

AUTOCONCEPTO ACADÉMICO: MODALIDADES DE ESCOLARIZACIÓN, REPETICIONES DE CURSO Y SEXO

ACADEMIC SELF-CONCEPT: METHODS OF SCHOOLING, REPEAT OF COURSES AND SEX

Diana M^a Sosa Baltasar *, Susana Sánchez Herrera **, Elosisa Guerrero Barona **

** IES Castelar (Badajoz) *Dpto. de Psicología y Antropología, Universidad de Extremadura

Correspondencia:

Mail: ssanchez@unex.es

Recibido: 24/11/2015; Aceptado: 14/12/2016

Resumen

Este estudio, de carácter descriptivo, tiene como objetivo analizar la dimensión académica del autoconcepto y buscar relaciones con otras variables (modalidades escolarización, número de repeticiones y sexo). La muestra estuvo formada por 297 estudiantes de ESO, bachillerato y alumnos de diversificación curricular (PDC) y cualificación profesional inicial (PCPI), en edades comprendidas entre 12 y 20 años. Se utilizó la *Escala multidimensional de autoconcepto AF5* y entrevistas con padres, profesores y alumnos para detectar posibles necesidades. Los resultados indican que los sujetos que han repetido en alguna ocasión y aquellos que estudian PDC y PCPI obtienen resultados inferiores en autoconcepto. Los que cursan bachillerato alcanzan valores superiores. Se concluyó que existen diferencias significativas en el autoconcepto en función de las variables estudiadas.

Palabras clave: Autoconcepto académico; repeticiones; modalidades de escolarización.

Abstract

This study, descriptive, aims to analyze the academic aspects of self-concept and seek relationships with other variables (schooling arrangements, number of repetitions and gender). The sample consisted of 297 secondary school students, high school students and curriculum diversification (CD) and initial vocational qualification (IVQ), aged between 12 and 20 years. Multidimensional scale of self-concept (AF5) was used and interviews with parents, teachers and students to identify possible needs. The results indicate that those who have repeated the year on occasion and those studying IVQ and CD have lower scores on self-concept. The school enrolled reach higher values . It was concluded that there are significant differences in self-concept as a function of the variables studied.

Keywords: Academic self-concept; repeat the year; schooling system.

INTRODUCCIÓN

El autoconcepto está en la base del desarrollo personal, social y profesional y ligado a aspectos, como la satisfacción del sujeto consigo mismo y el éxito en los diferentes aspectos de la vida. El estudio que presentamos, de carácter preliminar, es la primera fase de una investigación más amplia. Está contextualizado en un centro de secundaria y surge desde el departamento de orientación en el que se atiende a adolescentes de 12 a 20 años.

Entre las funciones del orientador, se encuentra la de elaborar las propuestas de organización de la orientación educativa, psicopedagógica, profesional y del plan de acción tutorial (RD. 83/96), para ello es fundamental partir de las necesidades de los alumnos. Basándonos en los datos proporcionados por las distintas entrevistas con padres, profesores y alumnos y en la observación, nuestra hipótesis de partida fue que muchas de las dificultades que presentaban los estudiantes estaban relacionadas con una inadecuada percepción del desempeño de su rol como alumno, un bajo concepto de sí mismo a nivel emocional y un déficit en sus relaciones interpersonales, que les llevaba a un escaso ajuste psicosocial. Todo ello unido a las peculiaridades evolutivas de la adolescencia caracterizada por multitud de cambios a todos los niveles, estando marcada por la inestabilidad y la provisionalidad (Fierro, 1991). La literatura revisada sobre la necesidad de favorecer el autoconcepto en los adolescentes (Cingolani y Castañeiras, 2011; Martínez, Castañeiras y Posada, 2011) y al estar ubicados en un centro educativo, nos motivó a profundizar en el análisis de la dimensión académica del autoconcepto y a buscar posibles relaciones con otras variables (modalidades escolarización, número de repeticiones y sexo), con un objetivo final: optimizar el autoconcepto a través de un programa de intervención, que formará parte de la segunda fase de este estudio.

Las distintas investigaciones y meta-análisis relacionados con el autoconcepto ponen de manifiesto las múltiples definiciones y diversidad de dimensiones que lo conforman. Existen dos términos estrechamente relacionados; autoconcepto y autoestima, términos que han suscitado confusión conceptual (Gorostegui y Dörr, 2005; Fleming y Courtney, 1984). La delimitación entre ambos no es clara, de hecho, hay posturas que abogan por la “no diferenciación”, como es el caso de las teorías de investigadores como Shavelson, Hubner y Stanton (1976). No obstante, otros autores afirman que el autoconcepto y la autoestima se pueden diferenciar de forma clara (Watkins y Dhawan, 1989). Ésta última línea tomó fuerza a partir de 1980 y fue apoyada posteriormente por la mayoría de los investigadores (Rodríguez, 2010). Desde esta perspectiva, el término autoconcepto hace referencia exclusiva a los aspectos puramente cognoscitivos, mientras que el concepto autoestima alude a variables afectivas y/o evaluativas de uno mismo (Garaigordobil, Durá y Pérez, 2005; Vera, Roselló y Toro-Alfonso, 2010).

Otros autores han considerado que el autoconcepto es un conjunto de juicios tanto descriptivos como evaluativos a cerca de uno mismo, que expresan el modo en que la persona se representa, se conoce y se valora a ella misma (Salum-Fares, Marín y Reyes, 2011). Tiene la capacidad de permanecer cambiante y estable al mismo tiempo; es estable en sus aspectos más nucleares y profundos, a la vez que variable en sus aspectos más dependientes del contexto (García y Musitu, 2001; Guido, Mújica y Gutiérrez, 2011).

En cuanto a las dimensiones que lo conforman, cabe destacar la tendencia a plantear una dimensión única (Coopersmith, 1967). Sin embargo, a lo largo de la historia, esta concepción unidimensional se fue transformando. Algunos autores (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008) han señalado que se produce un notable cambio en la forma de entender el autoconcepto, siendo reemplazada la visión unidimensional por una concepción multidimensional del mismo. A partir de la mitad de los años setenta, se empieza a considerar el autoconcepto como una estructura compuesta por varias dimensiones dispuestas jerárquicamente (Byrne y Shavelson, 1986; Epstein, 1974; Marsh y Shalveson, 1985, citados en Rodríguez, 2010). En los últimos años, esta ha sido la línea predominante y en la que la mayoría de los investigadores han coincidido. Así, García y Musitu (2001) han señalado que el autoconcepto está formado por las siguientes dimensiones: emocional, física, social, académica y familiar (Ríos, Chávez y Álvarez, 2007). La primera, engloba la percepción que la persona tiene de sí misma y cómo define sus rasgos de personalidad (Ramos-Paúl y Torres, 2007). La dimensión física está relacionada con la valoración que el sujeto hace de todo lo que tiene que ver con su físico y presenta fluctuaciones en función del género y edad del sujeto (Esnaola, 2009). De esta percepción dependen en gran medida los hábitos de muchos sujetos. El autoconcepto físico es considerado como el conjunto de percepciones que los sujetos tienen sobre sus habilidades y apariencia física (Fox, 1988).

La dimensión social, incluye el sentimiento de pertenencia a un grupo social y lo habilidosa que se considere la persona para relacionarse con los otros y para resolver problemas. Es la opinión que las personas creen que los otros tienen sobre ellas, la popularidad entre quienes les rodean, etc. (Esteve, 2005).

La dimensión familiar se relaciona con la percepción que tiene el sujeto acerca de su implicación, participación e integración en su familia. Según Esteve (2005) el autoconcepto familiar correlaciona, positivamente, con el rendimiento y la integración escolar/laboral, con el ajuste psicosocial, con el sentimiento de bienestar, con los valores universales. Por otra parte, negativamente con la sintomatología depresiva y la ansiedad.

La última dimensión es la académica y está basada en cómo percibe el sujeto el ámbito escolar e incluye la creencia en su capacidad de poder cumplir con las exigencias del centro en el que estudia, la constancia, la capacidad de superar los fracasos y/o de tener iniciativa. Esta dimensión es la que más peso tiene a la hora de explicar el rendimiento académico (Castejón y Pérez, 1998). La dimensión académica del autoconcepto, constituye una fuente de motivación que influye directa y significativamente sobre los logros y las expectativas escolares del alumnado. Algunos autores plantean, que por lo general los estudiantes con buen rendimiento escolar tienen un buen autoconcepto, tienden a confiar en sus capacidades y a sentirse autoeficaces y valiosos (González-Pienda, Núñez, González y García, 1997; Hausller y Milicic, 1996). Por el contrario, los que tienen dificultades de aprendizaje escolar tienen también problemas de autovaloración personal. Pequeña y Escurra (2006) proponen que se ha de aumentar el nivel de autoestima para que tenga consecuencias favorables en el rendimiento. Por consiguiente, el autoconcepto académico es una de las variables de personalidad más relevantes y que mayor incidencia tienen sobre el rendimiento escolar (Goñi, Fernández-Zabala e Infante, 2012).

Entre las finalidades que se pretenden alcanzar tanto en la Educación Primaria como en la Secundaria, se encuentra el logro de un equilibrio socioafectivo en el alumnado a partir de una imagen ajustada y positiva de sí mismo (Esnaola, et al., 2008). Martínez (1997) afirma que el autoconcepto es una necesidad humana: es el sistema inmunológico de la conciencia

que da al individuo resistencia y capacidad de regeneración. Los jóvenes con una baja percepción sobre sí mismos, realizan comportamientos de riesgo para su salud, mientras que aquellos que se valoran de forma positiva, desarrollan conductas saludables (Pastor y Balaguer, 2001, citado en Espinoza, Rodríguez, Gálvez, Vargas y Yáñez, 2011). El autoconcepto académico, familiar y físico influyen directamente en el rendimiento académico, al igual que ocurre con la edad del estudiante (Costa y Taberner, 2012). Estos datos han sido confirmados por estudios en los que se concluye que a mejor autoconcepto, incluyendo lo que el sujeto piensa sobre sí mismo, así como la opinión de padres y profesores, superiores resultados a nivel académico (Agapito, Calderón, Cobo y Rodríguez, 2013).

Las investigaciones desarrolladas ponen de manifiesto que son muchos y variados los factores que inciden en el autoconcepto: estilos educativos de los padres, logros académicos, modo de relacionarse en el grupo de iguales (Garaigordobil y Durá, 2006; Fuentes, García, Gracia y Lila, 2011). Sin embargo, ninguna de las investigaciones ponen en duda que su desarrollo en la adolescencia es fundamental para enfrentarse con éxito a las diferentes tareas que debe afrontar el sujeto a diario, bien sea de forma cotidiana, como relacionarse con sus compañeros en el aula y en el patio, resolver temas académicos o bien de forma esporádica, como enfrentarse a un examen o dirigirse a un adulto para solicitar su ayuda.

Algunos autores, como De Tejada (2010), han señalado que la valoración que el individuo hace de sí mismo está sujeta a oscilaciones circunstanciales, relacionadas con experiencias concretas que la persona tiene en un momento determinado y que son valoradas e interpretadas como significativas. Asimismo su estabilidad varía en función el ciclo vital (Trzesniewski, Donnellan y Robins, 2003).

Palacios (2000), afirma que existen variaciones en el autoconcepto del sujeto a lo largo de la vida, así como en el modo de valorarse a sí mismo: en las edades tempranas se muestra elevado de manera irreal. Sobre los 8 años tiende a estar ajustado a la realidad, a partir de esta edad suele bajar. Poco después aumenta pero al llegar a los 11-13 años tiende a bajar coincidiendo ello con las transformaciones de la pubertad. Durante la adolescencia mejora, con un nuevo descenso alrededor de la segunda década.

Las nuevas sensaciones que experimentan los adolescentes como la autonomía, la pertenencia al grupo de iguales, los cambios físicos o las nuevas formas de relacionarse con la autoridad influyen en la percepción que cada uno tiene de sí mismo (Parra, Oliva y Sánchez-Queija 2004; Ros, 2006; Silverio y García, 2007).

En cuanto a la relación existente entre autoconcepto, adolescencia y logro académico hay estudios que han encontrado una relación significativa entre autoconcepto y rendimiento (Páez, Gutiérrez, Fachinelli y Hernández, 2007). Además, se ha comprobado que el autoconcepto académico incide positivamente en el uso de estrategias de aprendizaje y en el rendimiento académico (González-Pienda et al., 2003). Asimismo, diferentes investigaciones han constatado que el autoconcepto es una de las variables motivacionales más relevantes y que más influyen en el rendimiento académico (Amezúa y Fernández, 2000; González-Pienda et al., 2002a, b; Guay et al., 2003; Marsh, 1990a; Núñez et al., 1998a,b; Pérez y Castejón, 1998, citados en Miñano, Cantero y Castejón, 2008).

La mayoría de las investigaciones referidas al género y autoconcepto, señalan que existen diferencias significativas entre ambos sexos (Aubry, Gay, Romo y Joffre, 2004; Catalina, Fraile, Arias y Gutiérrez, 2011).

Algunos estudios señalan que el autoconcepto de las chicas es superior al de los varones (Luscombe, 2001; Tamayo, 1981, citados en Esnaola, et al., 2008). Siendo necesario destacar que estos datos pueden modificarse en función de la edad, pues no aparecen diferencias significativas entre sexos según los estudios realizados con alumnos de educación primaria (De Tejada, 2010), ni en el caso de adultos con edades comprendidas entre 63 y 85 años de edad (Herrera, Barranco, Melián, Herrera, Rodríguez y Mesa, 2003). Sin embargo, si atendemos a las dimensiones del autoconcepto, los chicos destacan en el autoconcepto emocional, físico, social y global, mientras que las chicas lo hacen en los planos familiares y académicos (Padilla, García y Suárez, 2010).

Cabe destacar que existen investigaciones (Fuentes, et al., 2011; Trujano, Nava, De Gracia Limón, Alatraste y Merino, 2010), en las que se pone de manifiesto la existencia de claras diferencias de género, de modo que las chicas suelen tener resultados más bajos en gran parte de las dimensiones del autoconcepto que los chicos, sobre todo a partir de los 12 años de edad, cuando desciende su autoconfianza y la aceptación de su imagen.

En otros estudios, se ha comprobado que la percepción física que tiene cada uno de sí mismo influye directamente en el autoconcepto general y dicha dimensión obtiene valores inferiores en chicas que en chicos (Baile, Raich y Garrido, 2003; Espinoza, et al., 2011; Inglés, Pastor, Torregrosa, Redondo y García, 2009).

Según las investigaciones realizadas con alumnos de mayor edad, concretamente en universitarios, por Pantoja y Alcalde (2013); los varones puntúan por encima de la media en todos los autoconceptos, destacando en autoevaluación personal y sensación de control. Por el contrario, las mujeres puntúan por debajo de la media en autoconcepto físico, autoevaluación personal y sensación de control. Sin embargo, en cuanto al rendimiento no existen diferencias significativas entre ambos, aunque es algo mejor en mujeres.

Los datos procedentes de las entrevistas, las observaciones realizadas y la revisión de la literatura, nos motivaron a centrarnos en el análisis del autoconcepto académico y su posible relación con las modalidades de escolarización, el número de repeticiones y sexo de los estudiantes. Para ello nos propusimos un estudio descriptivo, exploratorio y transversal mediante encuesta, partiendo de las siguientes hipótesis:

1ª. Los alumnos que cursan programas específicos para obtener el título de graduado en ESO, obtienen niveles inferiores en autoconcepto académico que aquellos que cursan sus estudios en los programas ordinarios.

2ª: Los alumnos que han repetido a lo largo de su escolaridad presentan niveles de autoconcepto inferiores que los que no han pasado por dicha situación.

3ª: A medida que aumenta el número de repeticiones en los estudiantes, disminuye su nivel de autoconcepto académico.

4ª: Existen diferencias significativas entre las puntuaciones de los varones y las mujeres en relación al autoconcepto académico.

MÉTODO

Participantes

El alumnado que forma parte de la muestra y que consideraremos como grupo ordinario están escolarizados en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato. Aquellos que hemos considerado como grupo específico son los que pertenecen a Programas de Diversificación Curricular (PDC) o Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), dirigidos a atender a la diversidad y cuyo objetivo fundamental es facilitar la obtención de la Titulación de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria y potenciar el aprendizaje a lo largo de la vida.

La muestra, seleccionada por conveniencia, está compuesta por 297 estudiantes de un centro de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), de ellos 139 son mujeres (46.8%) y 158 son varones (53.2%). El rango de edades oscila entre 12 y 20 años.

De los participantes, 51 pertenecen a 1º ESO (17.2%), 39 a 2º ESO (13.1%), 35 a 3º ESO (11.8%) y 30 a 4º ESO (10.4%). Participaron 18 estudiantes del Programa de Diversificación Curricular (PDC) (6%), 45 del Programa de Cualificación Profesional Inicial (15.2%) (PCPI) y en Bachillerato hubo un total de 78 estudiantes (26.3%), distribuidos entre 1º y 2º. El instituto en el que estudiaban los participantes estaba situado en una zona rural de la provincia de Cáceres con un contexto socio- económico de clase media, media-baja.

Instrumento

El instrumento utilizado fue la *Escala multidimensional de autoconcepto AF5 – Autoconcepto Forma 5–* de García y Musitu (2001), de aplicación individual y colectiva. Consta de 30 ítems y va dirigido a alumnos de 5º y 6º de primaria, ESO, Bachillerato, Universitarios y adultos no escolarizados en el momento de la aplicación. La duración de la prueba es de 15 minutos aproximadamente, incluyendo la aplicación y la corrección.

El instrumento mide el concepto y valoración que el sujeto tiene de sí mismo en cinco facetas personales y relacionales (académica/laboral, social, emocional, familiar y física). Para valorar cada una de estas dimensiones, el cuestionario cuenta con 6 preguntas para cada una de ellas. La consistencia interna de la escala es satisfactoria ($\alpha=0.81$).

Procedimiento

Se contactó con el director del centro para informarle sobre la investigación y se solicitó el consentimiento de los padres. El instrumento se aplicó en horario lectivo, previamente habiendo sido informado el profesor implicado en cada uno de los cursos, para concretar fecha y hora. La orientadora del centro fue en todo momento la persona que intervino directamente con el alumnado a la hora de aplicar la prueba. De esta forma la información y su actuación al pasar la prueba a los sujetos fue idéntica en todos los casos. En cuanto a las variables espacio – tiempo, se evaluó a todos los alumnos en sus aulas habituales para que respondieran a la prueba con la mayor naturalidad posible. Con la intención de que diferentes aspectos como el clima o la época del año no influyera, se evaluó a la totalidad de la muestra en la misma semana.

Para llevar a cabo el análisis de los datos recogidos mediante los instrumentos, se utilizó el programa informático de estadística SPSS versión 21. Se realizó en primer lugar un análisis descriptivo de los datos. Posteriormente, procedimos a realizar un análisis inferencial para poder contrastar las hipótesis establecidas en el estudio. El nivel de confianza que se consideró fue de un 95%.

RESULTADOS

Mediante la primera hipótesis, se pretendía comprobar si existen diferencias entre los niveles de autoconcepto académico de los alumnos de programas específicos y los que cursan programas ordinarios.

La tabla 1 muestra los estadísticos descriptivos de la dimensión académica en función del tipo de programa que cursan y se observa que las puntuaciones medias fueron inferiores en los alumnos de cursos específicos (PDC y PCPI) que en los de cursos ordinarios (ESO y Bachillerato).

TABLA 1. Estadísticos descriptivos y Prueba U de Mann Withney de la dimensión académica, en función del tipo de programa que cursan.

| | | <i>M</i> | <i>Mediana</i> | <i>Moda</i> | <i>D.T.</i> | <i>Máximo</i> | <i>Mínimo</i> |
|---|------------|---------------------------|----------------|-------------|-------------|---------------|---------------|
| Tipo de programa | Específico | 47 | 50 | 45 | 26 | 93 | 1 |
| | Ordinario | 62 | 65 | 75 | 26 | 93 | 1 |
| Estadísticos de Contraste | | | | | | | |
| | | U de Mann-Whitney | | 5042.000 | | | |
| | | W de Wilcoxon | | 7058.000 | | | |
| | | Z | | -3.856 | | | |
| | | Sig. asintót. (bilateral) | | .000 | | | |
| a. Variable de agrupación: Tipo de programa | | | | | | | |

Para contrastar esta primera hipótesis, y tras verificar que se trata de un modelo no paramétrico se optó por aplicar la Prueba U de Mann Withney. La tabla 1 muestra los resultados al comparar los grupos de medias en la dimensión académica y como puede observarse, existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las diferentes modalidades de escolarización, entre grupos específicos y grupos ordinarios, a favor de los segundos en la dimensión académica.

Tal como esperábamos, los alumnos que no habían repetido curso a lo largo de su escolaridad presentaron una puntuación superior en la dimensión del autoconcepto académico en comparación con los que si lo habían hecho en alguna ocasión. Además, se comprobó que entre ellos las diferencias son significativas estadísticamente (Tabla 2)

TABLA 2. Estadísticos descriptivos y Prueba U de Mann Withney de la dimensión académica del autoconcepto en función del número de repeticiones.

| | | <i>Media</i> | <i>Mediana</i> | <i>Moda</i> | <i>D.T.</i> | <i>Máximo</i> | <i>Mínimo</i> |
|---|---------------|---------------------------|----------------|-------------|-------------|---------------|---------------|
| <i>Repetidores</i> | <i>Nunca</i> | 69 | 75 | 75 | 24 | 99 | 1 |
| | <i>Alguna</i> | 49 | 50 | 75 | 26 | 99 | 1 |
| Estadísticos de Contraste | | | | | | | |
| | | U de Mann-Whitney | | 6209.000 | | | |
| | | W de Wilcoxon | | 17990.000 | | | |
| | | Z | | -6.510 | | | |
| | | Sig. asintót. (bilateral) | | .000 | | | |
| a. Variable de agrupación: Repeticiones | | | | | | | |

Mediante la hipótesis 3, se pretendía comprobar si a medida que aumenta el número de repeticiones en los alumnos, disminuye su nivel de autoconcepto. La Figura 1, representa el diagrama de dispersión obtenido, teniendo en cuenta el número de repeticiones y el nivel de autoconcepto. Como se puede observar, los puntos se agrupan bajo una hipotética línea recta.

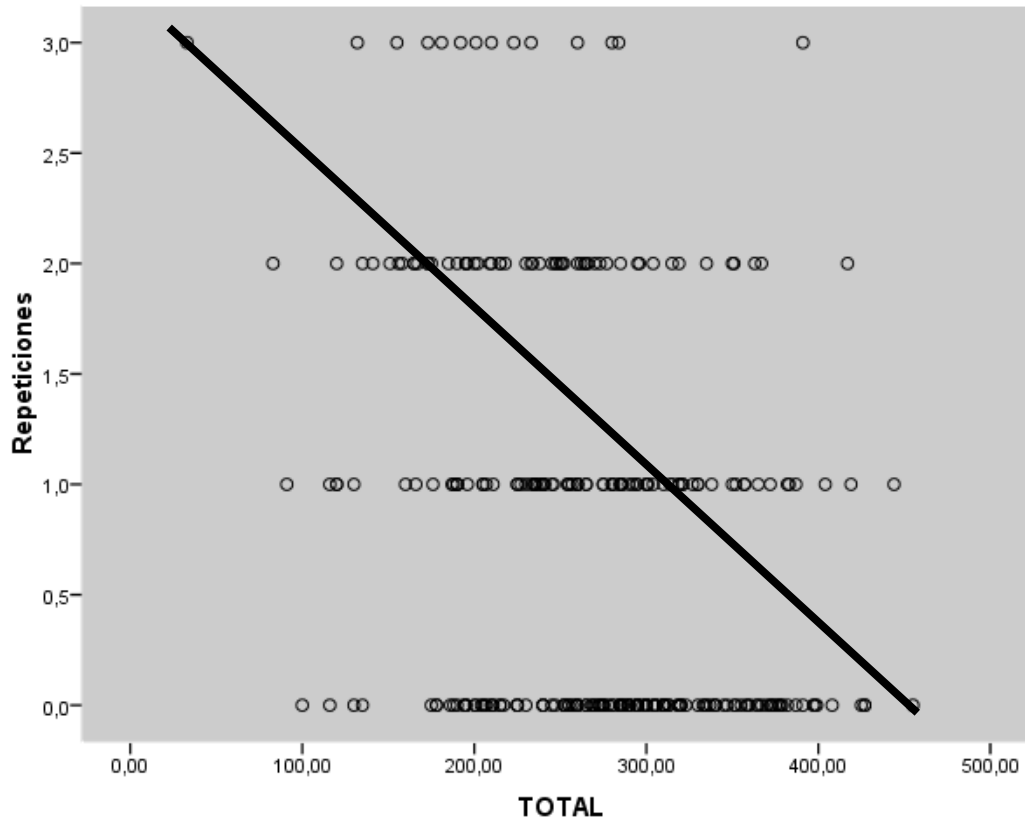


FIGURA 1. Gráfico de Dispersión que indica el nivel de relación entre el número de suspensos y el nivel de autoconcepto.

Como resultado de aplicar el Coeficiente de Correlación de Pearson, se obtuvieron los siguientes valores ($r = -.325$ y $p = 0$).

Al tratarse de una correlación negativa, se pudo afirmar que cuanto mayor era el número de repeticiones, menor era el nivel de autoconcepto académico, con lo cual se aceptó la hipótesis de trabajo.

En cuanto al sexo, en el análisis descriptivo se observa cómo las puntuaciones de las mujeres son superiores a las de los varones en el autoconcepto académico (Tabla 3), sin embargo, las diferencias observadas no son estadísticamente significativas.

TABLA 3. Estadísticos descriptivos y prueba U de Mann Withney de la dimensión académica del autoconcepto en función del sexo de los sujetos.

| | <i>Media</i> | <i>Mediana</i> | <i>Moda</i> | <i>D.T.</i> | <i>Máximo</i> | <i>Mínimo</i> |
|-------------------|--------------|----------------|-------------|-------------|---------------|---------------|
| Sexo de Hombre | 57 | 60 | 60 | 27 | 99 | 1 |
| los sujetos Mujer | 61 | 65 | 75 | 27 | 99 | 1 |

| Estadísticos de Contraste | |
|----------------------------------|-----------|
| U de Mann-Whitney | 9961.000 |
| W de Wilcoxon | 22522.000 |
| Z | -1.383 |
| Sig. asintót. (bilateral) | .167 |

a. Variable de agrupación: Sexo de los sujetos

DISCUSIÓN

En este trabajo nos planteamos conocer si el autoconcepto académico está relacionado con la modalidad de escolarización, las repeticiones y el sexo.

Tras la revisión de la literatura, se detecta la existencia de una estrecha relación entre autoconcepto y rendimiento académico (Páez, et al., 2007). Los resultados de nuestro estudio indican una correlación negativa entre autoconcepto académico y cursos repetidos.

En el caso de las tres primeras hipótesis, los resultados obtenidos coinciden y confirman algunas investigaciones que ponen de manifiesto, que los estudiantes que tienen mayor número de repeticiones y/o cursan programas especiales para alcanzar el graduado en secundaria, obtienen niveles inferiores en su autoconcepto que aquellos que no están en dicha situación (Amezcúa y Fernández, 2000; Castejón y Pérez, 1998; Pastor, Balaguer y Benavides, 2002).

Esa autopercepción negativa que presentaron los alumnos de PCPI y PDC probablemente tenga su origen en los fracasos académicos que han ido acumulando a lo largo de su vida. En ambos casos se obtuvieron niveles de autoconcepto inferiores al resto de los grupos. Los datos aportados por distintas investigaciones señalan que la variable que mayor peso tiene en la explicación del rendimiento académico es la dimensión académica del autoconcepto (González-Pienda *et al.* 2003). Por otra parte, el autoconcepto es una de las variables más importantes dentro del ámbito motivacional, el cual incide significativamente en el funcionamiento cognitivo (González-Pienda y Núñez, 1997). Dicha idea se confirma, cuando hacemos hincapié y profundizamos en la investigación, relacionando el número de repeticiones que han tenido los alumnos a lo largo de la escolaridad con su nivel de autoconcepto. Los resultados encontrados son similares a los de otras investigaciones que muestran que el nivel de autoconcepto académico de los sujetos repetidores en relación a los sujetos no repetidores es significativamente menor en todos los cursos estudiados (Maganto, 1988; Soriano, 2005). Otros trabajos han constatado que también hay diferencias significativas en la selección y utilización de estrategias de aprendizaje entre alumnos con un autoconcepto positivo y negativo, y que la relación entre autoconcepto y las estrategias de aprendizaje es de carácter recíproco (Núñez *et al.* 1998).

El rendimiento, configura en gran medida el autoconcepto del sujeto (Aguilar, Navarro, Rodríguez, Trillo, 2013; Esnaola, et al., 2008; Martínez, 1997). Cuando el sujeto confía en sus propias capacidades y tiene altas expectativas de autoeficacia, el proceso de aprendizaje aumenta (Núñez *et al.* 1998).

El inicio de las diferencias existentes entre el autoconcepto que presentan los alumnos de programas específicos y ordinarios, podrían tener su origen en la idea que postula Rosenberg en 1989. Dicho autor afirma que existe una asociación entre la autovaloración de un grupo social y el nivel de autovaloración de un individuo dentro de dicho grupo (Rosenberg, 1989).

En el caso de la cuarta hipótesis, los datos obtenidos en relación con la variable sexo nos llevan a señalar que no hay diferencias significativas en la autopercepción que varones y mujeres tienen sobre sí mismos a nivel académico. Aunque en nuestro estudio, las alumnas puntúan más alto en los valores de autoconcepto académico, dichas diferencias no son significativas, al igual que lo reafirmaron Pantoja y Alcalde (2013), al señalar que no existen diferencias significativas entre géneros aunque son algo más elevados en las mujeres.

Una de las conclusiones que pueden extraerse de nuestro estudio es que cuando comparamos estudiantes que cursaban programas específicos y programas ordinarios, los resultados en la dimensión académica del autoconcepto fueron significativamente inferiores en el primer grupo que en el segundo. Los estudiantes que habían repetido curso en alguna ocasión presentaron puntuaciones inferiores que aquellos que no habían pasado por dicha situación.

Si nos centramos en el número de repeticiones constatamos una relación negativa entre número de repeticiones y niveles de autoconcepto, de manera que a medida que aumentaba el número de repeticiones el nivel de autoconcepto iba disminuyendo. Asimismo, la relación autoconcepto y sexo no es estadísticamente significativa

En cuanto a las limitaciones de la investigación, al ser una muestra pequeña y de conveniencia, adolece de representatividad. Aunque los autoinformes pueden suponer una amenaza para la validez interna, se han utilizado para conocer cual era la percepción personal que cada sujeto tenía de sí mismo. En futuros estudios, sería conveniente realizar la investigación con una muestra representativa y realizar un estudio longitudinal, en el que se hiciera un seguimiento del autoconcepto a lo largo del tiempo.

Por otra parte, parece adecuado replicar la investigación teniendo en cuenta los resultados del autoconcepto en función de las edades. De este modo se podrían contrastar los resultados con las investigaciones realizadas por Goñi, *et al.*, 2012) quienes aseguran que tanto en los adolescentes de género masculino como en el femenino, presentan puntuaciones distintas en las dimensiones del autoconcepto en función de las edades estudiadas.

No obstante, los resultados que se derivan de nuestra investigación, nos permiten asegurar la influencia que el fracaso o éxito escolar ejerce en el autoconcepto; motivo por el que se deberían fomentar las respuestas educativas a los alumnos que repiten, para evitar efectos negativos en sus autovaloraciones. Estos programas de refuerzo deberán ir acompañados de una respuesta adecuada por parte del profesorado implicado, cuya influencia en el autoconcepto académico del alumnado es incuestionable.

Dicho esto, consideramos fundamental diseñar un programa de intervención grupal para adolescentes y evaluar sus efectos en el autoconcepto y otras competencias emocionales, pues se trata de una realidad dinámica que puede ser modificable en cualquier momento del desarrollo vital humano (Rodríguez, 2010). Además, es preciso considerar las investigaciones que señalan que la intervención mediante programas será más efectiva mientras más jóvenes sean los sujetos (Leonard y Gottsdanker, 1987, citados en Naranjo, 2006). Según estos autores, el autoconcepto de los estudiantes de menor edad podía ser cambiado más fácilmente que el de los estudiantes mayores y señalaban que los varones habían experimentado menos derrotas y eran más fácilmente influenciados por las figuras de autoridad, tales como profesores y padres.

Una intervención encaminada a la mejora del autoconcepto y otras competencias emocionales del sujeto (autoconcepto y autoestima, asertividad, empatía, autocontrol, toma de decisiones y responder a críticas), redundará en una adecuada adaptación al ambiente, relaciones sociales de calidad y tenderá a la consecución de logros académicos y profesionales. En función de cómo se perciba el sujeto, sus aprendizajes y el modo de enfrentarse a los retos, su vida tomará una dirección u otra. Dichos argumentos son la base en la que se asienta nuestra investigación presente y futura.

REFERENCIAS

- Agapito, M., Calderón, A., Cobo, B. & Rodríguez, L. (2013). Relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico en adolescentes. *Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*, 2, 181-187.
- Aguilar, B. R., Navarro, A. M., Rodríguez, R. y Trillo, V. C. (2013). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*, 2, 169-173.
- Amezúa, J. A. y Fernández, E. (2000). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico. *Iberpsicología*, 5, 1-6.
- Aubry, C., Gay, M. C., Romo, L. y Joffre S. The alcoholic's self-image: a comparative study between men and women. *Encephale*, 30(1), 24-31.
- Baile, J. I., Raich, R. M. y Garrido, E. (2003). Evaluación de Insatisfacción Corporal en adolescentes: Efecto de la forma de administración de una escala. *Anales de Psicología*, 19(2), 187-192.
- Castejón, J. L. y Pérez, A. M. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Revista Bordón*, 50, 171-185.
- Catalina, J., Fraile, A., Arias, B. y Gutiérrez, L. (2011). Diferencias en autoconcepto físico en escolares de primaria y secundaria. En J. M. Román, M. A. Carbonero, y J. D. Valdivieso (Compiladores), *Educación, aprendizaje y desarrollo en una sociedad multicultural* (5359-5373).
- Cingolani, J. M. y Castañeiras, C. (2011). Diseño y aplicación de un programa de intervención psicosocial para adolescentes escolarizados. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 11(1), 43-54.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Costa, S. y Tabernero, M. C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según género. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3(2), 175-193.
- De Tejada, M. (2010). Evaluación de la autoestima en un grupo de escolares de la Gran Caracas. *Revista de Psicología*, 16(1), 95-103.
- Esnaola, I., Goñi, A. y Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 179-194.
- Esnaola, I. (2009). Diferencias de sexo en el autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Psicología Conductual*, 17(2), 365-380.

- Espinoza, L., Rodríguez, F., Gálvez, J., Vargas, P. y Yáñez, R. (2011). Valoración del autoconcepto físico en estudiantes universitarios y su relación con la práctica deportiva. *Revista Motricidad Humana*, 12(1), 22-26.
- Esteve, J. V. (2005). *Estilos parentales, clima familiar y autoestima física en adolescentes*. (Tesis doctoral). Recuperada de la base de datos Tesis Doctorales en Red.
- Fierro, A. (1991). Autoestima en adolescentes. Estudio sobre su estabilidad y sus determinantes. *Estudios de Psicología*, 45, 85-108.
- Fleming, J. y Courtney, B. (1984). The dimensionality of self-esteem: Hierarchical facet model for revised measurement scaled. *Journal of Personality and Social Psychologist*, 46(2), 404-421.
- Fox, K. R. (1988). The self-esteem complex and youth fitness. *Quest*, 40, 230-246.
- Fuentes, M., García, J. F. Gracia, E. y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12.
- Garaigordobil, M., Durá, A. & Pérez, J. I. (2005). Síntomas psicopatológicos, problemas de conducta y autoconcepto-autoestima: Un estudio con adolescentes de 14 a 17 años. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 1, 53-63.
- Garaigordobil, M. y Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32(141), 37-64.
- García, F. y Musitu, G. (2001). *Autoconcepto Forma 5*. Madrid. Ediciones TEA.
- García, J. M., Martínez, M. C. e Inglés, C. (2013). ¿Cómo se relaciona la ansiedad escolar con el rendimiento académico? *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 4(1), 63-76.
- González-Pianda, J. A., Núñez, J. C. (1997). Determinantes personales del aprendizaje y rendimiento académico. En J.N. García (Dir), *Instrucción, aprendizaje y dificultades*. Barcelona: Ediciones LU.
- González-Pianda, J. A., Núñez, J. C., Álvarez, L., Roces, C. González-Pumariega, S., González, P. et al. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 15(3), 471-477.
- González-Pianda, J. A., Núñez, J. C., González, S. y García, M. S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- 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.
- Gorostegui, M. y Dörr, A. (2005). Género y autoconcepto: un análisis comparativo de las diferencias de sexo en una muestra de niños de educación general básica. *Psyke*, 14(1), 151-163.
- Guido, P., Mújica, A. y Gutiérrez, R. (2011). Diferencias en el autoconcepto por sexo en la adolescencia: construcción y validación de un instrumento. *Liberabit*, 17(2), 139-146.
- Hausler, I. y Millicic, N. (1996). *Confíar en uno mismo: programa de autoestima*. Chile: Dolmen Educación.
- Herrera, J. M., Barranco, C. Melián, Ch., Herrera, R., Rodríguez, I. y Mesa, M. N. (2003). La autoestima como predictor de la calidad de vida en los mayores. *Portularia*, 4, 171-178.
- Inglés, C., Pastor, Y., Torregrosa, M. S., Redondo, J. y García, J. M. (2009). Diferencias en función del género y el curso académico en dimensiones del autoconcepto. *Anuario de Psicología*, 40(2), 271-288.
- Maganto, J. M. (1988). Evaluación madurativo-mental y emocional en sujetos repetidores mediante el test del dibujo animal y el autoconcepto. *Enseñanza y Teaching: Revista Universitaria de Didáctica*, 6, 193-204.
- Martínez, M. P. (1997). *Diseño y evaluación de un programa de desarrollo personal y social: el autoconcepto*. (Tesis doctoral) Recuperada de la base de datos de Tesis.com.es.
- Martínez, V. S., Castañeiras, C. y Posada, M. C. (2011). Estilos de apego y autoconcepto: bases para una adolescencia positiva. *Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad*, 11(1), 27-42.
- Miñano, P., Cantero, M. P. y Castejón, J. L. (2008). Predicción del rendimiento escolar de los alumnos a partir de las aptitudes, el autoconcepto académico y las atribuciones causales. *Horizontes Educativos*, 13(2), 11-23.

- Naranjo, M. L. (2006). El autoconcepto positivo; un objetivo de la orientación y la educación. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 6(1), 1-30. Recuperado el 20 de agosto de 2013, desde http://132.248.192.201/seccion/bd_iresie/iresie_busqueda.php
- Núñez, J. C., González-Pianda, J. A., García, M., González-Pumariega, S., Roces, C., Álvarez, L. y González, M. C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-109.
- Padilla, M. T., García, S. y Suárez, M. (2010). Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de 4º de ESO. *Revista de Educación*, 352, 495-515.
- Páez, M., Fachinnelli, C.C., Gutiérrez, O. y Hernández, M. (2007). Un análisis de las relaciones entre distintas dimensiones del autoconcepto y el rendimiento académico en una muestra de adolescentes argentinos. *Revista Mexicana de Psicología*, 24(1), 77-84.
- Palacios, J. (2000). Desarrollo del Yo. En López, F. *Desarrollo afectivo social*. Madrid: Ariel.
- Pantoja, A. y Alcalde, M. (2013). La variable género y su relación con el autoconcepto y el rendimiento académico de alumnado universitario. *Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 13(1), 124-139.
- Parra, A., Oliva, A. y Sánchez-Queija, I. (2004). [Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes](#). *Anuario de Psicología*, 35(3), 331-346.
- Pastor, Y., Balaguer, I. y Benavides, G. (2002). Influencia de los dominios del autoconcepto en la autoestima de los adolescentes. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 13(3), 97-112.
- Pequeña, J. y Ecurra, L. M. (2006). [Efectos de un programa para el mejoramiento de la autoestima en niños de 8 a 11 años con problemas específicos de aprendizaje](#). *Revista de Investigación en Psicología*, 9(1), 9-22.
- Pérez, M. V., Díaz, A. y Vinet, E. (2005). Características psicológicas de adolescentes pertenecientes a comunidades educativas vulnerables. *Psicothema*, 17(1), 37-42.
- Ramos-Paúl, R. y Torres, L. (2007). *La autoestima*. Barcelona: El País. S.L.
- Real Decreto 83/1996 de 26 de enero por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.
- Ríos, M. R., Chávez, M. y Álvarez, M. A. (2007). Cualidades psicométricas del "Inventario de autoconcepto - forma A" en adolescentes mexicanos. *Psicología Conductual*, 15(1), 45-56.
- Rodríguez, S. (2010). El autoconcepto académico como posibilitador del rendimiento escolar. *Revista Psicología Científica.com*, 12(17). Recuperado el 3 de agosto de 2013, desde <http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-445-1-el-autoconcepto-academico-como-posibilitador-del-rendimiento.html>
- Ros, I. (2006). Influencia de la autoestima en la mejora de la resistencia en adolescentes. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 6(23), 131-137.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the adolescent self-image*. Revised Edition. Middletown, CT: Westeyan University Press.
- Salum-Fares, A., Marín, R. y Reyes, C. (2011). Relevancia de las dimensiones del autoconcepto en estudiantes de escuelas secundarias de ciudad Victoria, Tamaulipas, México. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2), 255-270.
- Shavelson, J., Hubner, J. y Stanton, G. C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-442.
- Siverio, M. A. y García, M. D. (2007). Autopercepción de adaptación y tristeza en la adolescencia: La influencia del género. *Anales de Psicología*, 23(1), 41-48.
- Soriano, A. (2005). Estudio comparado del autoconcepto académico en alumnos que promocionan y alumnos que no promocionan: Educación Primaria. Murcia: Soriano.
- Trujano, P., Nava, C., De Gracia, M., Limón, G., Alatríste, A. y Merino, M. T. (2010). Trastorno de la imagen corporal: Un estudio con preadolescentes y reflexiones desde la perspectiva de género. *Anales de Psicología*, 26(2), 279-287.
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B. y Robins, R. W. (2003). Stability of self-esteem development across the lifespan. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 205-220.

- Veliz-Burgos, A. y Apodaca, P. (2012). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco. *Salud y Sociedad*, 3(2), 131-150.
- Vera, B., Roselló, J. y Toro-Alfonso, J. (2010). Autoestima y juventud puertorriqueñas: eficacia de un modelo de intervención para mejorar la autoestima y disminuir los síntomas de depresión. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 21, 35-61.
- Watkins, D. y Dhawan, N. (1989). Do we need to distinguish the constructs of self-concept and self-esteem? *Journal of Social Behaviour and Personality*, 4(5), 555-562.