



REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN

ISSN: 1138-1663; eISSN: 2386-7418



UDC / UMinho

2022, Vol. 9, No. 0, 220-232. Número Monográfico -Selected Papers

XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia

DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.0.8905>

Autoconcepto del alumnado universitario

Self-concept of university students

Clara Vázquez  <https://orcid.org/0000-0001-7557-4154>

Department for Work and Pensions:

<https://www.gov.uk/government/organisations/department-for-work-pensions>

Birmingham – United Kingdom

Alicia Risso  <https://orcid.org/0000-0001-6955-363X>

Departamento de Psicología, Universidad de A Coruña: <https://udc.es/>

A Coruña, Galicia – España

Resumen

El objetivo del estudio era conocer la relación entre el autoconcepto del alumnado universitario y variables académicas y personales, para identificar sus características en distintos grupos y, en futuras investigaciones, usar los resultados en la creación de intervenciones para facilitar su transición al sector profesional. Participaron voluntariamente estudiantes de ambos sexos, distintas edades, cursos y ramas de conocimiento de la Universidad de A Coruña ($N = 512$). El instrumento utilizado fue una escala auto-administrada de elaboración propia, con 38 pares de adjetivos bipolares, tipo diferencial semántico, pero con únicamente los polos positivos y negativos. Un AFE, realizado en un estudio previo con una muestra clínica, reveló la existencia de cinco factores (Bienestar Hedónico, Autoconcepto Ético, Ocupacional, Habilidades de Comunicación y Ajuste Emocional), posteriormente confirmados mediante un AFC realizado con la muestra del presente estudio. Los resultados mostraron correlaciones significativas del sexo con el Autoconcepto Ocupacional y las Habilidades de Comunicación, y del nivel educativo con el Autoconcepto Ocupacional y con el Ético. Además, los análisis revelaron puntuaciones significativamente mayores en Autoconcepto Ocupacional y en Habilidades de Comunicación en varones, mientras que el mayor Autoconcepto Ocupacional se encontró en alumnado de la rama de Ingeniería y Arquitectura. También se encontraron puntuaciones superiores en el autoconcepto Ocupacional y Ético en el alumnado de Grado. Estos hallazgos permiten identificar áreas de autoconcepto útiles en el desarrollo de estrategias que faciliten la búsqueda de empleo y la inserción profesional de la población universitaria, así como la mejora, en definitiva, de su calidad de vida.

Palabras clave: autoconcepto, alumnado universitario, análisis factorial, inserción laboral

Abstract

The aim of this study was to evaluate the relationship between self-concept of university students and academic variables to identify the dimensions affected in certain groups and, in future research, use the results as a framework to develop interventions that facilitate their transition to the professional sector. Students from both genders, different ages, faculties and educational levels of the University of A Coruña participated voluntarily ($N = 512$). The instrument used was a self-administered semantic differential-type scale, with 38 bipolar adjectives, including only the positive and negative poles, whose positive-negative/ right-left distribution was random. An Exploratory Factorial Analysis (EFA), carried out with a clinical sample, revealed the existence of five factors (Hedonic Well-being, Ethical and Occupational self-concept, Communication Skills and Emotional Adjustment), subsequently confirmed in this study through a Confirmatory Factorial Analysis (CFA). The results showed significant correlations between Occupational self-concept, sex and education level. Similarly, educational level correlates with Ethical self-concept, and sex correlates with Communication Skills. Additionally, the analysis revealed significantly higher scores in Occupational self-concept and Communication skills in males, while the highest Occupational self-concept was found in students enrolled in the Engineering and Architecture faculty. Significantly, higher scores in Ethical and Occupational self-concept were also found in Degree, as opposed to Master and PhD students. These results allow us to identify some of the key self-concept areas in the development of strategies to facilitate the work search, their insertion in the professional sector and, consequently, their life quality.

Keywords: self-concept, university students, factorial analysis, labour insertion

Autoconcepto

El autoconcepto se define como el conjunto de percepciones, pensamientos y sentimientos que un individuo tiene con referencia a sí mismo, y surge como resultado de la interacción de factores personales y sociales (García y Musitu, 2014). Los primeros aluden a experiencias de éxito y fracaso y a las explicaciones que se dan a estas experiencias, mientras que los segundos hacen referencia a la influencia de personas significativas en el ámbito educativo, familiar, social... (Muralles-Vásquez, 2018). El autoconcepto consta además de varias características (García y Musitu, 2014). Primero, depende de la organización de experiencias propias del individuo y del significado dado a estas. Es decir, es experimental y dinámico, ya que se construye de manera continua a lo largo de la vida. Segundo, es multifacético: incluye dimensiones como la profesional, académica, emocional, familiar.... Por último, tiene un carácter evaluativo y una estructura jerárquica. Es decir, la importancia de cada vivencia y su significado están sujetos a las características de cada individuo (valores, prioridades...). Estas características y las diferencias interpersonales en relación al sexo, la edad, la ocupación o el nivel de estudios, entre otros, contribuyen a la amplia heterogeneidad interpersonal, y entre colectivos, existente en el autoconcepto.

Características personales y autoconcepto

La investigación de variables como el sexo y la edad en alumnado universitario es un área de interés, dado su efecto mediador sobre el autoconcepto. En cuanto al sexo, investigaciones previas muestran, sistemáticamente, un autoconcepto global más elevado y positivo en varones que en mujeres (Muthuri et al., 2017). Similarmente, esta tendencia diferencial según el sexo se puede encontrar también en las dimensiones específicas del autoconcepto (Willean, 2011). Así, los varones muestran puntuaciones más elevadas en la dimensión física, académica (especialmente en matemáticas y resolución de problemas) (Muthuri et al., 2017; Rubie-Davies y Lee, 2012) y emocional (Vincent et al., 2015; Nishikawa et al., 2007), mientras que las mujeres muestran mayores puntuaciones en la dimensión verbal, familiar (Muthuri et al., 2017), social (Fernández-Zabala et al., 2017) y ética (Fernández-Zabala et al., 2017). Estas diferencias podrían atribuirse a procesos de socialización ligados al sexo, según los que los roles de género estereotípicamente impuestos explicarían las más elevadas puntuaciones en autoconcepto ético, familiar y social en mujeres en base al rol de cuidadora impuesto sobre éstas (asociado a sensibilidad, expresión, dependencia y moralidad) (Goñi-Palacios et al., 2012). Por otro lado, la

evidencia empírica sugiere un efecto significativo de la edad en todas las dimensiones del autoconcepto (Fernández-Zabala et al., 2017; Vincent et al., 2015). Estos estudios apuntan en la dirección de un aumento paulatino en la puntuación de las subescalas de autoconcepto académico, social, emocional y de autoestima a medida que aumenta la edad, lo que coincide con investigaciones que revelan mayor resiliencia en el autoconcepto de adultos mayores, y de varones, a medida que aumenta su edad (Piers et al., 2002, y Pinquart y Sorensen, 2001). Los mencionados resultados evidencian el efecto por separado y conjunto de la edad y el sexo, tanto sobre el autoconcepto global y como sus dimensiones.

Características académicas y autoconcepto

En cuanto a la evidencia del efecto de características académicas (como la rama de conocimiento, el curso y el nivel educativo) sobre el autoconcepto, ésta es escasa. No obstante, el limitado número de estudios que evalúan estas variables sugieren un efecto del curso por separado, así como un efecto conjunto del curso y la rama de conocimiento. Por un lado, cuando se tuvo en cuenta el efecto por separado de la rama de estudios, las investigaciones mostraron mayores puntuaciones en la dimensión académica del autoconcepto. En concreto, se observaron mayores puntuaciones de autoconcepto verbal y matemático en alumnado de Derecho y Artes y Humanidades, y en alumnado de Ingeniería, Administración y Dirección de Empresas (ADE) y Medicina, respectivamente (Rubie-Davies y Lee, 2012). Por otro lado, cuando se consideró únicamente el efecto del curso, los estudios mostraron menores promedios en la dimensión académica-laboral y social en estudiantes de primeros semestres (Montoya-Londoño et al., 2018). Además, en cuanto al efecto conjunto de la rama de conocimiento y el curso, esos estudios revelaron mayores puntuaciones en la dimensión académica-laboral en alumnado de primeros semestres de carreras como Filosofía, Historia y Ciencias Sociales, en la dimensión emocional en estudiantes de últimos semestres de Filosofía, y en la dimensión física de primeros y últimos semestres de Educación Física (Rubie-Davies y Lee, 2012; Montoya-Londoño et al., 2018). Por último, en cuanto al efecto del nivel académico sobre el autoconcepto, la evidencia es, nuevamente, escasa. Sin embargo, algunos estudios apuntan a un autoconcepto global dentro del nivel medio-superior en estudiantes universitarios (Zhang, 2010). Es decir, el alumnado universitario muestra, de forma general, un autoconcepto positivo.

Como se ha podido ver, la evidencia es limitada, aunque investigaciones previas parecen enfatizar el efecto mediador de variables como el sexo, la edad, la rama de conocimiento, el curso y el nivel educativo. Por ello, esta investigación se planteó con el objetivo de conocer la

relación entre el autoconcepto del alumnado universitario y variables académicas y personales, para identificar sus características en los distintos subgrupos y, en una fase posterior, emplear los resultados en la creación de intervenciones que faciliten su transición al sector profesional.

Método

Participantes

La muestra estuvo formada por 512 estudiantes universitarios matriculados en estudios superiores en la Universidad de A Coruña (España), en el curso académico 2020-2021. El 63 % eran mujeres y el rango de edad se encontraba entre los 17 y 38 años ($M = 24.27$; $DT = 6.77$). Un 71.3 % era alumnado de Grado, un 20.4% de Máster y un 8.3% de alumnado de Doctorado, porcentajes similares a los del conjunto de la población universitaria de origen. En cuanto a la rama de conocimiento de la que provenían, el 9.4 % era alumnado de Artes y Humanidades, el 11.4 % de Ciencias, el 19.8 % de Ciencias de la Salud, el 36 % de Ciencias Sociales y Jurídicas y el 23.4 % de Ingeniería y Arquitectura. Además, un 33.8 % estaba en primer curso, un 20.2 % en segundo, un 14.5 % en tercero, un 24.8 % en cuarto, y el 3.9 % restante en quinto.

Instrumentos

Para obtener las variables sociodemográficas se utilizó un breve cuestionario, de preguntas abiertas y cerradas, donde los participantes indicaron su edad, sexo, rama de conocimiento, curso académico y nivel educativo (grado, máster o doctorado).

Para medir el autoconcepto, se empleó una escala elaborada por las autoras en una investigación anterior, diseñada para ser cubierta de forma rápida y sencilla y validada en una muestra clínica. Se trata de una escala multidimensional tipo diferencial semántico (basada en el trabajo de La Rosa y Díaz Loving, 1991), formada por 38 pares de adjetivos bipolares (opuestos conceptualmente), sin escala de valoración, de manera que los participantes tienen únicamente que rodear aquel que les defina mejor. La presentación positiva-negativa y derecha-izquierda de los adjetivos fue aleatoria. El análisis factorial exploratorio realizado con la muestra del estudio inicial mostró la existencia de cinco factores, que explicaban el 62 % de la varianza: Bienestar Hedónico, Autoconcepto Ocupacional, Autoconcepto Ético, Ajuste Emocional y Habilidades de Comunicación. La organización de las dimensiones partió del conocido modelo de Shavelson et al. (1976) y del propuesto por Goñi-Palacios y Fernández-Zabala (2007). La fiabilidad de la escala completa fue buena ($\alpha = .82$) y la de las subescalas resultantes superior a .70, en todos los casos. Por ello, se consideró que reunía los requisitos para ser utilizada en

investigaciones posteriores, dado que, además, por su diseño y presentación, permite controlar potenciales efectos de fatiga y aburrimiento.

Procedimiento

La participación en el estudio fue voluntaria y se aseguró el anonimato de los participantes y de sus respuestas, así como el cumplimiento de los estándares éticos. El único criterio necesario para participar era ser estudiante en la Universidad de A Coruña (UDC). La recogida de datos se llevó a cabo mediante un cuestionario online, cuya media de tiempo de aplicación fue de 9.27 minutos, incluyendo las respuestas a las variables demográficas, lo que facilitó que se obtuviera una alta participación. La distribución y solicitud de colaboración en la investigación se realizó a través de las listas de correo electrónico del alumnado.

Análisis de datos

Los datos se analizaron utilizando el IBM SPSS, v.26. En primer lugar, y de cara a confirmar la estructura de la escala (confeccionada en una investigación previa), se llevó a cabo un Análisis Factorial Confirmatorio. Posteriormente, se obtuvieron medidas de tendencia central y de variabilidad y se realizaron análisis de correlaciones y diferencias de medias (MANOVA). Para poder comparar los distintos factores, se trabajó con puntuaciones típicas ($M = 0$; $DT = 1$).

Resultados

En todos los estadísticos mencionados en este apartado el tamaño del efecto fue grande ($\eta^2 < .14$), mientras que la potencia observada fue igual a 1.00.

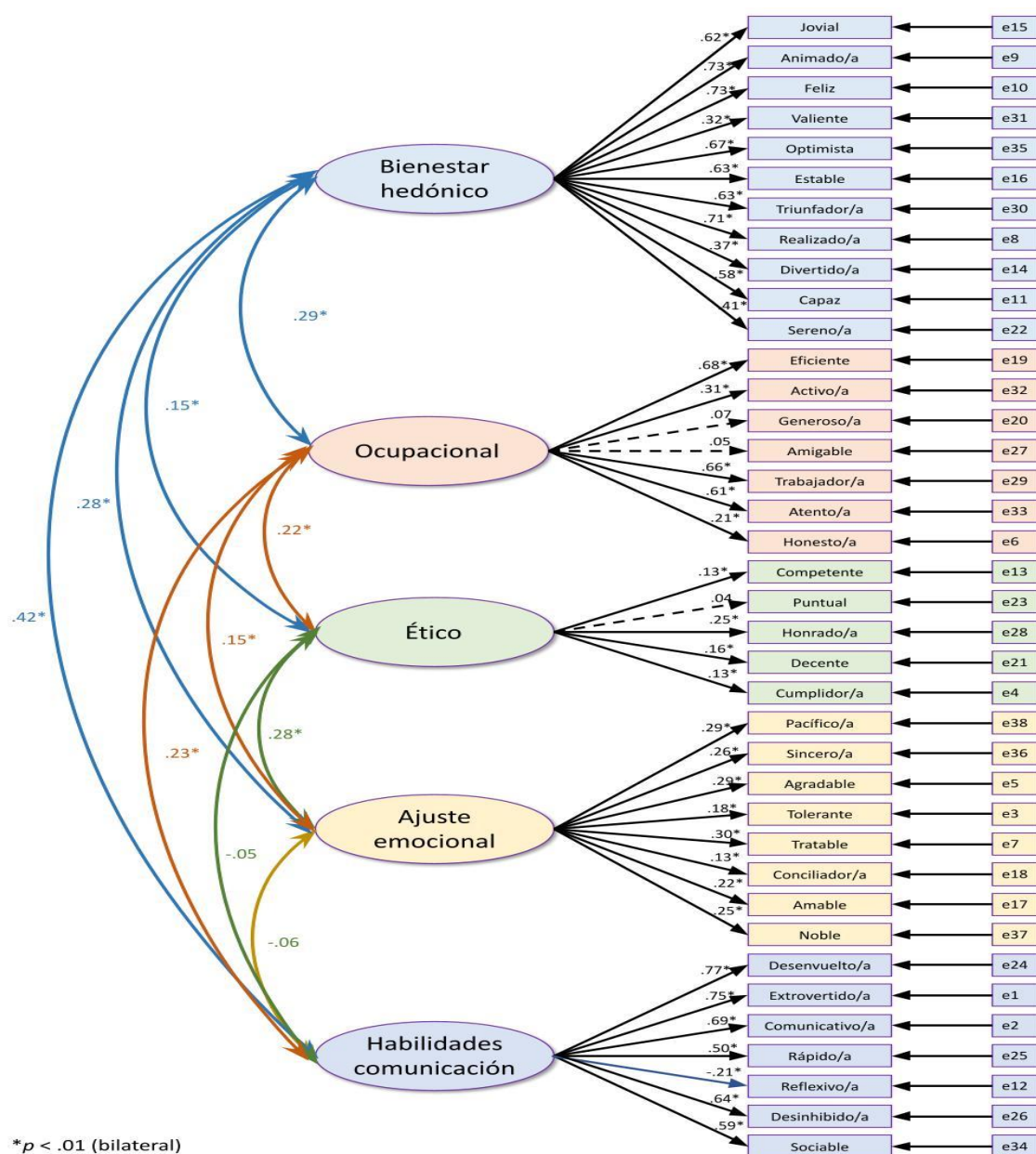
Análisis Factorial Confirmatorio (AFC)

Previo al análisis factorial, se calcularon varios índices: el Índice de Ajuste Comparativo (CFI: Comparative Fit Index), el Índice de Bondad del Ajuste (GFI: Goodness of Fit Index), el Índice normativo de ajuste de Bentler-Bonet (NFI: Bentler-Bonet's Normed Fit Index) y el Error de Aproximación Cuadrático Medio (RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation). Los dos primeros arrojaron unos valores de .96 y .86, respectivamente, indicativos de un excelente ajuste del modelo a los datos, lo cual fue ratificado con el índice Normativo de Ajuste que reveló un valor de .94, representativo de un ajuste de bondad ideal. Por otro lado, el tercer índice (RMSEA) mostró un valor de 0.45, revelando un nivel de aproximación del modelo con la realidad adecuado. Por último, se encontró un valor/gl de 5.31, que justificó el uso del AFC para la confirmación de la estructura subyacente a los factores de autoconcepto, encontrada mediante un AFE en un estudio previo (véase Figura 1).

Los resultados obtenidos confirmaron la estructura de la escala original, con la salvedad de tres ítems que, si bien correlacionan con el factor correspondiente, no lo hacen de forma estadísticamente significativa. La fiabilidad (coeficiente alfa de Cronbach) de la escala completa fue de .84 y las de los distintos factores oscilaron entre .78 y .83.

Figura 1

Resultados del análisis factorial confirmatorio: matriz de componentes rotados y porcentaje de varianza explicada.



Nota: Las flechas con guiones indican correlaciones no significativas ($p > .05$).

Autoconcepto

Autoconcepto global y características académicas

Como autoconcepto global se tomó la suma de las puntuaciones de toda la escala. De las variables personales consideradas, la única que mostró un efecto estadísticamente significativo sobre el autoconcepto fue la rama de estudios ($F(4,57) = 2.26, p < .05$). Los análisis post-hoc esclarecieron entre qué ramas eran significativas ($p < .05$) las diferencias en la puntuación de autoconcepto global: el alumnado de Artes y Humanidades mostró mayor autoconcepto global ($M = .27, DT = 1.10$) que el de Ciencias de la Salud ($M = -.15, DT = 1.03$) y que el de Ciencias Sociales y Jurídicas ($M = -.05, DT = 1.03$), mientras que el de Ingeniería y Arquitectura ($M = .15, DT = .92$) tuvo puntuaciones superiores que el de Ciencias de la Salud ($M = -.15, DT = 1.03$). En la Tabla 1 se puede ver las ramas existentes y las titulaciones que incluyen en la UDC.

Tabla 1

Titulaciones impartidas en la Universidad de A Coruña (UDC) con la rama a la que pertenecen

| Rama | Titulaciones | |
|-------------------------------|--|--|
| Artes y Humanidades | Español: Estudios Lingüísticos y Literarios | Inglés: Estudios Lingüísticos y Literarios |
| | Galego y Portugués: Estudios Lingüísticos y Literarios | Gestión Digital de Información y Documentación |
| Ciencias | Biología | Química |
| | Nanociencia y Nanotecnología | |
| Ciencias de la Salud | Fisioterapia | Enfermería |
| | Logopedia | Podología |
| Ciencias Sociales y Jurídicas | Terapia Ocupacional | |
| | Grado Abierto en CC SS y Jurídicas | Educación Infantil |
| | Administración y Dirección de Empresas | Educación Primaria |
| | CC de Actividad Física y del Deporte | Educación Social |
| | Ciencias Empresariales | Sociología |
| | Comunicación Audiovisual | Turismo |
| | Creación Digital, Animación y Videojuegos | Relaciones Laborales y Recursos Humanos |
| | Derecho | Gestión Industrial de la Moda |
| | Economía | |
| Ingeniería y Arquitectura | Arquitectura Técnica | Tecnologías Mariñas |
| | Ciencia e Ingeniería de Datos | Grado Abierto en Ingeniería Industrial |
| | Estudios de Arquitectura | Ing. de Diseño Industr. y Des. del Producto |
| | Ingeniería de Obras Públicas | Ingeniería Eléctrica |
| | Ingeniería Informática | Ing. Electrónica Industrial y Automática |
| | Náutica y Transporte Marítimo | Ingeniería en Tecnologías Industriales |
| | Paisaje | Ingeniería Mecánica |
| | Tecnología Da Ingeniería Civil | Ingeniería Naval y Oceánica |

Dimensiones del autoconcepto y características académicas

En cuanto a las dimensiones del autoconcepto, los resultados mostraron correlaciones pequeñas pero significativas del sexo con el Autoconcepto Ocupacional ($r = .22, p < .001$) y las Habilidades de Comunicación ($r = .12, p = .012$), y del nivel educativo con el Autoconcepto Ocupacional ($r = .12, p = .006$) y con el Ético ($r = .13, p < .005$).

Por otra parte, los MANOVA revelaron diferencias estadísticamente significativas en Autoconcepto Ocupacional, Ético y Habilidades de Comunicación, en relación con las variables sexo, rama y nivel de estudios.

Por lo que se refiere al sexo, se encontraron diferencias en Autoconcepto Ocupacional ($F(3,508) = 9.28, p < .01$) y en Habilidades de Comunicación ($F(3,507) = 3.41, p < .05$), mostrando los varones puntuaciones medias significativamente superiores que las de las mujeres: Habilidades de Comunicación (varones: $M = .17, DT = .99$; mujeres: $M = -.09, DT = .99$), Autoconcepto Ocupacional (varones: $M = .31, DT = 1.17$; mujeres: $M = -.16, DT = .84$).

Respecto a la rama de conocimiento, se observaron diferencias en el Autoconcepto Ocupacional ($F(4,508) = 3.45, p < .01$), con puntuaciones mayores en el alumnado de Artes y Humanidades ($M = .29, DT = 1.19$) y de Ingeniería y Arquitectura ($M = .18, DT = .99$), que en el de Ciencias de la Salud ($M = -.21, DT = .88$), según mostraron las pruebas post hoc.

También se encontraron diferencias en relación con el nivel educativo, en Autoconcepto Ocupacional ($F(2,508) = 3.87, p < .05$) y Ético ($F(2,508) = 4.06, p < .001$). En concreto, los resultados revelaron una disminución de las puntuaciones en estas dimensiones del autoconcepto a medida que aumenta el nivel educativo, siendo significativas ($p < .05$) las diferencias entre estudiantes de Grado y Doctorado: los primeros tienen mayores puntuaciones, tanto en Autoconcepto Ocupacional (Grado: $M = .07, DT = 1.03$; Doctorado: $M = -.35, DT = .69$), como Ético (Grado: $M = .08, DT = 1.03$; Doctorado: $M = -.28, DT = 1.00$). El alumnado de Máster se sitúa entre ambos (Ocupacional: $M = -.08$; Ético: $M = -.16$).

Discusión

Como se ha podido ver, uno de los resultados de esta investigación es que en el alumnado universitario existen diferencias en el autoconcepto global, así como en algunas de sus dimensiones, según la rama de conocimiento de los estudios que se están cursando. Sin embargo, el escaso número de publicaciones que investigan ambas variables dificulta el contraste de los resultados. Esto parece sugerir la necesidad de llevar a cabo investigaciones que contribuyan a aumentar la información existente y a confirmar o refutar los hallazgos del

presente trabajo. Por otra parte, en lo que tiene que ver con el sexo de la muestra, los hallazgos corroboran parcialmente los resultados de estudios previos, que evidencian mayores puntuaciones en varones en autoconcepto global (Pinquart y Sorensen, 2001) y en las dimensiones social, física y emocional del autoconcepto (Nishikawa et al., 2007; Vincent et al, 2015). Cabe destacar que, si bien la presente investigación reveló mayores puntuaciones en las habilidades de comunicación (perteneciente a la dimensión social) en varones, no se encontraron puntuaciones significativamente superiores en el autoconcepto global, ni en la dimensión emocional, a diferencia de estudios previos. No obstante, las mayores puntuaciones de los varones en la dimensión ocupacional constituyen un área de especial interés, dado que uno de los objetivos era recabar información para favorecer la inserción del alumnado universitario en el mundo laboral.

En este sentido, hay que decir que la evidencia de relación entre género y autoconcepto ocupacional es limitada, aunque se ha encontrado que los varones puntuaban más alto en las subdimensiones de talento, poder e invulnerabilidad del autoconcepto ocupacional (Stake, 1992). Anteriormente, el estudio de Yanicko (1981) había revelado una relación entre el autoconcepto relativo a los roles de sexo y las ocupaciones de los participantes: mujeres con predominancia de características tradicionalmente consideradas masculinas mostraron elecciones de carrera profesional menos tradicionales (en ámbitos predominantemente masculinos) y mayor prominencia en sus ámbitos profesionales. La relación positiva entre el progreso profesional y el autoconcepto ocupacional (Gibson, 2003), superior en etapas más avanzadas de la carrera profesional, parece sugerir que estas características “masculinas”, atribuibles a la mayoría de la población masculina y parte de la femenina, se relacionan con un mayor autoconcepto ocupacional, lo cual se encuentra en línea con los resultados del presente estudio. Este resultado resulta digno de ser estudiado en futuras investigaciones y parece sugerir que la necesidad de asignar recursos a la mejora del autoconcepto ocupacional del alumnado universitario y, específicamente, de las mujeres, debería ser una prioridad, ya que facilitaría no solo la búsqueda y consecución de empleo, sino la mejora de sus perspectivas de progresión en el ámbito laboral.

Por otro lado, los resultados mostraron una reducción del autoconcepto ocupacional y ético a medida que aumentaba el nivel educativo. A falta de otras investigaciones sobre este tópico, una posible explicación consistiría en atribuir las menores puntuaciones de autoconcepto ocupacional a la mayor exposición del alumnado de Doctorado a la precariedad del actual mercado laboral. Esto es, existe la posibilidad de que el alumnado de Doctorado se

haya visto expuesto a un mayor número de fracasos a nivel profesional, lo cual puede haber contribuido a la reducción de su autoconcepto en estas dimensiones.

Además, el análisis reveló puntuaciones superiores en autoconcepto ocupacional en las ramas de Artes y Humanidades e Ingeniería y Arquitectura respecto al resto de ramas de conocimiento. Estudios previos se limitaron a estudiar el autoconcepto académico de los estudiantes, mostrando mayores puntuaciones de autoconcepto verbal y matemático en alumnado de Derecho y Artes y Humanidades, y en alumnado de Ingeniería, ADE y Medicina, respectivamente (Rubie-Davies y Lee, 2012), razón por la que no se pueden comparar los hallazgos de la presente investigación (además de no existir la carrera de Medicina en la UDC). Una potencial explicación para estos resultados sería atribuir las mayores puntuaciones de autoconcepto ocupacional en estas ramas específicas a una mayor probabilidad de salida profesional para los estudiantes de los cursos listados en ellas, si bien conviene resaltar que esta explicación es meramente tentativa, y futuras investigaciones podrían centrarse en estudiar las diferencias en el autoconcepto global y ocupacional en relación con la rama de conocimiento.

En conclusión, esta investigación ha permitido identificar áreas del autoconcepto que son útiles en el desarrollo de intervenciones que faciliten el paso del alumnado universitario al mundo laboral. En este sentido, los datos parecen sugerir la necesidad de desarrollar estrategias dirigidas a mejorar el autoconcepto global y las dimensiones en la población femenina y, específicamente, el dominio de autoconcepto ocupacional para, consecuentemente, reducir brechas de género en la inserción y progresión laboral. Adicionalmente, ha puesto de manifiesto la necesidad de llevar a cabo estudios que investiguen las diferencias en autoconcepto global y ocupacional según la rama de conocimiento y el género. En este sentido, los datos aportados en el presente estudio permitirían generar estrategias que faciliten la búsqueda de empleo y la inserción profesional de la población universitaria. Tomando como ejemplo las diferencias de género en el autoconcepto ocupacional encontradas, se podrían desarrollar programas de mejora de habilidades sociolaborales (entrenamiento en comunicación, resolución de conflictos, iniciativa en el ámbito laboral, búsqueda de empleo etc.) dirigidos a mujeres. Esto permitiría mejorar sus habilidades de búsqueda de empleo e inserción laboral y, posiblemente, su calidad de vida mediante la promoción del acceso a puestos de trabajo más especializados y la progresión laboral en mujeres.

Referencias

- Fernández-Zabala, A., Goñi-Palacios, E., Rodríguez Fernández, A.; & Goñi-Grandmontagne, A. (2017). Diferencias de sexo y edad en el autoconcepto social. *Universitas Psychologica*, 16(2), 1-10. <http://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-2.dsea>
- García, F., & Musitu, G. (2014). *AF5: Autoconcepto Forma 5* (4ª ed.). Tea Ediciones
- Gibson, D. (2003). Developing the professional self-concept: role model construals in early, middle and late career stages. *Organization Science*, 14(5), 591-610. <https://doi.org/10.1287/orsc.14.5.591.16767>
- Goñi-Palacios, E., & Fernández-Zabala, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2), 179-194. <https://ojs.ehu.es/index.php/psicodidactica/article/view/218>
- Goñi, E., Fernández-Zabala, A., e Infante, G. (2012). El autoconcepto personal: Diferencias asociadas a la edad y al sexo. *Aula Abierta*, 40(1), 39-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3791853>
- La Rosa, J.; & Díaz-Loving, R. (1991). Evaluación del autoconcepto: una escala multidimensional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 23(1), 15-33.
- Murales-Vásquez, M.Y. (2018). *Autoconcepto en jóvenes y adultos de 20 a 40 años de edad, alcohólicos que se encuentran en proceso de rehabilitación en el centro de rehabilitación asociación antigua*. [Tesis de Grado, Universidad Rafael Landívar, Guatemala]. Disponible en: http://bibliod.url.edu.gt/F/YJD4D62UNYVU7DPPYH619KHVCL7SSP3VTIXVNRNIXMXMLS5NDB-53014?func=full-set-set&set_number=005545&set_entry=000064&format=999
- Muthuri, R. N. D. K. & Arasa, J. N. (2017). Gender differences in self-concept among a sample of students of the United States International University in Africa. *Annals of Behavioural Science*, 3(2), 1-10. <https://doi.org/10.21767/2471-7975.100029>
- Montoya-Londoño, D. M., Pinilla-Sepúlveda, V. E., & Dussán-Luberth, C. (2018). Caracterización del autoconcepto en una muestra de estudiantes universitarios de algunos programas de pregrado de la ciudad de Manizales. *Psicogente*, 21(39), 162-182. <https://doi.org/10.17081/psico.21.39.2829>
- Nishikawa, S., Norlander, T., Fransson, P. & Sundbom, E. (2007). A cross-cultural validation of adolescent self-concept in two cultures: Japan and Sweden. *Social Behaviour and Personality*, 35(2), 269-286. <https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.2.269>
- Piers, E. V., Harris, D. B., Herzberg, D. S. (2002). *The Piers-Harris Children's Self Concept Scale-Second Edition*. Western Psychological Services.

- Pinquart, M & Sorensen, S. (2001). Gender differences in self-concept and psychological well-being in old age: a meta-analysis. *The Journals of Gerontology: Series B*, 56(4), 195-213, <https://doi.org/10.1093/geronb/56.4.P195>
- Rubie-Davies, C. M., & Lee, K. (2012). Self-concept of students in higher education: Are there differences by faculty and gender? *Educational Studies*, 39(1), 56-67. <https://doi.org/10.1080/03055698.2012.671513>
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., y Stanton, J. C. (1976). Self concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441. <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Stake, J. E. (1992). Gender differences and similarities in self-concept within everyday life contexts. *Psychology of Women Quarterly*, 16 (3), 349-363. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.1992.tb00259.x>
- Vincent, M., Lagos-San Martín, N., González, C., Inglés, C. J., García-Fernández, J. M & Gomis, N. (2015). Diferencias de género y edad en autoconcepto en estudiantes adolescentes chilenos. *Revista de Psicología*, 24(1), 1-16. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2015.36752>
- Willean, M. R. (2011). *Sex and age differences across domains of self-concept among alternative school students*. Disponible en: ProQuest Dissertations & Theses Global; Psychology Database. <https://www.proquest.com/openview/1f4c24764f45f5a1f2b9ad6b38301fd0/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Yanicko, B. J. (1981). Sex-role self-concept and attitudes related to occupational daydreams and future fantasies of college women *Journal of Vocational Behaviour*, 19(3), 290-301. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(81\)90064-6](https://doi.org/10.1016/0001-8791(81)90064-6)
- Zhang, X., & Li, C. (2010). The study of University students' self-concept. *International Education Studies*, 3(1), 83-86. <https://doi.org/10.5539/ies.v3n1p83>

Fecha de recepción: 7 de agosto de 2021.

Fecha de revisión: 28 de febrero de 2022.

Fecha de aceptación: 3 de marzo de 2022.

Fecha de publicación: 29 de abril de 2022.