

Autoconcepto en estudiantes universitarios excelentes y en estudiantes medios

BERNARDO GARGALLO LÓPEZ

JESÚS M. SUÁREZ RODRÍGUEZ

Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia

ELOÏNA GARCÍA FELIX

ICE. Universidad Politécnica de Valencia

PIEDAD M^ª. SAHUQUILLO MATEO

Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de Valencia

1. Introducción

Los resultados que aquí presentamos se inscriben en el contexto de una investigación de tres años¹, que pretende analizar lo que hacen los alumnos con mejor nota de entrada en la universidad que pueda explicar su rendimiento, de cara a precisar modelos eficaces de funcionamiento que se puedan generalizar y enseñar, en la medida de lo posible. Para ello se está analizando el modo de aprender varios grupos de alumnos de 1º curso de diferentes titulaciones de la Universidad Politécnica de Valencia con las mejores notas de acceso a la universidad. Sus resultados se compararán con alumnos de calificaciones medias de sus mismas titulaciones. Con ese objetivo estamos valorando sus estrategias de aprendizaje, enfoques, estilos, actitudes ante el aprendizaje y otras variables relevantes (autoconcepto, C.I., percepción que estos alumnos tienen de sus profesores y de sus clases, integración en la universidad, etc). En esta investigación vamos a llevar a cabo un seguimiento de su evolución durante sus dos primeros cursos de permanencia en la universidad, con varias medidas para recoger datos a lo largo del periodo de la investigación.

En este trabajo nos centramos en los resultados referidos al autoconcepto de los estudiantes. Queremos precisar, a partir de una primera toma de datos realizada en la investigación, las posibles diferencias existentes en el autoconcepto entre los dos colectivos de alumnos (excelentes y medios). Así mismo, la influencia que éste tiene sobre el rendimiento académico. Éstos son los objetivos que pretendemos valorar y a ello se refieren los resultados que presentamos en este trabajo. Tenemos la convicción de que los estudiantes excelentes tendrán mejor autoconcepto que los estudiantes medios, y también que el autoconcepto influye en el rendimiento académico del estudiante, de modo que un elemento importante del perfil del estudiante excelente debe ser el desarrollo de un buen autoconcepto.

¹ Se trata de "La excelencia en los estudiantes universitarios desde un enfoque longitudinal: Análisis de factores incidentes y diseño de un modelo de intervención", investigación aprobada por el Ministerio de Ciencia e Innovación de España dentro del Programa Nacional de Proyectos de Investigación Fundamental, en el marco del V Plan de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica convocatoria de 2009 (2010-2012) (Financiación Plan E, PGE) (código EDU2009/08518).

2. Fundamentación

Entendemos 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 afectiva de una misma realidad. Otros autores incluyen también en el constructo la dimensión conativa (comportamental), interpretando esta tercera como 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. Aunque las variables que condicionan el rendimiento académico de los estudiantes universitarios son muy numerosas y constituyen una intrincada red en la que resulta harto complejo ponderar la influencia específica de cada una, partimos de la idea de que el autoconcepto es una de las variables fundamentales que influye en los resultados escolares. Se trata, pues, de un tema sumamente relevante en el ámbito educativo.

Hay algunas investigaciones que confirman la relación positiva significativa existente entre autoconcepto y rendimiento académico, generalmente de la dimensión autoconcepto académico en estudiantes no universitarios (Amezcuá y Fernández, 2000; Boxtel y Monks, 1992; Gargallo, Gaspar, Edo y Oltra, 1996; Herrera, Ramírez, Roa y Herrera, 2004; Jones y Grieneeks, 1970). Nosotros, con datos de una investigación anterior, comprobamos la influencia del autoconcepto en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios –población prácticamente olvidada en la investigación sobre esta temática– (Gargallo, Garfella, Sánchez, Ros y Serra, 2009). También encontró relación Zahra (2010). Con datos de la investigación actual, referida a los alumnos de universidad excelentes y medios, queremos corroborar esta influencia y analizar, también, las posibles diferencias existentes entre los dos colectivos de alumnos.

El tema no ha sido abordado en el contexto a que hace referencia nuestra investigación, el análisis del perfil del estudiante excelente centrado en los primeros cursos de la universidad. Es éste, el de los estudiantes excelentes, un tema poco abordado en la investigación. Hay diversos estudios realizados sobre el funcionamiento de los estudiantes en su primer año universitario: analizando las variables predictoras de un buen ajuste (Pritchard, Wilson y Yamnitz, 2007), el impacto de la estructura familiar (Deronck, 2007), o el apoyo social y el estrés académico (Rayle y Chung, 2007). También encontramos estudios que analizan los factores que influyen en el rendimiento académico, de estudiantes nativos (Fore, 1998), o de estudiantes cuyos padres no fueron a la universidad (Strayhorn, 2006). Existen también investigaciones sobre rendimiento a lo largo de los estudios (De Miguel y Arias, 1999; Meléndez, 2007). Pero no hemos podido constatar la existencia de datos de investigaciones sobre modos de actuación de estudiantes excelentes (entendidos como los alumnos que obtienen las mejores calificaciones) que analicen las diversas variables relevantes involucradas en su aprendizaje para determinar cuál es su modo de funcionar (habilidades y estrategias, motivación, autoconcepto, actitudes, expectativas, integración en la universidad, etc.), frente a los que no lo son.

Entendemos, pues, que nuestra aportación puede enriquecer el conocimiento pedagógico y dar pie para elaborar propuestas de acción educativa.

3. Método

3.1 Diseño

La investigación se estructura con un diseño cuasiexperimental de grupo de control no equivalente, complementado con metodología de tipo descriptivo-exploratorio (estudio de encuesta) y correlacional.

3.2 Participantes

Seleccionamos 11 grupos de alumnos pertenecientes a 11 titulaciones de 9 centros de la Universidad Politécnica de Valencia. Las 11 titulaciones eran: Ingeniero Técnico Industrial, Ingeniero Técnico en Diseño Industrial, Ingeniero Técnico en Informática, Ingeniero Técnico en Obras Públicas, Arquitecto Técnico, Arquitecto, Ingeniero de Telecomunicaciones, Ingeniero de Caminos, Canales y Puertos, Ingeniero Industrial, Licenciado en Bellas Artes, y Licenciado en Biotecnología. Los 9 centros eran: la Escuela Técnica Superior de Ingeniería del Diseño, la Escuela Técnica Superior de Informática, la Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos, la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales, la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Agrónomos, la Facultad de Bellas Artes, la Escuela Técnica Superior de Telecomunicaciones, la Escuela Técnica Superior de Gestión de la Edificación, y la Escuela Técnica Superior de Arquitectura.

La muestra estaba integrada, en el primer pase del cuestionario de autoconcepto, por 249 alumnos, 135 excelentes y 114 medios. La muestra mínima proyectada (que deseábamos mantener durante los dos años de la investigación) era de 10 alumnos excelentes y otros 10 medios por cada uno de los grupos, lo que daba un total de 220 alumnos. Sin embargo, dado que existían previsiones más que razonables de mortalidad experimental a lo largo de los dos años de la investigación, la muestra seleccionada inicialmente fue ligeramente mayor, acercándose a los 300 sujetos, de los que obtuvimos respuesta de 249 al cuestionario de autoconcepto en el primer pase de instrumentos.

De cada una de las titulaciones fueron seleccionados como sujetos excelentes los que habían obtenido las notas más altas de la titulación en la Prueba de Acceso a la Universidad. Como estudiantes medios fueron seleccionados los que se ubicaban alrededor de la mediana de la titulación, por encima y por debajo de la misma de forma equilibrada. La selección se realizó en septiembre, al inicio del curso.

3.3 Instrumento 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, Educación Secundaria Obligatoria, 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, es satisfactoria, siendo de .81 para todo el cuestionario y para las cinco dimensiones, en el orden presentado antes, de .88, .73, .76, .74 y .69.

Para facilitar la interpretación de los resultados, incluimos a continuación los ítems del cuestionario agrupados por dimensiones/tipos de autoconcepto:

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.

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.

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.

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.

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.

3.4 Procedimiento

En octubre, recién iniciado el curso, los estudiantes seleccionados contestaron este cuestionario junto a otros utilizados en la investigación. En este primer pase de instrumentos a los alumnos se les pidió que contestasen los ítems del cuestionario pensando en su modo de afrontar el aprendizaje en el último curso del bachillerato, previo a su acceso a la universidad. Ello tenía su lógica porque se iba a analizar su evolución tanto en calificaciones como en procesos de aprendizaje desde la entrada en la universidad hasta

el final de su segundo año en ella. Apenas tenían, en ese momento, experiencia en la universidad. Además, la primera toma de calificaciones realizada era la de la Prueba de Acceso a la Universidad (ésta fue la calificación utilizada como medida del rendimiento para la clasificación de los alumnos en excelentes y medios; a lo largo de sus dos primeros años se irían recogiendo las calificaciones de las diferentes convocatorias).

Se utilizó para responder el cuestionario la plataforma de e-learning de la Universidad Politécnica de Valencia (PoliformaT) (<https://poliformat.upv.es/portal>), que permite alojar en ella instrumentos de evaluación y remitir las respuestas por la misma vía.

4. Resultados

Queríamos analizar las posibles diferencias existentes en autoconcepto entre estudiantes excelentes y medios y también la validez predictiva de las mismas sobre el rendimiento académico.

4.1 Análisis de diferencias:

Para analizar las posibles diferencias existentes entre estudiantes excelentes y medios realizamos dos aproximaciones diferentes: univariada y multivariada. La primera de ellas, univariada, se llevó a cabo mediante pruebas t de diferencia de significación de medias en los casos en que la distribución era normal y mediante la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney en los casos en los que la distribución no lo era. La segunda de ellas, multivariada, se implementó mediante análisis discriminante para verificar las diferencias en cuanto al perfil de las variables consideradas.

4.1.1 Análisis de diferencias univariado

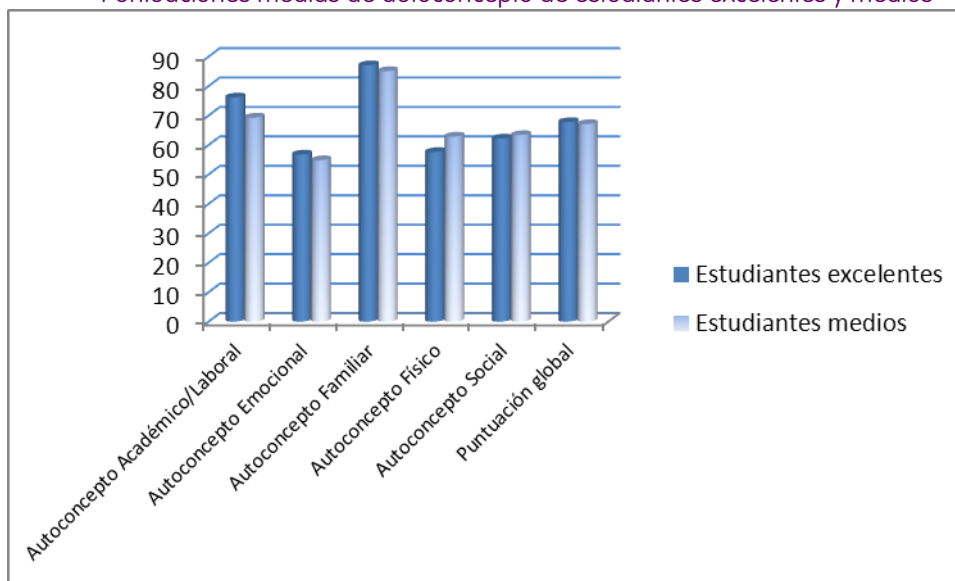
En la tabla 1 figuran los resultados del análisis de diferencias univariado.

Tabla 1.

Análisis de diferencia de significación de medias en autoconcepto entre estudiantes excelentes y medios

PUNTUACIONES DE AUTOCONCEPTO	TIPOS DE ALUMNOS	Media	N	Desviación típ.	gl	Sig. (bilateral)
Autoconcepto Académico/Laboral	EXCELENTE	76,1393	135	10,96417	247	,000
	MEDIO	69,2953	114	13,84510	213,810	
Autoconcepto Emocional	EXCELENTE	56,7617	135	18,67408	247	,415
	MEDIO	54,8319	114	18,48530	240,847	
Autoconcepto Familiar	EXCELENTE	87,0605	135	10,90087	247	,261
	MEDIO	85,0570	114	12,34690	227,572	
Autoconcepto Físico	EXCELENTE	57,6091	135	17,28007	247	,019
	MEDIO	62,8330	114	17,57773	238,657	
Autoconcepto Social	EXCELENTE	62,1716	135	7,73040	247	,229
	MEDIO	63,3538	114	7,66789	240,693	
Puntuación global media	EXCELENTE	67,7723	135	8,15129	247	,514
	MEDIO	67,0816	114	8,47706	236,674	

Gráfico 1.
Puntuaciones medias de autoconcepto de estudiantes excelentes y medios



Los resultados mostraron diferencias significativas en la puntuación de autoconcepto académico ($p < .001$), que favorecían a los estudiantes excelentes, y en autoconcepto Físico ($p < .05$), que favorecían a los medios. No encontramos diferencias significativas en los otros factores, aunque las puntuaciones de Autoconcepto Emocional, Familiar y la puntuación total favorecían a los excelentes. Sin embargo, la media de Autoconcepto Social favorecía a los estudiantes medios.

4.1.2 Análisis de diferencias multivariado

Para el análisis multivariado hemos utilizado análisis discriminante. El análisis discriminante es el procedimiento adecuado si se quiere profundizar en la interpretación de las diferencias que detecta el análisis univariado y multivariado. Las situaciones valoradas se basan en un modelo MANOVA simple, con una variable Independiente de tipo entre (tipo de estudiantes en este caso) y múltiples variables dependientes. El procedimiento genera una función discriminante (o, para más de dos grupos, un conjunto de funciones discriminantes) basándose en las combinaciones lineales de las variables predictoras que proporcionan la mayor discriminación entre los grupos (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999).

El método seguido ha sido identificar a través de pruebas de significación univariadas y del correspondiente modelo multivariado –utilizando el procedimiento de paso-a-paso–, las variables que establecen diferencias significativas entre los grupos y llevar a cabo la solución completa del discriminante basada únicamente en dichas variables (Stevens, 1996).

Los resultados obtenidos en la prueba *M* de Box (tabla 2) nos indican que se cumple el supuesto de homogeneidad de la varianza en las poblaciones analizadas.

Tabla 2
Prueba de Box

M de Box		20,342
F	Aprox.	1,326
	gl1	15
	gl2	231161,806
	Sig.	,176

Contrasta la hipótesis nula de que las matrices de covarianzas poblacionales son iguales.

Dado que el análisis discriminante se realiza sobre dos grupos poblacionales, obtenemos una única función discriminante. Dicha función presenta una correlación canónica moderada (.386) y un alto nivel de significación (.000) (Lambda de Wilks). En la tabla siguiente presentamos la matriz de estructura y los coeficientes estandarizados de la función canónica resultante.

Tabla 3.
Puntuaciones en la matriz de estructura y coeficientes estandarizados

Tipos de autoconcepto	Matriz de estructura	Coefficientes estandarizados de las funciones discriminantes canónicas
Autoconcepto Académico/Laboral	,661	,982
Autoconcepto Físico	-,358	,281
Autoconcepto Familiar	,207	,038
Autoconcepto Social	-,183	-,739
Autoconcepto Emocional	,124	-,237

La función discriminante obtenida presenta una configuración bipolar. En el polo positivo, la puntuación de Autoconcepto Académico/Laboral realiza una importante aportación a la función, realizando una aportación menor la puntuación de Autoconcepto Familiar. En el polo negativo son las puntuaciones de Autoconcepto Físico y de Autoconcepto Social las que realizan la aportación más importante a la función (ver tabla 3).

Tabla 4.
Funciones en los centroides de los grupos

	Función
	1
EXCELENTE	,383
MEDIO	-,454

Funciones discriminantes canónicas no tipificadas evaluadas en las medias de los grupos

Por otro lado, los resultados de la función discriminante obtenida en los centroides de los grupos (ver tabla 4) evidencian que los alumnos excelentes se sitúan en el polo positivo de la función (.383) y los medios en el negativo (-.454), lo que significa que los alumnos excelentes se asocian más con el autoconcepto Académico/Laboral, Familiar y Emocional, y los medios con el autoconcepto Físico y Social. No obstante, hay que tener presente que los valores obtenidos en las funciones de los centroides de ambos grupos indican que existe un cierto solapamiento entre ambos grupos.

Estos resultados se constatan en la tabla presentada sobre los resultados de la clasificación de los alumnos (tabla 5). En ella observamos que ambos grupos de alumnos alcanzan un porcentaje aceptable de clasificación correcta: los alumnos excelentes ligeramente superior (68,9%), frente a los medios (65,8%). Hay

un 68,3% bien clasificado de los casos agrupados originales y un 67,5% de los casos agrupados mediante validación cruzada.

Tabla 5
Resultados de la clasificación

TIPOS DE ALUMNOS			Grupo de pertenencia pronosticado		Total
			EXCELENTE	MEDIO	
Original	Recuento	EXCELENTE	94	41	135
		MEDIO	38	76	114
		Casos desagrupados	1	4	5
	%	EXCELENTE	69,6	30,4	100,0
		MEDIO	33,3	66,7	100,0
		Casos desagrupados	20,0	80,0	100,0
Validación cruzada(a)	Recuento	EXCELENTE	93	42	135
		MEDIO	39	75	114
	%	EXCELENTE	68,9	31,1	100,0
		MEDIO	34,2	65,8	100,0

a Clasificados correctamente el 68,3% de los casos agrupados originales.

b Clasificados correctamente el 67,5% de los casos agrupados validados mediante validación cruzada.

Estos resultados, complementarios de los aportados por el análisis univariado de diferencias sirven para constatar, en todo caso, la mayor tendencia de los estudiantes excelentes a desarrollar Autoconcepto Académico/Laboral, Familiar y Emocional positivo frente a los estudiantes medios, más proclives a desarrollar Autoconcepto Físico y Social positivo.

4.2 Resultados de validez predictiva

Efectuamos análisis de regresión lineal múltiple seleccionando como variables predictoras las puntuaciones medias de los cinco factores/tipos de autoconcepto y como variable criterio la calificación de la Prueba de Acceso a la Universidad (que aparece como NOTAINGR en las tablas).

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. Lo hicimos primero para todos los alumnos juntos y posteriormente separando excelentes y medios para analizar posibles diferencias en el poder predictivo de las variables entre ambos grupos.

4.2.1 Análisis de regresión con datos de los estudiantes de la muestra completa (sin diferenciar entre alumnos excelentes y medios)

Encontramos que sólo dos factores contribuían significativamente a la predicción: Autoconcepto Académico y Autoconcepto Físico (Tabla 6). Hallamos un coeficiente "R" de correlación múltiple de 0,508 para el segundo modelo, que introduce las dos variables con poder predictivo, y un coeficiente de "R²" de 0,258, lo que supone que los dos factores explican aproximadamente el 25,80% de la varianza de las calificaciones.

Tabla 6.
Resultados del análisis de regresión múltiple. Resumen del modelo

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio					Durbin-Watson
					Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Sig. del cambio en F	
1	,385(a)	,148	,145	,92794	,148	42,964	1	247	,000	
2	,508(b)	,258	,252	,86779	,110	36,424	1	246	,000	1,193

a Variables predictoras: (Constante), Autoconcepto Académico/Laboral
b Variables predictoras: (Constante), Autoconcepto Académico/Laboral, Autoconcepto Físico
c Variable dependiente: NOTAINGR

La "F" de ANOVA para los dos predictores (segundo modelo) fue de 42,775, significativa al 0,001, lo que denota un buen nivel de predicción.

El primer factor/tipo de autoconcepto (Académico/Laboral) es el que aporta más peso a la predicción, ya que explica aproximadamente el 14,8% de la varianza de las calificaciones (Tabla 6), con una alta significación (F de Anova de 42,964, $p < ,001$ en el primer modelo). Es un valor predictivo importante. El segundo factor/tipo de autoconcepto (Autoconcepto Físico) añade aproximadamente un 11,0% a la explicación de la predicción. El signo de la predicción es positivo en el caso del primer factor, y negativo en el del segundo, lo que significa que el Autoconcepto Académico/Laboral predice positivamente el rendimiento académico (a más peso del factor mayor rendimiento académico) y sin embargo el Autoconcepto Físico lo hace negativamente (a más peso menor rendimiento). La aparente influencia negativa en las calificaciones del Autoconcepto Físico es relevante y merecería un trabajo posterior de análisis y constatación, con muestras más amplias.

4.2.2. Análisis de regresión con datos de los estudiantes de la muestra (diferenciando entre alumnos excelentes y medios)

4.2.2.1. Estudiantes excelentes

Utilizando el procedimiento de paso a paso encontramos, para los estudiantes excelentes, un coeficiente "R" de correlación múltiple de 0,384 y un coeficiente de "R²" de 0,147, lo que supone que dos predictores, Autoconcepto Académico/Laboral y Autoconcepto Físico, explican aproximadamente el 14,7% de la varianza de las calificaciones (Tabla 7).

Tabla 7.
Resultados del análisis de regresión múltiple. Resumen del modelo

TIPOS DE ALUMNOS	Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	Estadísticos de cambio					Durbin-Watson
						Cambio en R cuadrado	Cambio en F	gl1	gl2	Signo. del cambio en F	
EXCELENTE	1	,309(a)	,095	,088	,68685	,095	13,990	1	133	,000	
	2	,384(b)	,147	,134	,66926	,052	8,083	1	132	,005	1,609
MEDIO	1	,273(a)	,075	,066	,78807	,075	9,038	1	112	,003	
	2	,400(b)	,160	,145	,75413	,086	11,307	1	111	,001	1,869

a Variables predictoras: (Constante), Autoconcepto Académico/Laboral

b Variables predictoras: (Constante), Autoconcepto Académico/Laboral, Autoconcepto Físico

c Variable dependiente: NOTAINGR

El primer factor/tipo de autoconcepto (Académico/Laboral) es el que aporta más peso a la predicción, ya que explica aproximadamente el 9,5% de la varianza de las calificaciones (tabla 7), con una alta significación (F de Anova de 13,990, $p < ,001$ en el primer modelo y 11,409, $p < ,001$ en el segundo), por lo que es un valor predictivo relevante. El segundo factor/tipo de autoconcepto (Autoconcepto Físico) añade aproximadamente un 5,2% a la explicación de la predicción. El signo de la predicción es positivo en el caso

del primer factor, y negativo en el del segundo, lo que significa que el Autoconcepto Académico/Laboral predice positivamente el rendimiento académico (a más peso del factor mayor rendimiento académico) y sin embargo el Autoconcepto Físico lo hace negativamente (a más peso menor rendimiento). Volvemos a encontrar, pues, influencia negativa en las calificaciones del Autoconcepto Físico.

4.2.2.2 Estudiantes medios:

Utilizando el procedimiento de paso a paso encontramos, para los estudiantes excelentes, un coeficiente "R" de correlación múltiple de 0,400 y un coeficiente de "R²" de 0,160, lo que supone que dos predictores, Autoconcepto Académico/Laboral y Autoconcepto Físico, explican aproximadamente el 16,0% de la varianza de las calificaciones (tabla 7).

Al contrario de lo encontrado en el caso de los estudiantes excelentes, el primer factor/tipo de autoconcepto (Académico/Laboral) aporta menos peso a la predicción, ya que explica aproximadamente el 7,5% de la varianza de las calificaciones (tabla 7), con una alta significación, siendo un valor predictivo no desdeñable. El segundo factor/tipo de autoconcepto (Autoconcepto Físico) añade aproximadamente un 8,6% a la explicación de la predicción, siendo el que aporta mayor peso. El signo de la predicción es positivo en el caso del primer factor, y negativo en el del segundo, lo que significa que el Autoconcepto Académico/Laboral predice positivamente el rendimiento académico (a más peso del factor mayor rendimiento académico) y sin embargo el Autoconcepto Físico lo hace negativamente (a más peso menor rendimiento). Como en los casos anteriores, volvemos a encontrar influencia negativa en las calificaciones del Autoconcepto Físico.

5. Conclusiones

Los resultados obtenidos muestran que los estudiantes excelentes desarrollan mejor autoconcepto ante el aprendizaje que los estudiantes medios en las dimensiones de Autoconcepto Académico-Laboral, Autoconcepto Emocional y Familiar y en la puntuación global de autoconcepto. Por el contrario, los estudiantes medios tienen mejor Autoconcepto Físico y Social. Los datos del análisis de diferencias univariado y multivariado fueron coincidentes.

Por otra parte, los análisis de regresión realizados corroboraron el poder predictivo del autoconcepto sobre el rendimiento académico, específicamente en el caso del Autoconcepto Académico-Laboral y en el del Autoconcepto Físico, en línea positiva en el caso del primer factor y negativa en el caso del segundo. También el mayor peso predictivo del Autoconcepto Académico-Laboral en los estudiantes excelentes, teniendo también peso importante en los medios en los que, sin embargo, era el Autoconcepto Físico la variable con mayor poder predictivo, en este caso negativo, como se ha dicho.

Queremos llamar la atención sobre el hecho de que precisamente el factor en que los alumnos excelentes presentan diferencias favorables estadísticamente significativas frente a los medios es el que presenta incidencia positiva sobre el rendimiento. Y al contrario, el factor en que los alumnos medios presentan diferencias favorables estadísticamente significativas frente a los excelentes es el que presenta incidencia negativa sobre el rendimiento. La excelencia tiene que ver, pues, con el autoconcepto, y específicamente con el Autoconcepto Académico/Laboral.

En otras investigaciones disponibles era el Autoconcepto Académico el que presentaba relación con el rendimiento académico, aunque en aquellos casos la población analizada era no universitaria (Amezcu y Fernández, 2000; Boxtel y Monks, 1992; Herrera, Ramírez, Roa y Herrera, 2004; Jones y Grieneeks, 1970). Es cierto que nosotros encontramos también en población universitaria tal relación (Gargallo, Garfella, Sánchez, Ros y Serra, 2009) pero los datos actuales permiten ir más allá y precisar diferencias entre estudiantes excelentes y medios.

Parece lógico que sea el Autoconcepto Académico el que presente mayor influencia en el rendimiento académico y desde nuestro punto de vista 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 el que presente relación con el rendimiento, permaneciendo los otros tres tipos - el Familiar, Emocional y Social- ajenos a la cuestión. Si bien es cierto que la presencia del Autoconcepto Familiar parece importante en teoría, ya que el sentirse querido y valorado por la propia familia y a gusto con ella es un elemento importante en la estabilidad emocional del estudiante y en su buena disposición para trabajar bien, también lo es que se trata de alumnos adultos, en los que esta variable puede tener menor repercusión que en otras poblaciones. 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 (son éstos ejemplos de los ítems que lo evalúan en el AF5, el cuestionario que utilizamos), no trabajan como los otros, no rinden como ellos o son menos inteligentes. En todo caso, la mayor asociación de los estudiantes medios con el Autoconcepto Físico y la incidencia negativa de este factor sobre el rendimiento académico merecería un estudio posterior, más profundo y con mayor muestra, como se ha referido antes.

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. Y los profesores podemos potenciar el desarrollo de un buen autoconcepto en nuestra actuación docente en la universidad dando a todos los alumnos oportunidad para lograr el éxito al utilizar sus potencialidades -que todos tienen-, utilizando mensajes positivos y transmitiendo altas expectativas a nuestros estudiantes con respecto a su desempeño.

El uso de metodologías de enseñanza y evaluación centradas en el aprendizaje, más comprometidas para el profesor y para el estudiante, puede ser una buena herramienta para fortalecer el autoconcepto del estudiante. Y ello es especialmente relevante en los primeros cursos universitarios, en que el alumno universitario debe adaptarse a un nuevo entorno que no domina y en que es crítico lograr su plena implicación en los estudios y en la vida universitaria. De hecho, los datos de este trabajo están tomados de alumnos de primer curso. Metodologías docentes que vayan más allá de la enseñanza expositiva, como la resolución de problemas, el estudio de casos, el diseño de proyectos, la discusión en el aula, especialmente si se utilizan con técnicas de aprendizaje cooperativo, son idóneas para potenciar el compromiso y el desarrollo del estudiante y la interacción positiva con el profesor y con los compañeros. Trabajar conjuntamente con otros estudiantes para conseguir objetivos relevantes, que vayan más allá de la pura reproducción de los conocimientos, compartiendo habilidades y estrategias –todos los alumnos son hábiles en algún aspecto del trabajo en la universidad-, recibiendo y dando “andamiaje” a los otros, favorece el desarrollo del autoconcepto, especialmente del Académico, pero también del Emocional y Social.

Ayuda también en este planteamiento arbitrar procedimientos de evaluación más exigentes que el solo examen y que vayan más allá de la pura reiteración de lo aprendido, con orientación formativa, que devuelva feed-back a los estudiantes, etc. (McCune y Entwistle, 2011). El portafolios del alumno puede ser un buen instrumento para trabajar en esta dirección porque permite la evaluación continua y formativa del estudiante, ayuda a que éste construya habilidades metacognitivas de autorregulación –planificación, autoevaluación, autocorrección-, y posibilita ir reforzando sus logros académicos al tiempo que reconducir sus errores. Una obligación fundamental del profesor, en este contexto, es cuidar los mensajes que hace llegar al estudiante evitando siempre las descalificaciones.

La tutoría bien articulada, con un planteamiento sistemático, es también una herramienta fundamental para apoyar la construcción del autoconcepto del estudiante y su integración en la universidad, Por eso, si los planteamientos de metodología docente y evaluativa aludidos se complementan con programas de acción tutorial y de acompañamiento en los primeros cursos, con docentes competentes y especialmente comprometidos, estamos convenidos de que se puede mejorar el autoconcepto de nuestros estudiantes, su rendimiento en los primeros años de su camino universitario, que son críticos, y con todo ello potenciar la excelencia en la universidad. Éste es un trabajo a afrontar en ulteriores investigaciones.

Bibliografía

- AMEZCUA, J.A. y FERNÁNDEZ, E. (2000). “La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico”, en *Iberpsicología*, 5.1. <<http://www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi5-1/amezcua/amezcua.htm>> [Consulta: marzo 2011]
- BOXTEL, H.B. y MONKS, F.J. (1992). “General, social and academic self-concept of gifted adolescents”, en *Journal of Youth Adolescence*, 21 (2), 169-185.
- DE MIGUEL, M. y ARIAS, J.M. (1999). “La evaluación del rendimiento inmediato en la enseñanza universitaria”, en *Revista de Educación*, 320, 353-377.
- DERONCK, N.G. (2007). *The impact of family structure and involvement on the college enrollment of potential first-generation college students*. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences Vol 68(5-A), 2007, 1827.
- FORE, Ch.L. (1998). *Factors influencing academic achievement among Native American college students*. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering Vol 58(8-B), 4522.
- GARCÍA, F. y MUSITU, G. (2001). *AF5. Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA.

- GARGALLO, B., GASPAR, Y., EDO, M^a.C. y OLTRA, M. (1996). "Un programa de intervención educativa para mejorar el autoconcepto", en *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 7 (11), 135-152.
- GARGALLO, B., GARFELLA, P.R., SÁNCHEZ, F., ROS, C. y SERRA, B. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios, en *Revista de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 20 (1), 16-28.
- GOOLSBY, Ch.B. (1988). Factors affecting mathematics achievement in high risk college students, en *Research & Teaching in Developmental Education*, 4(2), 18-27.
- HAIR, J.F., ANDERSON, R.E., TATHAM, R.L. y BLACK, W.C. (1999). *Análisis Multivariante*. (5^a ed.). Madrid: Prentice Hall.
- 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?", en *Revista Iberoamericana de Educación*, Sección de Informes de Investigación, 10-04-2004 < <http://www.rieoei.org/deloslectores/627Herrera.PDF>> [Consulta marzo 2007].
- JONES, J.G. y GRIENEKES, L. (1970). "Measures of self-perception as predictor of scholastic performance", en *Journal of Educational Research*, 63, 201-203.
- MCCUNE, V. y ENTWISTLE, N. (2011). "Cultivating the disposition to understand in 21st century university education", en *Learning and Individual Differences*, 21, 303-310.
- MELÉNDEZ, D. (2007). Un ejercicio de evaluación de las trayectorias escolares en la Universidad de Guadalajara. Comunicación presentada en el 6^o Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Universidad "El papel de la universidad en la transformación de la sociedad". <http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Congreso%206/Eje%202/Ponencia_111.pdf> [Consulta abril 2007]
- ORTEGA, P., MÍNGUEZ, R. y RODES, M^a.L. (2000). "Autoestima: un nuevo concepto y medida", en *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 12, 45-66.
- PRITCHARD, M.E., WILSON, G.S. y YAMNITZ, B. (2007). What predicts adjustment among college students? A longitudinal panel study, en *Journal of American College Health*, 56 (1), 15-21.
- RAMÍREZ, M.I. (1997). *La adaptación como factor de rendimiento de la población escolar de la comunidad musulmana ceutí*. Ceuta: UNED.
- RAYLE, A.D. y CHUNG, K. (2007). Revisiting first-year college students' mattering: Social support, academic stress, and the mattering experience, en *Journal of College Students Retention: Research, Theory and Practice*, 9: 1, 21-37.
- STEVENS, J. (1996). *Applied Multivariate Statistics for the Social Sciences*. (3rd. ed.) Mahwah: NJ:LEA.
- STRAYHORN, T.L. (2006). Factors Influencing the Academic Achievement of First-Generation College Students, en *NASPA Journal*, 43(4), 82-111.
- ZAHRA, AASMA-TUZ- (2010). *Relationship Between Self-concept And Academic achievement Of Female Bachelor Degree Students*. PhD thesis. Rawalpindi: University of Arid Agriculture.