían ser más fuertes en las culturas más convencionales, con fuerte segregación de géneros y normas diferentes para cada sexo. Sin embargo, en contra de esta idea, las diferencias en estereotipos, auto-conceptos y de personalidad son mayores en los países más desarrollados, individualistas y en los que la mujer goza de una mejor situación (menor fertilidad, mayor educación y mejor expectativa de vida). Estos países tienen una ideología de género más igualitaria y menores niveles de estereotipos sexistas.

Una explicación alternativa a todo ello sería que los contextos culturales refuerzan las tendencias genéticas innatas en cada sexo. Sin embargo, ésta es contradictoria con el resultado que muestra que es en las naciones donde las relaciones entre los sexos son relativamente más igualitarias donde hay más diferencias. Se podría suponer que en las culturas masculinas, que enfatizan las diferencias entre roles de género, debería haber el máximo de diferenciación entre sexos en personalidad. No se han encontrado diferencias significativas en la asociación entre la Masculinidad de Hofstede y el grado de diferencia en personalidad. Además la correlación entre estas variables fue negativa, es decir, las diferencias eran mayores en las culturas Femeninas.

Se ha planteado también como causa de la menor diferencia entre hombres y mujeres en personalidad en las culturas colectivistas, la mayor segregación de géneros existente en las culturas tradicionales. Se argumenta que las diferencias son menores en culturas más colectivistas y tradicionales porque el contacto entre sexos es menor y hay una menor variabilidad percibida debido a una menor familiaridad. Sin embargo, esta explicación es poco plausible. Otra posibilidad complementaria es que las diferencias sean menores en los rasgos valorados o considerados normativos. Por ejemplo, en una sociedad que valora la introversión habrá menos diferencias entre sexos en este rasgo habitualmente valorado. Esta explicación no es coherente con la asociación encontrada entre la extraversión y el individualismo. Es más, las diferencias entre sexos son más fuertes en las culturas individualistas que en las colectivistas.

La asociación entre individualismo y mayor diferencia de rasgos de personalidad entre sexos puede explicarse por el hecho de que los atributos internos son más valorados en estas culturas. Además, en ellas se supone que las conductas reflejan las disposiciones internas de las personas. Así, una mujer que es amable será percibida por los otros e inferirá ella misma que lo es por su personalidad. En cambio, el mismo acto en una cultura colectivista se interpretará y será explicado por las normas sociales de actuación, es decir, se atribuirá a los roles y al contexto y no a la personalidad. Aunque razonable, esta explicación ignora que las personas de culturas colectivistas tienden a inferir rasgos de personalidad de la conducta y supone que los rasgos de personalidad son menos relevantes en estas culturas, lo cual es discutible.

Edad, Generación y Personalidad

Los estudios en varios países han confirmado que si bien hay una cierta estabilidad en rasgos de personalidad como la extraversión y el neuroticismo, en particular después de la adolescencia, también hay una evolución regular en muestras de 26 culturas. La extraversión, el neuroticismo y la apertura a la experiencia son más altas entre los jóvenes, mientras que la responsabilidad y amabilidad son mayores entre los adultos (McCrae, 2001; McCrae et al., 1999). Dicho de otra forma, interpretando longitudinalmente estas comparaciones entre cohortes de edad, a lo largo del ciclo vital disminuyen la

extraversión, el neuroticismo y la apertura a la experiencia, mientras que aumentan la responsabilidad y la amabilidad. Esto es coherente con la idea de que las personas deben adaptarse a sus roles y tareas vitales: integrarse en el mundo social en la juventud (extraversión y apertura) con su coste de ansiedad (neuroticismo) frente a la necesidad de mayor estabilidad emocional y sintonía con la estabilidad social en la edad adulta. Ahora bien, la asociación entre edad y rasgos de personalidad es baja⁷.

También es importante tomar en cuenta que al comparar personas de una misma cultura de edad diferente, estamos contrastando cohortes o generaciones que han vivido un período particular de socialización. La adolescencia en particular es esencial para la conformación de la identidad por la cultura. Así por ejemplo, los jóvenes pueden tener puntuaciones más altas en extroversión y apertura a la experiencia y más bajas en responsabilidad porque han sido socializados en un contexto de mayor apertura a relaciones fluidas y variadas fuera de la familia y en una disciplina menos severa -esta explicación es válida tanto para EE.UU. como para la evolución de la mayoría de las culturas-. Twenge (2001) en un meta-análisis en el que comparó las puntuaciones de extraversión en estudiantes de EE.UU. entre 1966 y 1993 encontró que éstos habían aumentado su extraversión según la escala EPQ⁸. Las puntuaciones se habían acrecentado en una desviación típica aproximadamente. Esta evolución no se puede explicar por el cambio en la composición social ni étnica de los estudiantes. Twenge argumenta que la mayor movilidad familiar y el cuidado infantil a cargo de personas extrañas aumentaron el contacto con personas variadas y desconocidas fuera del ámbito familiar. El estilo de crianza ha evolucionado hacia una mayor permisividad y el aumento del individualismo ha debilitado los lazos de apoyo social obligatorios. El énfasis en la economía de servicios y en un mercado laboral más inestable, unida a las tendencias anteriores, han reforzado la importancia de la sociabilidad y de la capacidad de contacto social con personas muy variadas. El hecho de haber sido criados en contextos de mayor individualismo cultural explicaría la mayor extraversión de los jóvenes.

Por otro lado, el mayor neuroticismo en los jóvenes no puede explicarse por su experiencia generacional: los adultos de países que han vivido períodos políticos traumáticos, como Corea o Portugal, también muestran un menor neuroticismo, cuando las nuevas generaciones han vivido períodos de mejor calidad de vida (McCrae et al., 1999).

Finalmente, además del efecto del ciclo vital y de la generación o cohorte, la comparación entre personas evaluadas en años diferentes incluye el efecto del clima cultural dominante. Roberts y Helson (1997) compararon las respuestas de cohortes diferentes de estudiantes en el inventario de personalidad CPI, con las respuestas que dieron un grupo de 77 estudiantes femeninas al mismo instrumento en 1958-60, 1963-64, 1981 y 1989, a las edades medias de 12, 27, 43 y 52 años. Del CPI se ha extraído un indicador de cambio compuesto por tres aspectos: a) un alejamiento del acuerdo con las autoridades y opiniones convencionales; b) una aceptación y expresión mayor de los estados internos; y, c) un aumento de la asertividad y confianza en sí mismo. La tendencia secular entre los años 50 y 90 del siglo XX en EE.UU. se dio hacia un menor respeto de las normas y cultura convencional, una mayor expresión y atención a los estados internos, así como una mayor confianza en sí mismo y menor en las autoridades políticas. Estas tendencias son coherentes con otros datos y con la discusión sobre la evolución del

⁷ Las correlaciones oscilan entre $r = 0.10$ y $r = 0.20$ (McCrae et al., 1999).

⁸ Las correlaciones entre el año en que se pasó la escala y la extraversión oscilaban entre 0.37 y 0.44.

individualismo en EE.UU. Comparando las cohortes entre sí con las respuestas dadas por las estudiantes femeninas en cuatro mediciones, se comprobó que una cultura individualista se desarrolló en el año 69, alcanzó su clímax en los 70, para estabilizarse y declinar después. El mismo patrón se observó comparando las muestras transversales con la longitudinal, permitiendo llegar a concluir que se dio un efecto de clima cultural y no únicamente de cohorte. El clima cultural afectaba no sólo a los estudiantes en sus años formativos, como sugiere un efecto de generación, sino que también influía a las mujeres evaluadas en diferentes momentos de su vida: éstas eran menos individualistas en los 60, lo eran mucho más en los 70 y posteriormente disminuía su individualismo. El aumento en el rasgo de individualismo fue más fuerte entre los 27 y 43 años y se asoció a un mejor ajuste e integración social. Es decir, el aumento personal en individualismo no se hizo de forma egocéntrica y a expensas de las relaciones sociales.

Individualismo, Extraversión y Apertura a la Experiencia

Las estructuras culturales pueden: a) influenciar mediante la socialización los rasgos de personalidad dominantes. Como veremos, el individualismo se asocia parcialmente a la extraversión y a la apertura a la experiencia, y la distancia jerárquica a la introversión. Ello se da así probablemente porque los valores dominantes van a desarrollar a las personas en la sociabilidad abierta, lo positivo, la aceptación de lo novedoso y la estimulación, o en el orden y cortesía respectivamente; y, b) compensar los rasgos de personalidad dominantes por herencia o dados genéticamente. Por ejemplo, los deberes de apoyo social al endogrupo compensarían la menor extraversión en los colectivistas, así como las reglas y rutinas fuertes compensarían la tendencia al neuroticismo en las culturas de alta evitación de la incertidumbre.

Con respecto a las relaciones entre las dimensiones culturales y rasgos de personalidad, Smith y Bond (1993) vincularon teóricamente al individualismo con la extroversión. Se supone que el individualismo se asociaría a la extroversión dado el énfasis de éste a abrirse a la experiencia y a las relaciones sociales fluidas. El colectivismo supondría una conducta consistente con la introversión (timidez y modestia). Confirmando el ajuste entre los valores culturales dominantes y las dimensiones de personalidad, los chinos extrovertidos se ajustan mejor a la cultura individualista que los introvertidos. Por el contrario, los occidentales introvertidos expatriados a culturas colectivistas muestran mejor ajuste que los extrovertidos.

Confirmando la idea anterior, a nivel colectivo las puntuaciones de individualismo de Hofstede se asocian a las puntuaciones de extraversión de 23 naciones medidas con el Neo-PIR (McCrae, 2001). Sin embargo, la asociación entre individualismo y extraversión del EPQ se da de forma débil y no es significativa ni con las puntuaciones de Hofstede ni con las de autonomía afectiva de Schwartz⁹. A nivel del individuo, se han encontrado correlaciones significativas entre la introversión y una medida de auto-concepto independiente o individualista, aunque no había relación entre introversión y colectivismo, así como entre valores de estimulación y baja tradición de Schwartz y extraversión (Smith y Bond, 1998).

Dada la asociación entre el individualismo y los valores de estimulación y auto-dirección o de autonomía afectiva e intelectual, también parece razonable asociar

⁹ IDV Hofstede / Extraversión Neo-PIR: $r = 0.61$; IDV Hofstede / Extraversión EPQ: $r_{26} = 0.18$, $p < 0.19$; Extraversión / Autonomía afectiva Schwartz: $r_{17} = 0.19$, $p < 0.24$.

esta dimensión cultural con la apertura a la experiencia. McCrae (2001) encontró una correlación positiva entre la media nacional de Apertura a la Experiencia y el individualismo de Hofstede¹⁰.

En síntesis, hay una cierta evidencia que asocia individualismo con apertura a la experiencia y extraversión. Las asociaciones además se mantenían cuando se controlaban otras dimensiones culturales y el nivel de desarrollo económico. La asertividad, el énfasis en lo positivo y la sociabilidad voluntaria, así como la apertura a nuevas experiencias parecen ser más valoradas en culturas individualistas. En cambio, en el colectivismo las normas de sociabilidad obligatoria compensarían esta menor extraversión (McCrae, 2001).

Tabla 11. Puntuaciones Estandarizadas para Personas de 26 Culturas¹¹

Culturas	Factores				
	<i>N</i>	<i>E</i>	<i>AE</i>	<i>AM</i>	<i>C</i>
China (Hong Kong)	53.3	37.6	49.2	54.6	49.2
China (Taiwan)	51.5	42.0	50.2	54.5	48.1
Croacia	52.8	45.1	49.0	47.5	53.2
Holanda	48.6	43.9	55.7	54.6	48.6
Bélgica	53.0	47.7	51.8	50.0	46.6
E.E.U.U.	50.0	50.0	50.0	50.0	50.0
Sudáfrica (negra)	49.1	41.4	47.7	50.4	47.9
Sudáfrica (blanca)	51.9	47.2	54.4	52.2	47.9
Estonia	49.7	49.9	52.6	50.8	49.6
Filipinas	50.8	43.8	51.8	52.9	51.5
Francia	55.4	47.3	54.1	52.1	47.4
Alemania	52.8	47.3	56.7	49.1	46.7
Indonesia	48.6	43.3	49.9	51.9	50.3
Italia	55.6	46.6	52.6	48.9	50.4
Japón	55.3	41.7	51.7	47.7	42.6
Corea del Sur	53.6	40.0	51.4	52.3	48.8
Malasia	54.2	42.5	46.6	58.5	54.2
India	49.1	40.7	51.4	56.7	55.7
Noruega	47.4	53.6	51.5	49.9	45.7
Portugal	55.5	46.3	49.2	51.2	50.3
Zimbawe	50.9	42.3	47.0	51.0	51.8
Latinoamérica	49.5	47.5	51.2	47.1	51.6
Perú	50.8	45.5	50.0	48.6	49.0
España	57.1	48.3	48.0	49.4	48.3
Yugoslavia	51.1	47.6	56.0	48.4	51.7
Rusia	53.6	45.2	49.1	46.7	46.5

Fuente: McCrae (2001)

Evitación de la Incertidumbre y Neuroticismo

La evitación de la incertidumbre se asociaría al neuroticismo o inestabilidad emocional. Dicha aseveración no es de extrañar si se tiene en cuenta que las culturas de alta evitación de la incertidumbre (más estresantes y ansiógenas) ponen un mayor énfasis

¹⁰ $r_{23} = 0.48$.

¹¹ N=Neuroticismo; E=Extraversión; AE=Apertura a la Experiencia; AM=Amabilidad; C=Consciencia.

en la aplicación de reglas y tienen una menor tolerancia a la ambigüedad. Además, las culturas que puntúan alto en evitación de la incertidumbre, como la francesa e italiana, combinan un énfasis en el control de los impulsos con una relativa expresividad emocional. El énfasis en el control de los impulsos, paradójico con el hecho de que éstas sean percibidas como más emocionales, se explicaría justamente porque el control afectivo está menos internalizado. Por ejemplo, Peabody (1999) establece que las culturas del norte de Europa que puntúan bajo en evitación de la incertidumbre son menos expresivas porque tienen más internalizado el control de los impulsos. Empíricamente, el neuroticismo se relaciona con la evitación de la incertidumbre¹². Según McCrae (2001) las culturas de alta evitación de la incertidumbre compensarían la dominancia genética de su tendencia a la ansiedad mediante una abundancia de reglas y escenarios de precaución, ya que es poco probable que fuertes reglas y escenarios normativos induzcan alta ansiedad.

Distancia Jerárquica, Responsabilidad e Introversión

Los valores que legitiman las diferencias de estatus se pueden asociar a una mayor cortesía o amabilidad, así como a una mayor responsabilidad (importancia por el orden y el deber). De hecho se ha encontrado que la Distancia Jerárquica se asocia a una mayor Responsabilidad, aunque también a una mayor introversión¹³. La asociación con Amabilidad fue positiva aunque no significativa. Una mezcla de rectitud y baja extraversión caracterizaría a las culturas de alta distancia jerárquica, marcadas por la ética protestante del trabajo y ligadas a la denominada dinámica confuciana (énfasis en el logro a largo plazo y perseverancia). Recordemos que los adjetivos utilizados para rectitud son similares a los de individualismo instrumental (honrados, responsables, trabajadores y serios) y que éste está más presente en la actualidad en naciones menos desarrolladas y de mayor distancia jerárquica. Además, cuando se controla el nivel de desarrollo económico y las otras dimensiones culturales, la asociación entre Distancia Jerárquica y Responsabilidad desaparece, lo cual sugiere que es el desarrollo económico la variable explicativa central.

Los datos utilizados por McCrae son de muestras de estudiantes. Los estudiantes de países menos desarrollados tienden más a formar parte de una elite puesto que el porcentaje de personas con educación superior es menor y es más difícil acceder a estudios superiores. Dada la asociación entre Responsabilidad y rendimiento académico, es comprensible que los estudiantes superiores en estos países se caractericen por una mayor responsabilidad; han debido esforzarse y perseverar más para obtenerlos (Steel y Ones, 2002).

¹² Evitación de la incertidumbre / Media nacional de Neuroticismo del Neo-PIR: $r = 0.55$ (Lynn y Martin, 1995; Arrindell, Hatzichristou, Wensink et al., 1997).

¹³ Distancia Jerárquica / Responsabilidad: $r_{23} = 0.63$; Distancia Jerárquica / Introversión: $r = -0.43$ (McCrae, 2001).

Resumen

- ✓ La internalización de los atributos estereotípicos masculinos, agénticos o instrumentales y femeninos, comunales o expresivos son una dimensión importante del auto-concepto, aunque un cuarto de jóvenes no tienen el 'yo' estructurado en torno a estas dimensiones.
- ✓ Los hombres puntúan ligeramente más alto en instrumentalidad y las mujeres más alto en expresividad, aunque las diferencias son pequeñas y la expresividad aparece socialmente más deseable que la instrumentalidad.
- ✓ La instrumentalidad es la dimensión del auto-concepto que se asocia más a la ausencia de problemas psicológicos y a la adaptación.
- ✓ Las explicaciones de las diferencias en auto-concepto a partir del trato fuertemente diferenciado para niños y niñas tiene un apoyo muy limitado.
- ✓ La explicación de las diferencias de auto-concepto por asignación a roles de cuidado y apoyo social y de menor estatus en el caso de las chicas, y a roles activos y de mayor estatus en los chicos tiene también un apoyo limitado.
- ✓ La mejora de estatus y el cambio de roles femeninos se asocia a cambios en creencias actitudinales y a un incremento en la instrumentalidad en mujeres.
- ✓ Estas modificaciones no se asocian claramente a cambios en rasgos de personalidad ni de estereotipos.
- ✓ Los estereotipos de género coinciden con los auto-informes: las mujeres son percibidas e informan ser más amables y los hombres son percibidos estereotípicamente e informan ser más asertivos y menos neuróticos.
- ✓ Las diferencias en auto-concepto no se explican totalmente por reproducción de diferencias de estereotipos: el estereotipo masculino es mayor en rectitud que el femenino aunque esta disparidad no se reproduce en las diferencias de rasgos de personalidad informados.
- ✓ Las diferencias estereotípicas parecen ser más marcadas que las diferencias en auto-concepto.
- ✓ Las diferencias en instrumentalidad entre sexos son mayores en culturas que enfatizan las diferencias de roles de género, aunque éste no es un resultado general.
- ✓ Las mujeres muestran una ligera menor auto-estima que los hombres en la adolescencia y esta diferencia desaparece con el desarrollo.
- ✓ Se han encontrado cinco grandes dimensiones de la personalidad y de percepción de personas en diferentes idiomas y culturas, aunque la última dimensión (apertura a la experiencia) es menos estable.
- ✓ La Extraversión, referida al contacto social, a la alta afectividad positiva y la sensibilidad a las recompensas tiene un componente genético importante. Los hombres puntúan más en las facetas de asertividad y búsqueda de sensaciones. Este rasgo se asocia en algunos estudios al Individualismo cultural a nivel colectivo e individual, así como a los cambios dentro de una misma cultura hacia un mayor individualismo.

- ✓ La Amabilidad se refiere al carácter agradable del contacto con otros. Hay poca evidencia sobre su carácter hereditario.
- ✓ Las mujeres y personas mayores puntúan ligeramente más alto en Amabilidad.
- ✓ El Neuroticismo o inestabilidad emocional se refiere a la vulnerabilidad para vivenciar emociones negativas y tiene un componente genético importante. Las mujeres y los jóvenes tienen puntuaciones ligeramente superiores a los hombres y personas mayores. Este rasgo se asocia a las culturas normativas, de alta evitación de la incertidumbre, así como a cambios culturales hacia contextos de mayor amenaza e incertidumbre.
- ✓ La Responsabilidad, que se refiere a la rectitud y carácter concienzudo en el trabajo, tiene un componente hereditario parcial. Ésta es mayor en adultos que en jóvenes y en culturas de alta Distancia Jerárquica, en las que también sujetos de elite muestran un locus de control más interno, mayor competitividad y un auto-concepto más idiosincrásico e individualista.
- ✓ La Apertura a la experiencia es la dimensión menos estable y se refiere a la alta capacidad para asimilar ideas y emociones. Ésta se asocia colectiva y psicológicamente al Individualismo de los valores.
- ✓ Las mujeres puntúan más alto en Apertura a las emociones y los hombres en Apertura a las ideas.
- ✓ Los jóvenes puntúan ligeramente más alto en Apertura a la experiencia que los adultos, probablemente adaptándose a los roles y tareas relevantes en cada fase del ciclo vital.
- ✓ Hay efectos de ciclo vital, de cohorte generacional y de clima cultural dominante en los rasgos de personalidad -se ha constado en el caso del individualismo un desarrollo curvilíneo siguiendo la evolución del clima-.
- ✓ Las diferencias entre sexos en rasgos de personalidad son mayores en culturas individualistas, probablemente porque en ellas se valore más una visión diferenciada de las personas.

VI. 4. AUTO-CONCEPTO, AUTO-ESTIMA Y CULTURA EN LA ESCUELA

Los niños menores de 7 años tienen un auto-concepto sencillo. Además, dada su falta de capacidad de auto-crítica, no presentan en general problemas de auto-estima.

Después de esta edad surge un auto-concepto más singularizado a partir de la comparación con los otros. Los atributos negativos del sí mismo emergen alrededor de los 9 años junto con un aumento de la problemática de la auto-estima.

Una disminución de la auto-estima se produce en particular al pasar de la escuela primaria a la secundaria. Comparando alumnos de doce años de primaria con los de doce años de secundaria, los últimos informaban de menor auto-estima, auto-concepto menos claro (mayor inestabilidad de la auto-imagen) y mayor miedo al ridículo. También se ha encontrado una disminución de la percepción o locus de control interno, aunque éste vuelve a aumentar paulatinamente con el paso de los años (Dubois, 1994). El paso de la escuela primaria (con pocos profesores y una clase más conocida) a la escuela secundaria (con clases impersonales, más profesores y un ambiente social más competitivo y de relativa agresividad) va a alterar la auto-estima y el auto-concepto (Rice, 2000).

Los alumnos con mal rendimiento académico tienen una auto-estima ligeramente más baja que los alumnos exitosos. Además, no tienen un auto-concepto negativo sino que éste es positivo como el de los alumnos exitosos (Monteil y Huget, 2002).

Los alumnos de clase baja y las estudiantes femeninas tendrán una ligera menor auto-estima que los alumnos de clase alta y los hombres. En particular, es en la secundaria donde las diferencias en auto-estima entre chicos y chicas se incrementa. Los estudios han mostrado una disminución en la adolescencia de la auto-estima femenina, frente a un aumento de la auto-estima masculina. Este déficit en la auto-estima de las estudiantes de secundaria se ha explicado por: a) la divergencia en los cambios físicos asociados a la pubertad: los chicos ganan masa muscular mientras que las chicas aumentan la grasa corporal; b) la disminución de su percepción de atractivo corporal, lo que no ocurre con los chicos; c) el desarrollo de un ideal del yo seductor, de mujer delgada y estilizada. Este conjunto de cambios induce una mayor insatisfacción de las chicas con su cuerpo, ya que éstas ‘engordan’ y se alejan de su ideal, mientras que no ocurre lo mismo con los chicos; y, d) el aumento de la auto-consciencia privada, por lo que las diferencias entre ideales y realidad corporal será amplificada por ésta, así como la mayor consciencia pública que hará que se sea más sensible a las limitaciones del atractivo físico (Kling et al., 1999). En síntesis, los cambios corporales de la pubertad se dan en un contexto sociocultural de culto del cuerpo delgado como base del atractivo, lo que amenaza más la auto-estima de chicas que de chicos.

Ahora bien, el meta-análisis de Kling et al. (1999) va a cuestionar esta imagen de un déficit y decrecimiento masivo de la auto-estima femenina al inicio de la adolescencia. La asociación entre ser mujer y auto-estima no es muy alta pero aumenta con la edad¹. Vale decir, si bien es verdad que la diferencia es mayor en la adolescencia, ésta es pequeña. Además, la auto-estima de hombres y mujeres evoluciona positivamente (según los estudios longitudinales no decrece entre los 13 y 32 años).

Por otro lado, algunos estudios han encontrado que los profesores animan a los estudiantes a ser más asertivos que a las estudiantes femeninas. Aunque, como veremos, el

¹ Ser mujer / Auto-estima: $r = -0.10$, asociación que aumenta en la adolescencia tardía: $r = -0.16$.

género masculino no induce expectativas más altas en profesores. Además, como se mencionó anteriormente, las diferencias de tratamiento parental no eran tan fuertes entre chicos y chicas. Todo ello sugiere que es poco probable que los maestros traten muy diferencialmente perjudicando a las mujeres.

Expectativas de los Profesores, Auto-Concepto, Auto-estima y Rendimiento de los Alumnos: Confirmación Conductual de las Expectativas

Una de las fuentes del auto-concepto y de la auto-valía es la internalización de las creencias que otros significativos tienen sobre uno (aunque ya vimos que la relación era moderada).

Se ha planteado que las creencias estables que otros tienen sobre unas categorías de sujetos pueden ser internalizadas. Una línea de investigación ha buscado comprobar el efecto Pygmalión: si un profesor cree que un alumno es brillante, éste tendrá un buen desempeño. Como en la comedia clásica, un profesor que cree en una buena alumna logrará transformar a una persona sin educación en una cultivada dama inglesa.

Evidentemente, los profesores tienen un buen concepto y estiman a los estudiantes que rinden adecuadamente. Ahora bien, hay datos que sugieren que las expectativas elevadas de los profesores también refuerzan el desempeño escolar. Esto supondría una demostración de la construcción del yo y de la conducta social a partir de unas creencias que se auto-cumplen, es decir, las expectativas de otros significativos inducen en nosotros imágenes y conductas que las confirman. En varios estudios clásicos de los años 60, Rosenthal y sus colaboradores ilustraron este proceso. Por ejemplo, se les dijo a unos investigadores que unas ratas eran de una cepa 'brillante' y a otros no. Las ratas eran iguales en ambos casos. Los investigadores que hicieron el estudio con las ratas 'brillantes' informaron de rendimientos más altos que los otros. Este mismo efecto se reprodujo con niños: a los que les calificó al azar ante sus profesores como brillantes aumentaron su capacidad intelectual (evaluada por el CI) a lo largo de un año académico en comparación con otros niños similares de control a los que no se calificó así.

Igualmente Harris (1991) argumentó que los efectos positivos de las expectativas de los instructores sobre aprendizajes cotidianos de tareas sencillas se producían de forma similar tanto con animales como con escolares². Rosenthal (1991) en una síntesis de 448 estudios informa que en un 39% de éstos las expectativas de los profesores mejoraron de forma significativa el rendimiento escolar de sus alumnos. No se trata de afirmar que las creencias construyan absolutamente la realidad. Sin embargo, como tendencia principal, las expectativas positivas de los profesores tienden a reforzar el rendimiento de los alumnos (aunque no cambien mágicamente al 'peor' de la clase en el primero de su promoción).

Examinemos cómo ocurre este proceso, es decir, qué antecedentes inducen a expectativas altas, qué trato diferencial de los profesores inducen estas expectativas y, finalmente, cómo las conductas de los profesores se asocian con un mejor desempeño.



² El efecto medio en 345 estudios era de un $r = 0.33$.

Según dos meta-análisis (Harris, 1991), las expectativas de los profesores sobre el rendimiento alto de un alumno se ven influenciadas por varios factores:

- a) Los alumnos de clase alta y de etnias dominantes (blancos vs. 'el resto' en EE.UU.) inducen expectativas más altas³. Los profesores deducen de su conocimiento social sobre la distribución desigual de recursos cognitivos y educativos sus expectativas sobre los alumnos;
- b) Los alumnos más atractivos generan expectativas más altas de rendimiento⁴ (el efecto de 'lo bello es bueno' es general y se examinará más adelante); y,
- c) La información acumulativa previa. De forma poco sorprendente, el determinante más importante de las expectativas es la información previa sobre notas altas, buena capacidad intelectual, etc⁵. Aunque es racional para la elaboración de expectativas el tomar en cuenta la información anterior, también demuestra que 'crea mala fama y cosecha tempestades, al margen de lo que hagas luego...'

En síntesis, la mayor influencia en las expectativas de los maestros se da con la información sobre el rendimiento anterior de los estudiantes, hay una influencia limitada de la etnia, raza y clase en las expectativas y no hay un efecto del género de los estudiantes.

Profundicemos en cómo actúan las expectativas para inducir una conducta congruente (un mejor rendimiento escolar). Los procesos mediadores tienen relación con el trato diferencial que los alumnos percibidos como brillantes reciben a partir de las expectativas compartidas por los profesores:

- a) *Expectativas altas y clima social más cálido*. Los profesores observan, sonríen y asienten más a los estudiantes percibidos como brillantes que a los otros, es decir, les dan mayor apoyo emocional y tienen un estilo comunicativo más expresivo, con un tono afectivo más positivo⁶;
- b) *Expectativas altas y retro-alimentación sobre el rendimiento*. Las mejores expectativas inducen a los profesores a elogiar más, dar más información verbal y no verbal, más clara y explícita, así como a mostrarse más satisfechos con respecto al rendimiento de los alumnos⁷;
- c) *Expectativas altas y proporción de más material y oportunidades más altas para aprender*. Los profesores con expectativas altas les dedican más tiempo y atención, les enseñan más a sus alumnos 'brillantes', les dan oportunidades más variadas para aprender y establecen objetivos más altos⁸; y,
- d) *Expectativas altas y mayores oportunidades para responder y rendir ante materiales más exigentes*. Finalmente, los profesores pueden preguntar más, darles más tiempo para responder y permitirles que se 'luzcan' en tareas que dominan bien los alumnos brillantes⁹.

³ Expectativas / Clase: $r = 0.11$; Expectativas / Etnia: $r = 0.09$.

⁴ Atractivo / Expectativas de Rendimiento: $r = 0.15$.

⁵ $r = 0.39$.

⁶ Un meta-análisis de 136 estudios confirmó una asociación positiva de $r = 0.20$.

⁷ El meta-análisis anterior confirmó una relación entre expectativas altas y más información correctora del rendimiento, $r = 0.13$.

⁸ Expectativa / Mayor entrega de contenido de aprendizaje: $r = 0.33$.

⁹ Expectativa / Mayor oportunidad de demostrar el aprendizaje: $r = 0.20$ (Harris, 1991).

Las conductas diferenciales antes descritas deben afectar al rendimiento. El mismo meta-análisis de Harris (1991) examinó la relación entre clima cálido, mayor información correctora, mayor entrega de material y mayores oportunidades de demostrar lo aprendido en el rendimiento o conducta de los alumnos:

a) *Clima social favorable y mayor rendimiento del alumno*. La mayor expresión verbal y no verbal de apoyo y aceptación se asoció fuertemente con el desempeño de los alumnos¹⁰;

b) *Información correctora y mayor rendimiento del alumno*. La información correctora tuvo una influencia menor en el buen desempeño. Ello no quiere decir que dar feedback o información de corrección sobre el desempeño de un alumno no refuerce su rendimiento. Es más, el meta-análisis de Kluger y De Nisi (1996) de más de 600 estudios y 24 mil observaciones confirmó que dar información sobre el resultado se asociaba positivamente al rendimiento¹¹. En particular, es eficaz para reforzar el rendimiento de los alumnos el darles más información sobre su rendimiento correcto, insistir en cómo han progresado con relación a rendimientos anteriores y darles menos información crítica (u orientada a descorazonar al alumno);

c) *Más material, oportunidades y expectativas más altas para aprender y superior rendimiento del alumno*. La asociación entre estos aspectos es importante¹², sugiriendo que la entrega de mayor input es un factor importante mediante el cual las expectativas inducen una conducta de rendimiento alto; y,

d) *Mayores oportunidades para responder y rendimiento superior del alumno*. La asociación fue media¹³, sugiriendo que preguntar más y dar más oportunidades y tiempo al alumno para responder es una variable explicativa media.

En síntesis, las expectativas se basan sobre todo en la información previa de tipo escolar, aunque también se ven influenciadas por el estatus social y el atractivo del alumno. Probablemente a mayor conocimiento y familiaridad con el estudiante, menor influencia habrá de estos factores. De hecho se ha encontrado en 18 estudios (Harris, 1991) una asociación negativa¹⁴ entre el tiempo de conocimiento del alumno y los efectos positivos de las expectativas altas inducidas sobre el rendimiento intelectual. Además, las expectativas altas van a asociarse fuertemente al hecho de enseñar más a los alumnos y esta enseñanza reforzará más el rendimiento. La relación entre altas expectativas inducidas, mejor clima social y dotar de más oportunidades para demostrar lo aprendido es más baja, aunque el clima social de aceptación se asocia fuertemente con el rendimiento. Finalmente, las expectativas altas se asocian de forma más débil con la información correctora, que a su vez tiene una influencia baja en el mejor rendimiento, es decir, este último proceso no parece tan importante.

Estudios experimentales y en aulas reales han confirmado que el efecto Pygmalión se produce también a la inversa: los alumnos a los que se les dijo que el profesor era competente (p.ej., elevado nivel académico) pusieron más atención en las clases y obtuvieron mejores notas al final del curso (Myers, 1995).

La mayor parte de los estudios revisados se han llevado a cabo bajo la forma de

¹⁰ Clima Social Favorable / Desempeño: $r = 0.36$.

¹¹ Dar información sobre el resultado / Rendimiento: $r = 0.20$ (Kluger y De Nisi, 1996).

¹² Material, Oportunidades y Expectativas Altas / Rendimiento: $r = 0.33$.

¹³ Oportunidad de Responder / Rendimiento: $r = 0.20$.

¹⁴ Tiempo conocimiento del alumno / Efectos expectativas altas sobre rendimiento intelectual: $r = -0.55$.

experimentos artificiales por lo que se ha cuestionado la validez de la aplicabilidad de los resultados en medios naturales o aulas reales. Estudios longitudinales en escuelas reales midieron el rendimiento pasado de los estudiantes, las expectativas de los profesores y el rendimiento posterior. Los estudios llevados a cabo en medio natural confirmaron que las expectativas de los profesores reforzaban el rendimiento posterior de los alumnos cuando se controlaba su rendimiento anterior¹⁵. El rendimiento de los escolares influenciaba las expectativas de éstos mucho más de lo que las expectativas de los profesores lo hacían en el rendimiento de los alumnos. Finalmente, las expectativas de los profesores predecían el rendimiento posterior de los estudiantes porque eran un reflejo fiable del rendimiento de éstos, más que porque se trataran de profecías arbitrarias que se cumplieran conductualmente (Jussim et al., 1996). Es decir, el efecto de la profecía auto-cumplida es limitado, aunque de cierta relevancia¹⁶.

Otros estudios han confirmado que en general las personas tienden a confirmar sus creencias. Las personas en base a sus creencias y estereotipos sobre un interlocutor (p.ej., estereotipos sobre la mujer) orientan mediante su conducta (se actúa de forma ‘protectora’ y dominante) y su comunicación verbal (se habla de forma afirmativa y deferente) el comportamiento de los otros (el interlocutor actúa de forma ‘femenina’). En situaciones diádicas, el efecto medio sólo explica el 4% de las diferencias del fenómeno¹⁷. Hay evidencia consistente para la creación conductual de confirmación de expectativas estereotípicas entorno al género (se actúa delante de las mujeres orientando la conducta hacia un estilo suave), limitada para el cumplimiento de expectativas estereotipadas sobre etnias y razas e inexistente para las profecías auto-cumplidas con relación a la clase social (las creencias y estereotipos sobre la clase trabajadora de un hablante no orientan la conducta del interlocutor de clase baja en el sentido de un estilo ‘proletario’) (Jussim, Eccles y Madon, 1996). Es decir, no todas las categorías sociales inducen expectativas con prejuicios que se realizan conductualmente.

Los efectos de las expectativas que se realizan conductualmente son más claros cuando: a) se trata de personas con estatus y poder (p.ej., los profesores), y rígidas cognitivamente hablando; b) los individuos presentan un auto-concepto menos definido y tienen menos edad; y, c) se forman al inicio del año académico o cuando los profesores tienen poca información y no están familiarizados con los alumnos (Jussim et al., 1996).

Comparación Social, Auto-Concepto y Rendimiento Escolar

La comparación social es frecuente en las aulas. Un estudio francés confirmó que nueve de cada diez estudiantes de secundaria informaban de dos personas con quienes se comparaban en su rendimiento escolar.

También se ha constatado que en general los estudiantes se comparan hacia arriba con alguien similar que lo hace mejor (casi el 100% de los alumnos se comparaban con personas que rendían mejor que ellos). Por otro lado, los aumentos en el rendimiento de

¹⁵ Expectativas de los profesores / Rendimiento de los alumnos (controlando rendimiento anterior y otras variables): r de 0.10 a 0.20.

¹⁶ Recordemos que un efecto de 0.20 quiere decir que el 60% rinde por encima de la media en los que se tiene alta expectativa frente al 40% (baja expectativa).

¹⁷ Efecto medio: $r = 0.20$.

los compañeros de clase mencionados se asociaban al aumento del rendimiento del alumno. Es decir, se confirmaba la idea de que la comparación social hacia arriba se hacía con el fin de tomar a los otros como modelos o ideal de rendimiento (me comparo con un alumno ligeramente mejor para intentar mejorar mi rendimiento y cuando éste aumenta su rendimiento, ‘arrastra’ el mío) (Monteil y Huguet, 2002). Resultados similares se encontraron con alumnos jóvenes y de mayor edad, sugiriendo que se trata de un proceso general en la educación.

Además, aún en las clases mixtas, elegían compararse con personas del mismo sexo. La comparación intra-sexo y con alumnos de rendimiento ligeramente mejor confirma que la comparación social se hace con sujetos parecidos y hacia arriba. La comparación con sujetos similares permite evaluar con precisión el propio rendimiento (motivación de evaluación). La comparación ‘hacia arriba’ permite satisfacer una motivación de mejora o valorización del auto-concepto, operando mediante diferentes mecanismos como: a) plantearse expectativas más elevadas; b) aprender procedimientos más eficaces siguiendo ese modelo que ‘lo hace mejor’; c) aumentar el esfuerzo; y, d) acrecentar la sensación de auto-eficacia (Wheeler, 1991).

Por otro lado, procesos diferentes se producen en alumnos que fracasan en sus esfuerzos escolares. Un estudio con alumnos de primaria en EE.UU. a los que se les indujo para que empeoraran su rendimiento y se les ofreció la posibilidad de comparar sus resultados con alumnos que lo hacían bien o mal, preferían compararse y examinar los resultados de los que lo hacían mal. En cambio, los estudiantes a los que se les indujo para que mejoraran paulatinamente su rendimiento se comparaban por igual con los que lo hacían bien o mal (Monteil y Huguet, 2002). Estos estudios son congruentes con los numerosos resultados generales que muestran que cuando las personas sienten su auto-estima amenazada, se comparan ‘hacia abajo’ con alguien que está peor.

Se ha encontrado que los mecanismos de defensa del auto-concepto y auto-estima de los grupos desfavorecidos se reproducen también en el caso de los alumnos con mal rendimiento:

- 1) *Comparaciones intra-grupales.* Tal como se mencionó anteriormente, se comparan con otros peores en vez de hacerlo con los buenos alumnos;
- 2) *Seleccionan áreas o rasgos en los que tienen una buena actuación y desvalorizan las áreas en las que les va mal.* Por ejemplo, acentúan su virilidad en el caso de los hombres o su capacidad de seducción en el caso de las chicas y desvalorizan el rendimiento escolar. Estudios en EE.UU. han encontrado que los alumnos de primeros años de secundaria se afilian (se juntan y tienen como amigos) a personas que rinden mejor en materias que ellos evalúan como secundarias. En cambio, para las actividades que ellos valoran como más centrales o importantes para su auto-concepto se afilian con personas que lo hacen peor; y,
- 3) *Establecen una identidad positiva mediante la creatividad y la originalidad* (desde llamar la atención hasta la realización de conductas desviadas). Se ha demostrado que los adolescentes que realizan conductas delictivas las hacen públicamente y se vanaglorian de ellas, lo que se ha interpretado como una forma de realzar su auto-estima mediante el despliegue de conductas de riesgo (Monteil y Huguet, 2002).

Auto-concepto, Auto-Consciencia y Rendimiento Escolar

Según confirmó la extensa revisión de Findley y Cooper (1983) sobre la asociación entre locus de control y rendimiento académico, los estudiantes que creen que

controlan su destino tienden a desempeñarse mejor en la escuela.

Las situaciones de actuación y evaluación en público, tal como las interrogaciones orales delante de toda la clase, son escenarios que inducen mayor auto-conciencia.

Por un lado, la focalización de la atención en uno mismo, en particular ante tareas complejas en las que el sujeto no está seguro si rendirá bien, refuerza la ansiedad y los pensamientos distractores, por lo que afecta negativamente el rendimiento (véase el tema de la facilitación social para información complementaria). Como ya se mencionó, la capacidad de auto-crítica y de evaluación negativa del auto-concepto emerge después de los 7-8 años (cuando el sujeto tiene la capacidad cognitiva para hacerlo). Se examinó el rendimiento de niños (12 años o menos), adolescentes (14 a 19) y adultos (más de 20 años) en un juego de ordenador. Un observador posicionado cerca del sujeto le recordaba que tenía que sacar la puntuación más alta y que tenía una sola oportunidad para hacerlo. Los que rindieron peor fueron los adolescentes, en una situación intermedia se hallaron los adultos y los que mejor lo hicieron fueron los niños, confirmando que en estos últimos la auto-conciencia y la evaluación no jugaban un rol negativo (Rice, 1999). Es decir, las situaciones de rendimiento en las que hay observadores públicos que inducen una auto-conciencia en el sujeto pueden ser negativas, en particular en el caso de adolescentes (por su desarrollo cognitivo tienen capacidad de auto-evaluación y auto-crítica y están en un período en el que son muy sensibles a las evaluaciones externas).

Por otro lado, se ha planteado que las evaluaciones individualizadas, en las que se diferencia a los alumnos y se les clasifica por comparación con otros en un rango, van a reforzar el rendimiento porque el sujeto estará seguro de que recibirá el reconocimiento público adecuado. Igualmente la evaluación abierta reforzará su estado de auto-conciencia y ésta hará que la persona sea más reactiva a sus patrones de rendimiento. Esto se ha confirmado únicamente en el caso de los buenos alumnos y en las situaciones de comparación social.

Mostrando la importancia del contexto de comparación, se han encontrado resultados de mejor rendimiento en materias menos ‘importantes’ y con menor carga evaluativa. A alumnos con alto o bajo nivel de rendimiento se les pidió que realizaran una misma tarea: aprender una figura geométrica compleja, presentándosela o bien como materia de Geometría o bien de Dibujo. En el contexto de una materia más valorada y amenazante como la Geometría, los ‘buenos alumnos’ rindieron mejor, mientras que los de menor nivel rindieron mejor en el caso del Dibujo. Es decir, la fuerte carga evaluativa reforzaba el rendimiento sólo en los alumnos de buen nivel. Estudios similares han encontrado que cuando la tarea tiene un carácter amenazante o de diagnóstico (p.ej., se trata de un sub-test de Coeficiente Intelectual) y se asocia a estereotipos negativos relacionados con ciertos grupos (p.ej., que los negros son menos inteligentes), el rendimiento es peor en el grupo cuyo estereotipo es negativo que cuando la misma tarea se presenta bajo una forma menos amenazante (p.ej., un test de coordinación visual y manual) (Steele y Aronson, 1995).

Otras investigaciones han permitido examinar la relación entre auto-conciencia, comparación social y rendimiento.

En un estudio francés se crearon grupos de 8 alumnos, 4 de nivel bajo y 4 de nivel alto. Un profesor les dio una clase estándar de Biología.

Para crear una situación de alta visibilidad pública y auto-conciencia reforzada,

a una mitad se les dijo que serían interrogados individual y personalmente (de forma oral) durante la clase. A la otra mitad se le dijo que no se interrogaría a nadie durante la clase, es decir, se creó una situación de anonimato o de baja auto-consciencia. Evidentemente, para mantener la igualdad de condiciones, no se hizo ninguna pregunta en ningún grupo.

Por otro lado, a una mitad se le dijo explícitamente que había alumnos de nivel 1 y nivel 4 en el grupo (esta clasificación era normal y utilizada en esa época en Francia), es decir, se creó un contexto de fuerte comparación social. A la otra mitad se les dijo que su nivel era similar. Al final de la lección el profesor decía que no tenía tiempo de hacer preguntas orales y les pasaba un examen escrito compuesto por diez cuestiones. Las respuestas eran evaluadas por cuatro profesores de biología y se asignaba a cada alumno una puntuación promedio.

Se constató que cuando no había comparación social (no se había dicho que unos eran buenos y otros malos) los ‘alumnos buenos’ respondían mejor que los alumnos de nivel inferior, independientemente de que se hubiera dado la clase en un contexto de visibilidad (alta auto-consciencia bajo la idea de que se iba a interrogar oralmente de forma individual) o de anonimato. Es decir, la inducción de un estado de auto-consciencia no tenía efectos si no se activaba un proceso de comparación social.

En cambio, cuando la comparación social estaba presente (se les había dicho que habían alumnos buenos y malos) en la condición de visibilidad los alumnos buenos lo hicieron mucho mejor que en la situación de anonimato. Para estos alumnos la posibilidad de ser interrogado individualmente, en un contexto en el que se había destacado que ellos eran de los mejores, reforzó su rendimiento. En el caso de los malos alumnos, éstos rindieron mucho mejor en la condición de anonimato y mucho peor en la situación de visibilidad. En un contexto en el que se había destacado que por comparación ellos tenían un nivel inferior, la posibilidad de ser interrogados socavaba su rendimiento. Es importante destacar que los efectos de la visibilidad y probablemente de auto-consciencia sólo se daban cuando el contexto reforzaba una comparación entre buenos y malos.

Resultados similares se encontraron cuando a ‘alumnos buenos’ se les indujo a creer que habían fracasado o tenido éxito en una tarea previa. Después de esa tarea, de forma pública y aleatoria se le decía al estudiante que había fracasado o tenido éxito. Dado el carácter público de la información todos los alumnos estaban en una situación de comparación social. A una mitad se les dijo que iban a ser interrogados oralmente de forma individual durante la clase (visibilidad pública y auto-consciencia) mientras que a la otra mitad se les dijo que no serían interrogados. Como en el estudio anterior, se les daba una lección standard de biología y se les evaluaba mediante un examen escrito. Los resultados medios se representan en el siguiente cuadro.

Tabla 12. Resultados Medios según Nivel de Visibilidad y Éxito vs. Fracaso en ‘Buenos Estudiantes’

	Anonimato	Visibilidad
Buenos Éxito	++	++++
Buenos Fracaso	+++	+-

Fuente: Monteil y Huguet, 2002

Estos buenos alumnos rendían mucho mejor cuando estaban en condiciones de visibilidad (de alta auto-consciencia) después de un éxito escolar, mientras que rendían mejor después de un fracaso en condiciones de anonimato. Es decir, se reproducía lo que se había encontrado previamente comparando alumnos de buen y mal nivel.

Se podría pensar que después de una experiencia de éxito, una situación de comparación social y visibilidad o alta auto-consciencia reforzaría por igual a alumnos buenos o malos. Alumnos de nivel bajo hicieron una tarea previa y aleatoriamente se les dijo que habían tenido éxito o fracaso. Al igual que en los estudios anteriores la clase se desarrollaba en situaciones de visibilidad o anonimato. Los alumnos recibían una clase sobre una materia nueva para ellos: el Teorema de Thales de Mileto. Después de una hora de clase debían resolver una serie de problemas asociados a la materia recibida. Al contrario que los buenos alumnos, que después de una experiencia de éxito rendían mejor en situaciones de visibilidad, los malos alumnos rendían mejor en condiciones de anonimato. Los resultados medios se representan a continuación.

Tabla 13. Resultados Medios según Nivel de Visibilidad y Éxito vs. Fracaso en ‘Malos Estudiantes’

	Anonimato	Visibilidad
Malos Éxito	++++	+-
Malos Fracaso	+++	++

Fuente: Monteil y Huguet, 2002

Estos y otros estudios sugieren que en situaciones poco habituales (p.ej., tener éxito en un aprendizaje difícil para los malos alumnos) una situación de visibilidad pública acentúa la auto-consciencia y les exige un esfuerzo cognitivo (distrae su atención para entender una situación nueva). Dado que en su auto-concepto el escenario de éxito no está integrado, esto les lleva a focalizar la atención sobre sí y atender poco a la tarea. Algo similar ocurre con los buenos alumnos: las situaciones de fracaso son contradictorias con el auto-concepto y esto provoca una fuerte focalización de la atención en sí mismo, impidiéndoles concentrarse en el aprendizaje. Otros estudios mostraron que los alumnos de nivel bajo en una situación de éxito previo y en una condición de anonimato (que los protegía si se quiere de la activación emocional y cognitiva de tener que asimilar esta nueva situación) tendían a compararse con alumnos mejores que ellos. El éxito les llevaba a abandonar la comparación hacia abajo y a realizar una comparación hacia arriba. Esta comparación social ascendente tiende a aumentar la motivación de rendimiento y promueve que el sujeto se centre más en la tarea. Es decir, se confirma que la comparación social hacia arriba generaría un proceso de orientación de la atención hacia la tarea para la resolución del problema, mejorando así el rendimiento. (Monteil y Huguet, 2002).

Estos resultados sugieren que las situaciones de comparación social forzada y visibilidad pública, comunes en la enseñanza y realizadas para animar a los alumnos de menor nivel (‘¿Quién no ha entendido? A ver Juanito, repite mi demostración’), pueden

tener un efecto negativo. Un contexto de anonimato les será más útil para aprender, aún cuando hayan logrado una asimilación satisfactoria. La entrega de información correctora a alumnos con menor nivel tendrá mucho más efecto si se hace en un contexto privado que evite una situación de exposición ante una audiencia que induce auto-consciencia. Igualmente, contextos de comparación social forzados agravarán los efectos negativos de estas prácticas de interrogación y entrega de información pública.

Situaciones novedosas para la imagen de sí también son un obstáculo en la asimilación, ya que el individuo orienta su atención y esfuerzo cognitivo en éstas. En general, después de un fracaso (tanto en buenos como en malos alumnos) la situación de anonimato parece mejorar el aprendizaje. En particular, en el caso de los malos alumnos las experiencias de éxito no deben darse en entornos muy novedosos y contrarios a su auto-concepto (aunque esto en general puede ser positivo, no es el caso de aquellas materias que son percibidas como 'difíciles'). La información correctora y las recompensas verbales no son suficientes para mejorar el rendimiento de los malos alumnos. También es necesaria la ausencia de visibilidad pública, la no inducción de auto-consciencia, así como contextos sin comparación social forzosa o evaluación pública. Finalmente, también son más favorecedores del aprendizaje los contextos no demasiado novedosos (o contextos familiares que no exijan esfuerzo cognitivo a la persona).

Cultura y Auto-Concepto en el Aula

Sujetos con un esquema de sí sexotipificado o con un auto-concepto en el que los atributos estereotípicos masculinos o femeninos tienen mucho peso, tienden a elegir para la comparación social a personas del mismo sexo, aunque el área de comparación no tenga relación con el género. En cambio, los sujetos andróginos o no esquematizados eligen compararse con personas pertinentes, es decir, cuyos atributos sirvan para hacerse una buena idea de su rendimiento en un área específica (Miller, 1984).

Por otro lado, los sujetos con una alta unicidad (véase la práctica de unicidad del capítulo 9 de explicación del mundo social) rinden más cuando son evaluados individualmente, que cuando la evaluación se hace de forma colectiva (véase el tema de la pereza social). Recordemos que el auto-concepto de alta unicidad es más típico en hombres y en culturas individualistas. Sin embargo, resultados similares se han encontrado en mujeres estudiantes con alta y baja unicidad. En dos estudios se compararon estudiantes femeninas con alta (que se creían muy superiores a la media en 4 áreas, escolar: artística, deportiva y social) y baja unicidad (que se creían iguales o inferiores a la media en las áreas antes descritas). En ambos las mujeres de alta unicidad, con un auto-concepto individualista, rendían mucho más cuando se les recompensaba individualmente. En cambio, las estudiantes femeninas de baja unicidad rendían de forma similar cuando se les recompensaba individual o colectivamente. Es decir, la ausencia de comparación social y de refuerzo individualizado socavaba el rendimiento de las mujeres con auto-concepto muy singularizado y diferenciado de los demás. Finalmente, no siempre la ausencia de recompensas individualizadas lleva a las personas con un auto-concepto individualista a disminuir su rendimiento. Cuando alumnas de alta unicidad o con una imagen de sí superior a la media se enfrentaban a tareas difíciles (que se perciben como un reto) rendían mejor en un contexto de recompensa y trabajo colectivo que en uno de recompensa y trabajo individual. La presencia del otro reforzaba el aspecto competitivo y de reto. Además probablemente si

la persona posee un auto-concepto fuertemente individualista, éste le llevará a hacer un mayor esfuerzo para compensar las supuestas limitaciones de su compañera de trabajo (Monteil y Huguet, 2002).

El trabajo colectivo y la ausencia de recompensa individualizada serán factores negativos de aprendizaje sobre todo para las personas de auto-concepto y cultura individualista. Por otro lado, las personas provenientes de culturas colectivistas, en particular asiáticas, manifestarán un auto-concepto menos extrovertido. Asimismo, las personas de culturas con mayor distancia jerárquica darán una imagen de mayor amabilidad y responsabilidad. Hay que recordar que las diferencias reales de auto-concepto no son tan grandes y que responden a normas socio-culturales. Como detallaremos en otros capítulos, hay que adecuar los estilos de enseñanza y comunicación a estas normas y auto-conceptos.

Resumen

- ✓ Los alumnos al pasar de primaria a secundaria presentan una disminución de la auto-estima, por aumento de estrés y conflictos escolares.
- ✓ A partir de los 9 años la capacidad de auto-crítica se asocia al desarrollo de aspectos negativos del auto-concepto.
- ✓ Los alumnos con peor rendimiento tienen una estima y un auto-concepto menos positivo, aunque no un déficit ni un auto-concepto negativo.
- ✓ Las expectativas de profesores tienen influencia limitada en la mejora del rendimiento escolar. El rendimiento anterior es mayor determinante de estas expectativas.
- ✓ El profesor que tiene expectativas más favorables sobre un alumno, le enseña más y le da un poco más de apoyo afectivo.
- ✓ El mayor apoyo afectivo se asocia fuertemente a un mejor desempeño del alumno. Esta relación es más débil con respecto al hecho de enseñar más.
- ✓ El efecto de profecía auto-cumplida en estudios en aulas reales es limitado (aunque de cierto peso).
- ✓ La comparación social es frecuente en las aulas, en particular en sujetos con similares características y que tienen rendimientos mejores.
- ✓ Los alumnos que fracasan tienden a compararse socialmente hacia abajo y desvalorizan las áreas en las que les va mal.
- ✓ Un auto-concepto o creencia en la capacidad de controlar el medio se asocia al rendimiento escolar.
- ✓ Los alumnos exitosos rinden mejor cuando se focaliza la atención en ellos y se refuerza la comparación social.
- ✓ Los alumnos rinden mejor cuando la tarea se presenta como menos evaluativa.
- ✓ Los alumnos de bajo rendimiento o que han fracasado recientemente, rinden mejor en condiciones de baja auto-conciencia y de ausencia de comparación social.
- ✓ Los alumnos con un auto-concepto esquemático de género tienden a compararse socialmente con los de su sexo.
- ✓ Alumnos de alta unicidad o individualistas rinden mejor cuando son evaluados individualmente, aunque rinden bien al ser evaluados colectivamente si la tarea se presenta como un reto.
- ✓ Alumnos de baja unicidad rinden de forma similar al ser evaluados colectiva o individualmente.
- ✓ Diferencias de extraversión y rectitud se darán entre alumnos de diferente origen cultural, aunque hay que recordar que estas diferencias son sutiles.