

LA INFLUENCIA DEL AUTOCONCEPTO EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

THE INFLUENCE OF SELF-CONCEPT ON ACADEMIC ACHIEVEMENT IN UNIVERSITY STUDENTS

*Bernardo Gargallo López**, *Pedro R. Garfella Esteban***, *Francesc Sánchez Peris****,
*Concepción Ros Ros***** y *Beatriz Serra Carbonell******
Universidad de Valencia

RESUMEN

Existen algunas investigaciones que confirman la relación positiva existente entre autoconcepto y rendimiento académico, generalmente de la dimensión autoconcepto académico y casi siempre en estudiantes no universitarios. En este trabajo se busca confirmar la influencia del autoconcepto en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Para ello trabajamos con una muestra de 1298 estudiantes de las tres universidades de la ciudad de Valencia (España): Universidad de Valencia, Universidad Politécnica de Valencia y Universidad Católica de Valencia. Las dos primeras eran universidades públicas y la tercera lo era privada. Evaluamos el autoconcepto mediante el cuestiona-

* Dtor. en Ciencias de la Educación, es profesor titular y director del Departamento de Teoría de la Educación de la Universidad de Valencia. Líneas de investigación: absentismo escolar, estrategias de aprendizaje, hiperactividad, nuevas tecnologías y educación. Ha sido dos veces primer premio nacional de investigación educativa. E-mail: Bernardo.Gargallo@uv.es

** Dtor. en Ciencias de la Educación, es profesor titular del Departamento de Teoría de la Educación de la Universidad de Valencia. Su trabajo de investigación versa actualmente sobre estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje, y sobre juego y educación. E-mail: Pedro.R.Garfella@uv.es

*** Dtor. en Ciencias de la Educación, es profesor asociado del Departamento de Teoría de la Educación de la Universidad de Valencia y profesor de la Universidad Católica de Valencia. Líneas de investigación: estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje, y sobre educación intercultural. E-mail: Francesc.Sanchez@uv.es

**** Dtora. en Ciencias de la Educación, es profesora asociada del Departamento de Teoría de la Educación de la Universidad de Valencia y profesora de la Universidad Católica de Valencia. Actuales líneas de investigación: estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje, y sobre educación intercultural. E-mail: Pedro.R.Garfella@uv.es

***** Licenciada en Ciencias de la Educación, es técnico superior del ICE de la Universidad Politécnica de Valencia. Su trabajo de investigación versa actualmente sobre estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje. E-mail: bserra@ice.upv.es

rio AF5, que permite obtener puntuaciones de cinco tipos de autoconcepto: académico/laboral, emocional, familiar, físico y social. También tomamos datos del rendimiento obteniendo la media de cinco asignaturas troncales y obligatorias del curso en que se realizó la investigación. A partir de estas puntuaciones llevamos a cabo correlaciones entre puntuaciones de autoconcepto y calificaciones, y también análisis de regresión lineal que reflejaron una relación moderada entre tres de los cinco tipos de autoconcepto que evalúa el cuestionario (académico, familiar y físico) y el rendimiento. También realizamos análisis jerárquico de conglomerados (k-medias) con las puntuaciones de autoconcepto, encontrando tres grupos de estudiantes, uno con buen perfil de autoconcepto y dos con peor perfil. El grupo con buen perfil tenía mejores calificaciones, aunque las diferencias existentes entre los tres grupos no llegaron a ser significativas en el ANOVA realizado. Estos resultados ayudan a tomar conciencia de la importancia de apoyar, como profesores, el desarrollo de un buen autoconcepto en nuestros estudiantes universitarios. Además complementan los resultados de otras investigaciones que han analizado otros constructos y su incidencia en el rendimiento de estos estudiantes.

Palabras clave: autoconcepto, rendimiento académico, estudiantes universitarios.

ABSTRACT

There are some researches that confirm the positive relationship between self-concept and academic achievement, usually of the academic self-concept dimension and almost always in non-university students. In this work we were looking for confirming the influence of self-concept in the academic achievement of the university students. In order to do it we worked with a sample of 1298 students from the three universities located in the city of Valencia (Spain): the University of Valencia, the Polytechnic University of Valencia and the Catholic University of Valencia. The first two were public universities and the third one was private. We assessed the self-concept by means of the AF5 questionnaire, which gives scores of five types of self-concept: academic/labour, emotional, family self-concept, physical and social. We also took data from the academic achievement of university students by using the mean score of grades of five compulsory subjects of the academic year in which the research was conducted. From these scores we carried out correlations between self-concept scores and grades, and also linear multiple regression analysis that showed a moderate relationship between three of the five types of self-concept that assesses the questionnaire (academic, physical and family self-concept) and academic achievement. We also conducted hierarchical cluster analysis (k-means) with self-concept scores, finding three groups of students, one of them with a good profile of self-concept and the other two with a weaker profile. The first one had better grades, although differences between the three groups were not significant in ANOVA. These results help us to realize the importance of supporting, as teachers, the development of a good self-concept in our university students. Additionally, they complement the results of other studies that have examined other constructs and its impact on the academic achievement of university students.

Key words: self-concept, academic achievement, university students.

Introducción

Se puede entender el autoconcepto como un constructo que representa la concepción que uno tiene de sí mismo como ser físico, social y espiritual (García y Musitu, 2001). El componente afectivo-evaluativo que lo acompaña es la autoestima, siendo el grado de satisfacción personal del individuo consigo mismo. El autoconcepto vendría delimitado por cómo se ve uno a sí mismo y la autoestima por cómo valora y aprecia eso que uno ve. Ambos términos se han empleado, en ocasiones, como sinónimos, y en ocasiones como complementarios: serían dos caras de la misma moneda, integrando el uno la dimensión cognitiva y el otro, la afectiva de una misma realidad. Otros autores incluyen también en el cons-

tructo la dimensión conativa (comportamental), interpretando la primera dimensión como el autoconcepto, la segunda como la autoestima, y la tercera como la autoeficacia (Ramírez, 1997). Lo habitual, en todo caso, es interpretar el autoconcepto como una conceptualización del propio sujeto sobre sí mismo, que se construye en interacción con el medio, y que va acompañada de connotaciones afectivas y evaluativas importantes.

Se trata de un constructo multidimensional, desde nuestro punto de vista, complejo, sujeto a diversas interpretaciones (Ortega, Mínguez y Rodes, 2000), y relevante en educación. No se pretende entrar, en este artículo, en el debate sobre el constructo, lo que sería sumamente interesante. El objetivo propuesto es más modesto y pragmático. Se pretende analizar en qué medida las diversas dimensiones del autoconcepto inciden en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios.

Hay algunas investigaciones que confirman la relación positiva significativa existente entre autoconcepto y rendimiento académico, generalmente de la dimensión autoconcepto académico y casi siempre en estudiantes no universitarios (Amezcuea y Fernández, 2000; Boxtel y Monks, 1992; Gargallo, Gaspar, Edo y Oltra, 1996; Herrera, Ramírez, Roa y Herrera, 2004; Jones y Grieneeks, 1970). Nosotros queremos confirmar con datos de estudiantes universitarios —población prácticamente olvidada en la investigación sobre esta temática— si existe o no relación entre los diversos tipos o dimensiones del autoconcepto y el rendimiento académico y si el autoconcepto tiene o no valor predictivo sobre dicho rendimiento. Éste es el objetivo fundamental de nuestro trabajo.

Método

Los resultados que aquí se presentan se inscriben en el contexto de una investigación de tres años¹, que permitirá analizar la incidencia de diversos constructos (estrategias de aprendizaje, enfoques de aprendizaje, actitudes y autoconcepto) en el rendimiento de los estudiantes universitarios.

Diseño

El trabajo a desarrollar incluye un diseño de validación de pruebas (Crocker y Algina, 1986) y también un diseño descriptivo-exploratorio y correlacional, que hace uso del método de encuesta (Colás y Buendía, 1998).

Muestra

Se trabajó con una muestra de 1298 estudiantes universitarios, de primero y segundo ciclo, de las tres universidades de la ciudad de Valencia: Universidad de Valencia Estudio

1. Se trata de la investigación “Estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje en la universidad. Análisis de la incidencia de variables fundamentales en los modos en que los alumnos afrontan el aprendizaje”, aprobada por el Ministerio de Ciencia y Tecnología de España por medio de convocatoria pública de tipo competitivo, y financiada por el Ministerio de Ciencia y Tecnología y por el FEDER (Fondo Europeo de Desarrollo Regional), dirigida por el profesor Bernardo Gargallo (código SEC2003-06787/PSCE).

General (desde ahora UVEG), Universidad Politécnica de Valencia (desde ahora UPV) y Universidad Católica de Valencia (desde ahora UCV). Las dos primeras son universidades públicas y la tercera privada. Ésta última, una universidad de reciente creación (2004), se incorporó a la investigación el segundo año del proyecto.

Los estudiantes fueron seleccionados a partir de 50 profesores de las tres universidades elegidos para otros objetivos de la investigación. A los alumnos de esos profesores se les pasó el cuestionario de autoconcepto junto con otros instrumentos.

Fueron 25 grupos de alumnos de la UVEG de 3 Facultades, 14 grupos de alumnos de la UPV de 4 Escuelas Técnicas Superiores, y 11 grupos de la UCV, de 3 Facultades.

Con ello se conseguía una muestra lo suficientemente variada y representativa de las tres universidades: 1298 alumnos de 50 grupos, de 10 facultades o escuelas y de 15 titulaciones.

En las tablas que siguen se presenta la muestra por universidad, área, curso y sexo.

TABLA 1: Alumnos por Universidad.

Alumnos por universidad	N	%
UVEG	746	57,5
UPV	304	23,4
UCV	248	19,1
Total	1298	100,0

TABLA 2. Alumnos por Área académica.

Alumnos por área	N	%
CC. Experimentales	182	14,0
Educación	518	39,9
Humanidades	41	3,2
CC. Sociales	213	16,4
CC. Salud	65	5,0
Ingenierías	190	14,6
Arquitecturas	76	5,9
Bellas Artes	13	1,0
Total	1298	100,0

TABLA 3: Alumnos por Curso.

Alumnos por curso	N	%
Primero	492	37,9
Segundo	376	29,0
Tercero	185	14,3
Cuarto	125	9,6
Quinto	116	8,9

TABLA 4: Alumnado por Sexo.

Alumnos por sexo	N	%
Hombre	374	28,8
Mujer	924	71,2
Total	1298	100,0

Instrumentos de medida

Para evaluar el autoconcepto utilizamos el cuestionario AF5 (Autoconcepto Forma 5), de García y Musitu (2001). Se trata de un instrumento diseñado para la población de los dos últimos cursos de Educación Primaria, para ESO, Bachillerato, universitarios y adultos en general, y validado en dicha población.

En este instrumento el autoconcepto se presenta integrado por cinco dimensiones: académico-laboral, emocional, familiar, físico y social. Cada una de ellas es evaluada por 6 ítems, teniendo el cuestionario 30 en total.

Su consistencia interna, evaluada mediante alfa de Cronbach, según datos de los autores, es satisfactoria, siendo de 0,81 para todo el cuestionario y para las cinco dimensiones, en el orden presentado en el anterior párrafo, de 0,88, 0,73, 0,76, 0,74 y 0,69.

Se llevó a cabo una nueva validación del cuestionario con una muestra de 545 estudiantes universitarios del primer año de la investigación, representativa de las dos universidades públicas de la ciudad de Valencia (UVEG y UPV), que eran las universidades que participaban en el primer año de la investigación. La muestra se elaboró a partir de un muestreo aleatorio estratificado, viniendo los estratos definidos por las cinco grandes áreas existentes en la UVEG (Ciencias Experimentales, Educación, Humanidades, Ciencias Sociales y Ciencias de la Salud) y las cuatro de la UPV (Ingenierías, Arquitecturas, Administración y Dirección de Empresas, y Bellas Artes), así como por los ciclos que constituyen las diferentes titulaciones. 319 alumnos pertenecían a la UVEG (58,5%) y 226 a la UPV (41,5%). 208 eran hombres (38,2%) y 337 mujeres (61,8%). Se consiguió así un nivel de confianza del 95% con un error máximo del 5%.

Se encontraron coeficientes alfa de consistencia interna también adecuados, siendo el valor para todo el cuestionario de 0,81 y para las cinco dimensiones, en el mismo orden, 0,83, 0,47, 0,59 y 0,72. y 0,72. Son todos valores más que aceptables con la única salvedad de la segunda y tercera dimensión, autoconcepto emocional y autoconcepto familiar, cuyos coeficientes no son demasiado altos. Por otra parte, los resultados de validez de constructo, obtenidos mediante análisis factorial de componentes principales con rotación oblimin, replicaron de manera exacta la estructura del cuestionario tal como había sido propuesta por los autores.

Para facilitar la interpretación de los resultados, incluimos en el ANEXO los ítems del cuestionario agrupados por dimensiones/tipos de autoconcepto (precisando que los ítems que implicaban un autoconcepto negativo fueron recodificados en las pruebas de validación para que todos fueran en la misma dirección y para que todas las dimensiones fueran positivas).

Procedimiento

Una vez conseguida la autorización para ello de las autoridades académicas y de sus profesores, los alumnos recibieron en sus aulas y en su horario ordinario de clase las instrucciones precisas para contestar el cuestionario, dadas por un miembro del equipo de investigación. Cumplimentaron el cuestionario incluyendo también datos de identificación, para los que se garantizó la confidencialidad, y datos demográficos. Así mismo, y de modo voluntario, firmaron una autorización al equipo investigador para que éste tuviese acceso a sus calificaciones, que se recogieron al terminar el curso. Habitualmente, el profesor encargado permaneció en el aula.

Resultados. Tratamiento y discusión

Para analizar si existía o no relación entre las puntuaciones de autoconcepto obtenidas por los estudiantes universitarios y el rendimiento académico, llevamos a cabo correlaciones producto-momento de Pearson, tomando las puntuaciones medias de las cinco dimensiones o tipos de autoconcepto y la puntuación media de cinco calificaciones de asignaturas troncales y obligatorias obtenidas por los estudiantes en el curso académico 2004-2005.

Así mismo, realizamos análisis de regresión múltiple introduciendo como variables predictoras las puntuaciones medias de las cinco dimensiones de autoconcepto y como variable criterio la puntuación media de calificaciones antes aludida.

Por último, desarrollamos análisis jerárquico de conglomerados para identificar los grupos de alumnos que emergían con diversos perfiles de autoconcepto de cara a precisar, mediante análisis de varianza (ANOVA), si existían o no entre los mismos diferencias en las calificaciones.

Resultados de las correlaciones

Encontramos correlaciones positivas entre los tres primeros tipos de autoconcepto: académico, emocional y familiar, y las calificaciones; y negativas entre los dos últimos tipos: físico y social, y las calificaciones. Es cierto que sólo fueron significativas las correlaciones entre autoconcepto académico, familiar y físico ($p < ,01$) y las notas, y hay que dejar constancia de que los valores de los coeficientes de correlación no fueron altos (Tabla 5).

TABLA 5. Matriz de correlaciones entre autoconcepto y calificaciones.

	Autoconcepto académico/laboral	Autoconcepto emocional	Autoconcepto familiar	Autoconcepto físico	Autoconcepto social	Media de calificaciones
Autoconcepto académico/laboral	1	0,077(**)	0,216(**)	0,310(**)	0,232(**)	0,257(**)
Autoconcepto emocional	0,077(**)	1	0,052	0,178(**)	0,203(**)	0,039
Autoconcepto familiar	0,216(**)	0,052	1	0,091(**)	0,228(**)	0,113(**)
Autoconcepto físico	0,310(**)	0,178(**)	0,091(**)	1	0,308(**)	-0,099(**)
Autoconcepto social	0,232(**)	0,203(**)	0,228(**)	0,308(**)	1	-0,022
Media de calificaciones	0,257(**)	0,039	0,113(**)	-0,099(**)	-0,022	1
N	1298	1298	1298	1298	1298	1298
Media	63,2370	50,7014	84,5689	56,2651	72,9649	6,6040
Desv. Típica	14,52062	20,38243	14,72198	18,04894	14,27462	1,11960

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

Esto indica que existe una relación positiva entre las tres primeras dimensiones del autoconcepto y el rendimiento, siendo ésta más intensa en el caso del autoconcepto académico y del familiar, por este orden. Por el contrario, se da una relación negativa, aunque débil, entre autoconcepto físico, autoconcepto social y rendimiento.

Resultados del análisis de regresión múltiple

El análisis de regresión múltiple es el procedimiento adecuado para predecir en qué medida una variable o un conjunto de variables (X) influyen sobre otra (Y). La regresión múltiple se ocupa de la relación entre una variable (en nuestro caso media de calificaciones, como medida del rendimiento académico) y múltiples variables por otra (en nuestro caso puntuaciones medias de las dimensiones/tipos de autoconcepto) (Gardner, 2003).

Utilizamos el procedimiento “paso a paso” que permite determinar si una variable contribuye o no significativamente a la predicción. Si no fuera así, se elimina de la ecuación de regresión, con lo que el procedimiento permite obtener una ecuación de regresión en que todas las variables contribuyen significativamente a la predicción.

TABLA 6. Resultados del análisis de regresión múltiple. Predictores: tipos de autoconcepto. Criterio: calificaciones.

Modelo	Variable	R	R cuadrado	Cambio en R cuadrado	B	Beta	t
1	Autoconcepto académico	0,257	0,066	0,066	0,023	0,304	10,769(***)
2	Autoconcepto académico y Autoconcepto físico	0,318	0,101	0,035	-0,012	-0,199	-7,177(***)
3	Autoconcepto académico, Autoconcepto físico y Autoconcepto familiar	0,324	0,105	0,004	0,005	0,065	2,427(*)

*** $p < 0,001$ ** $p < 0,01$ * $p < 0,05$

Utilizando este procedimiento las únicas variables con contribución significativa en la predicción fueron, por este orden, el autoconcepto académico, el físico y el familiar (Tabla 6). Encontramos un coeficiente “R” de correlación múltiple de 0,324 y un coeficiente de “R²” de 0,105, lo que supone que los tres predictores juntos explican aproximadamente el 10,5% de la varianza de las calificaciones. El autoconcepto académico explica el 6,6% de la varianza, el físico le añade un 3,5% y el emocional un 0,4%. La “F” de ANOVA fue de 50,566, significativa al 0,001, lo que denota un buen nivel de predicción. Los coeficientes estandarizados “Beta” y el nivel de significación de la prueba “t” correspondiente para las tres dimensiones son: autoconcepto académico (Beta de 0,304 significativa al 0,001), autoconcepto físico (Beta de -0,199 significativa al 0,001), y autoconcepto familiar (Beta de 0,065 significativa al 0,05).

Esto supone que es el autoconcepto académico la variable con mayor poder de predicción, positiva en este caso, sobre el rendimiento. Le sigue el autoconcepto físico, con menor

peso, siendo negativa su orientación predictiva, y el familiar en tercer lugar, con orientación predictiva positiva. Ello comporta que tanto el buen autoconcepto académico como el familiar predicen —modestamente, es cierto— un rendimiento positivo y, por el contrario, el buen autoconcepto físico lo predice negativo.

Resultados del análisis de conglomerados y del ANOVA entre clusters

Para la concreción de los perfiles, utilizamos como variables las puntuaciones obtenidas por los alumnos en las cinco dimensiones/tipos de autoconcepto y llevamos a cabo análisis jerárquico de conglomerados:

El análisis jerárquico de conglomerados (clusters) permite identificar grupos de alumnos concretos atendiendo a las relaciones entre las puntuaciones de los ítems, lo que nos da pie a obtener una imagen simplificada de los diferentes perfiles de estudiantes a partir de la información obtenida de cada alumno concreto. De este modo, dispondremos de información relevante sobre el tema que nos ocupa.

A tal efecto, se analizaron mediante la técnica de agrupamiento jerárquico de sujetos —procedimiento k-medias— diferentes posibilidades. Este procedimiento permite identificar grupos de casos relativamente homogéneos basándose en las características seleccionadas y utilizando un algoritmo que puede gestionar un gran número de casos. El algoritmo requiere que el investigador especifique el número de conglomerados.

Se han explorado modelos basados entre tres y cinco agrupamientos. La solución de tres grupos parece la más adecuada dado que en ella todos los ítems son significativos para la clasificación, admite una interpretación coherente y evita agrupamientos excesivamente reducidos. Los centros de los conglomerados y el número de alumnos de cada grupo aparecen en la Tabla 7.

TABLA 7. Centros de los conglomerados finales y número de casos de cada conglomerado.

CENTROS DE LOS CONGLOMERADOS	Conglomerado		
	1	2	3
Autoconcepto académico	68,87	54,29	66,95
Autoconcepto emocional	36,10	43,74	71,71
Autoconcepto familiar	86,70	79,16	88,03
Autoconcepto físico	65,87	39,65	63,99
Autoconcepto social	75,67	63,97	79,53
NÚMERO DE CASOS DE CADA CONGLOMERADO	417	444	437

Para entender la Tabla 7 hay que tener en cuenta que las puntuaciones de los centros de los conglomerados son puntuaciones medias de los sujetos de ese grupo en la variable correspondiente. Para interpretar correctamente esas puntuaciones, hay que atender a la escala

de valoración establecida en el cuestionario, en que los ítems se pueden puntuar de 1 a 99 en función de lo que se ajuste a la situación personal de cada uno lo que allí se afirma.

Los grupos (conglomerados obtenidos) y sus perfiles son los siguientes:

Grupo 1 (417 sujetos: 32,1%): es un grupo con un buen perfil de autoconcepto con la única salvedad del autoconcepto emocional (muy bajo, con puntuación de 36,10 sobre 99). El grupo tiene buenas puntuaciones en todos los demás componentes: académico, familiar, físico y social.

Grupo 2 (444 sujetos: 34,2%): es un grupo con mal perfil de autoconcepto, el peor de los tres grupos. Tiene aceptablemente alto el autoconcepto familiar y social, no demasiado alto el académico, y bajos el emocional y el físico.

Grupo 3 (437 sujetos: 33,7%): es un grupo con muy buen perfil de autoconcepto, el mejor de los tres. Tiene altas las puntuaciones de los cinco tipos de autoconcepto y especialmente el familiar, social y emocional.

En resumen, tenemos un grupo con muy buen perfil, el tercero de la tabla, otro con un perfil aceptable, el primero de la tabla, y un tercer grupo con mal perfil de autoconcepto, el segundo de la tabla.

Después de haber realizado la clasificación, llevamos a cabo análisis de varianza (ANOVA) entre los tres grupos para determinar si existía diferencia en las calificaciones y, si ésta se daba, para precisar mediante prueba post hoc de Tukey entre qué grupos, de cara a comprobar si, como esperábamos, los grupos con mejor autoconcepto obtenían mejores calificaciones.

TABLA 8. Descriptivos, F de ANOVA y significación de la diferencia de calificaciones entre los tres grupos de autoconcepto

	N	Media	Desviación típica	gl	F	Sig.
1	417	6,5541	1,12869	2 y 1295	417	6,5541
2	444	6,5827	1,06708			
3	437	6,6731	1,16139			
Total	1298	6,6040	1,11960			

Contrariamente a lo que se esperaba, no encontramos diferencias significativas entre los grupos (Tabla 8). Es cierto que fue el grupo tercero, el de mejor autoconcepto, el que tuvo mejores calificaciones. A éste, en calificaciones, le siguieron los otros dos grupos, que tenían peor autoconcepto. Sin embargo, las diferencias no fueron significativas.

Conclusiones

Desde nuestro punto de vista, los objetivos propuestos para este trabajo se han logrado. Los resultados de esta investigación permiten corroborar la relevancia del autoconcepto como un constructo interesante en educación que tiene relación con el rendimiento académico, y específicamente y en línea positiva de dos tipos de autoconcepto: el autoconcepto

académico y el familiar. Los análisis efectuados (correlaciones, análisis de regresión múltiple, conglomerados y análisis de varianza entre conglomerados) han sido clarificadores.

En otras investigaciones disponibles era el autoconcepto académico el que aparecía con relación, aunque en aquellos casos la población analizada era no universitaria (Amezcuza y Fernández, 2000; Boxtel y Monks, 1992; Herrera, Ramírez, Roa y Herrera, 2004; Jones y Grieneeks, 1970).

Parece lógico que sea el autoconcepto académico el que presente mayor influencia en el rendimiento académico y tiene una clara explicación: el sentirse bueno a nivel académico debe estar refrendado por resultados positivos —el autoconcepto se construye en interacción con el medio— y retroalimenta la conducta del estudiante, que se siente competente, capaz de tener éxito, trabaja para lograrlo y lo consigue.

No deja de ser llamativo, por otra parte, el hecho de que además del autoconcepto académico sean el autoconcepto físico y el familiar los que presenten relación con el rendimiento, permaneciendo los otros dos tipos —el emocional y el social— ajenos a la cuestión. La presencia del autoconcepto familiar tiene su lógica, ya que el sentirse querido y valorado por la propia familia y a gusto con ella parece un elemento importante en la estabilidad emocional del estudiante y en su buena disposición para trabajar bien. El hecho de que el autoconcepto físico aparezca como una variable con incidencia negativa en el rendimiento merecería, seguramente, un estudio más profundo. Parece demasiado simple pensar que los alumnos que se cuidan, que hacen deporte, o que se consideran atractivos y se gustan físicamente, no trabajan como los otros, no rinden como ellos o son menos inteligentes. Porque esta interpretación nos llevaría a dar como buena también su contraria: que los que no se cuidan, no hacen deporte, no se consideran atractivos o no se valoran físicamente, son los que se dedican a estudiar y obtienen mayores rendimientos. En todo caso, no hay que olvidar que la influencia de este tipo de autoconcepto en el rendimiento tampoco parece demasiado grande ya que tanto en las correlaciones como en la regresión los coeficientes son bajos.

Por otra parte, parecería que el autoconcepto emocional debiera tener también alguna incidencia, lo que no se corrobora con los datos. Sin embargo, analizando los ítems correspondientes, este tipo de autoconcepto en el cuestionario se reduce básicamente a controlar la ansiedad (los ítems se refieren a estar nervioso, asustarse de algunas cosas, tener nervios a la hora de que te pregunte el profesor, etc.). Sería de desear una concepción más rica de dicho autoconcepto que no lo redujese a esta orientación tan parcial. Es esa tarea para otras investigaciones y para el desarrollo de otros instrumentos.

Por fin, el autoconcepto social no parece tener incidencia en el rendimiento.

Estos resultados nos pueden ayudar a tomar conciencia de la importancia de apoyar, como profesores, el desarrollo de un buen autoconcepto en nuestros estudiantes universitarios. En último término, el autoconcepto se revela como una variable que no se debe despreciar de cara a potenciar el ajuste del estudiante y su buen desempeño.

Por otra parte, los resultados complementan los hallados por otros investigadores sobre otros constructos, tales como enfoques y estilos de aprendizaje (Abalde, Muñoz, Buendía, Olmedo, Berrocal, Cajide, Soriano, Hernández, García, y Maquillón, 2001; Hernández Pina y Maquillón, 2000; Hernández Pina, García Martínez, Hervás y Maquillón, 2002; Hernández Pina y Hervás, 2005; Valle, González Cabanach, Núñez, Suárez, Piñeiro y Rodríguez, 2000), para analizar su incidencia en el rendimiento.

No queremos terminar sin dejar constancia de que somos conscientes de las limitaciones de nuestro estudio, una de las cuales es el uso del cuestionario AF5 como instrumento para evaluar el autoconcepto, ya que, a pesar de haber sido rigurosamente validado por los autores, presenta una de sus dimensiones, la dimensión autoconcepto emocional, con una orientación muy limitada, que, desde nuestro punto de vista, exigiría una reconstrucción y la formulación de otros ítems. Podría ser ésta tarea para futuras investigaciones.

En todo caso, desde nuestro punto de vista sería muy interesante contrastar estos resultados con los de otros trabajos realizados con otras muestras de estudiantes universitarios y también no universitarios, para ver en qué medida obedecen o no a un patrón relativamente estable.

Referencias bibliográficas

- Abalde, E., Muñoz, M., Buendía, L., Olmedo, E. M^a., Berrocal, E., Cajide, J., Soriano, E., Hernández Pina, F., García, M. P. y Maquillón, J. (2001). "Los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios españoles". *Revista de Investigación Educativa*, 19 (2), 465-489.
- Amezcu, J. A. y Fernández, E. (2000). "La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico". *Iberpsicología*, 5.1. Consultado el 3 de marzo de 2007 en <http://www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi5-1/amezcua/amezcua.htm>
- Boxtel, H. B. y Monks, F. J. (1992). "General, social and academic self-concept of gifted adolescents". *Journal of Youth Adolescence*, 21 (2), 169-185.
- Colás, M^a. P. y Buendía, L. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla. Alfar.
- Crocker, J. C. y Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Nueva York. Holt, Rinehart and Winston.
- García, F. y Musitu, G. (2001). *AF5. Autoconcepto Forma 5*. Madrid. TEA.
- Gardner, R. C. (2003). *Estadística para Psicología usando SPSS para Windows*. Méjico. Pearson Educación.
- Gargallo, B., Gaspar, Y., Edo, M^a. C. y Oltra, M. (1996). "Un programa de intervención educativa para mejorar el autoconcepto". *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 7 (11), 135-152.
- Hernández, F., García, M^a. P. y Maquillón, J. J. (2001). "Estudio empírico de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios en función del perfil de su titulación (profundo vs superficial)". *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 12 (22), 303-318.
- Hernández Pina, F. y Hervás, R. (2005). "Enfoques y estilos de aprendizaje en educación superior". *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 16 (2), 283-299.
- Hernández Pina, F., García, M^a. P., Martínez, P., Hervás, R. M^a. y Maquillón, J. (2002). "Consistencia entre motivos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios". *Revista de investigación educativa*, 20 (2), 487-510.
- Hernández Pina, F. y Maquillón, J. (2000). "Enfoques de aprendizaje en alumnos de COU y Reforma que pretenden acceder a la universidad y alumnos de primer curso de carrera". En Varios, *Congrés d'Orientació Universitaria* (pp. 107-125). Barcelona. Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Herrera, F.; Ramírez, M^a. I.; Roa, J. M^a. y Herrera, I. (2004). "¿Cómo interactúan el autoconcepto y el rendimiento académico, en un contexto educativo pluricultural?". *Revista Iberoamericana de Educación*, Sección de Informes de Investigación, 10-04-2004. Consultado el 3 de marzo de 2007 en <http://www.rieoei.org/deloslectores/627Herrera.PDF>.

- Jones, J. G. y Grieneeks, L. (1970). "Measures of self-perception as predictor of scholastic performance". *Journal of Educational Research*, 63, 201-203.
- Ortega, P., Mínguez, R. y Rodes, M^a. L. (2000). "Autoestima: un nuevo concepto y medida". *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 12, 45-66.
- Ramírez, M. I. (1997). *La adaptación como factor de rendimiento de la población escolar de la comunidad musulmana ceutí*. Ceuta, UNED.
- Valle, A., González, R., Gómez, M^a. L., Vieiro, P., Cuevas, L. M. y González, R. MA (1997). "Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios". *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 8 (14), 298-289.
- Valle, A., González Cabanach, R., Núñez, J., Suárez, J. M., Piñeiro, I. y Rodríguez, S. (2000). "Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios". *Psicothema*, 12 (3), 368-375.

ANEXO

1. Autoconcepto académico/laboral:
 - 1: Hago bien los trabajos escolares (profesionales).
 - 6: Mis superiores (profesores) me consideran un buen trabajador.
 - 11: Trabajo mucho en clase.
 - 16: Mis superiores (profesores) me estiman.
 - 21: Soy un buen trabajador (estudiante).
 - 26: Mis profesores (superiores) me consideran inteligente y trabajador.
2. Autoconcepto emocional:
 - 3: Tengo miedo de algunas cosas.
 - 8: Muchas cosas me ponen nervioso.
 - 13: Me asusto con facilidad.
 - 18: Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nervioso.
 - 23: Me pongo muy nervioso/a cuando me pregunta el profesor (superior).
 - 28: Me siento nervioso/a.
3. Autoconcepto familiar:
 - 4: Soy muy criticado en casa.
 - 9: Me siento feliz en casa.
 - 14: Mi familia está decepcionada de mí.
 - 19: Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas.
 - 24: Mis padres me dan confianza.
 - 29: Me siento querido/a por mis padres.
4. Autoconcepto físico.
 - 5: Me cuido físicamente.
 - 10: Me buscan para realizar actividades deportivas.

- 15: Me considero elegante.
- 20: Me gusta como soy físicamente.
- 25: Soy bueno haciendo deporte.
- 30: Soy una persona atractiva.
- 5. Autoconcepto social.
 - 2: Hago fácilmente amigos.
 - 7: Soy una persona amigable.
 - 12: Es difícil para mí hacer amigos.
 - 17: Soy una persona alegre.
 - 22: Me cuesta hablar con desconocidos.
 - 27: Tengo muchos amigos.

Fecha de recepción: 25-04-2007

Fecha de revisión: 12-11-2008

Fecha de aceptación: 18-02-2009