

Cuadernos de Educación y Desarrollo

Vol 2, Nº 19 (septiembre 2010)

<http://www.eumed.net/rev/ced/index.htm>

RELACIÓN ENTRE LA ACTITUD, EL AUTO-CONCEPTO Y LOS VALORES CON EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS EN EL MARCO DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

José Alberto Martínez González

Profesor y Responsable del Gabinete de Orientación Psicopedagógica, Inserción Laboral y Prácticas de la Escuela de Turismo de la ULL

gabinete@escuelairiarte.com

info@joseamartinez.com

RESUMEN

El objetivo del presente artículo es determinar la relación existente entre la actitud, cinco auto-conceptos y seis valores del estudiante universitario con el rendimiento académico en un contexto de Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Se han investigado a 287 estudiantes universitarios de un centro plenamente adaptado a la metodología del EEES. Los resultados muestran que el auto-concepto académico y la orientación a los resultados y la superación poseen una relación positiva moderada y significativa con el rendimiento académico, mientras que el auto-concepto físico y el interés por la variedad tienen una relación negativa moderada y significativa con el rendimiento académico del estudiante universitario. La actitud, el auto-concepto emocional y las preferencias por disponer de metas definidas tienen una relación positiva baja y no muy significativa con el rendimiento académico, pero la relación existe.

Palabras clave: actitud; valores; auto-concepto; rendimiento académico universitario, Espacio Europeo de Educación Superior, EEES.

ABSTRACT

The relationship between attitude, self-concept and values and the university student academic achievement in the European Space for Higher Education (ESHE)

The aim of this article is to determinate the relationship between attitude, five self-concepts and six values from the university students, and the academic achievement in the European Space for Higher Education context. 287 university students from a fully adapted ESHE-methodology center have been investigated. The results show that the academic self-concept and the achievement orientation value have a positive, moderated and significant relationship with the academic achievement, but the physics self-concept and variety preference value have a negative, moderated and significant relationship with the university students academic achievement. Attitude, emotional self-concept and well definite goals value have a positive, low and not much significant relationship with academic achievement. But the relation exists.

Keywords: attitude; values; self-concept; university academic achievement; European Space for Higher Education; ESHE.

INTRODUCCIÓN

Presentación

Identificar las variables personales del estudiante universitario que mejor determinan su rendimiento académico constituye una tarea de gran valor en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), un sistema especialmente creado para hacer que las sociedades europeas sean más competitivas y productivas. Recordemos que en el EEES esos objetivos se consiguen, sobre todo, mediante el aprendizaje autónomo y activo de competencias por parte del alumno, a través de metodologías “híbridas” de enseñanza y aprendizaje que utilizan diversidad de medios. El estudiante universitario asume en el EEES un rol más decisivo en la consecución de su rendimiento académico.

Por otra parte, aunque el uso de las calificaciones como indicador del rendimiento académico haya sido objeto de innumerables críticas y grandes polémicas, también ha sido la medida del rendimiento más utilizada en las investigaciones y proyectos públicos y privados, por su facilidad de cálculo y su comodidad de uso. En este sentido queremos clarificar que las calificaciones medias utilizadas en el presente trabajo constituyen en gran medida la síntesis del logro del estudiante universitario, por tratarse de un centro plenamente adaptado al EEES. Por tanto, las calificaciones constituyen, en nuestro caso, un buen indicador del aprendizaje de competencias genéricas y específicas conseguido por el estudiante universitario a partir de metodologías híbridas y de un desempeño autónomo y activo.

Respecto a los modelos explicativos del logro académico, se han desarrollado muchos que incluyen innumerables variables independientes, como los modelos de Adell (2002), Soares, Guisande, Diniz y Almeida (2006), Tejedor (2003) y Tejedor y García-Valcárcel (2007), entre otros muchos. Y aunque algunos investigadores se han centrado en variables explicativas contextuales (Biscarri, 2000; Cabrera y Galán, 2002; Carvallo, Caso y Contreras, 2007), en la mayor parte de los estudios se han utilizado variables personales del profesor y, sobre todo, del alumno: la ansiedad y el deterioro cognitivo (Gutiérrez, 1996), la personalidad (Casareto, Niño y Calderón, 2003), las atribuciones (Godoy y De la Torre, 2002), las teorías personales (Castillo, Balaguer y Duda, 2003), la motivación (Broc, 2000, 2002), la satisfacción personal (Fernández, J. E., Fernández, S., Álvarez, A. y Martínez, P., 2007), los estilos de aprendizaje (Luengo, R. F. y González, J. J., 2005) o las estrategias de aprendizaje (Barbero, Holgado, Vila y Chacón, 2007).

No obstante, la mayor parte de las investigaciones sobre el rendimiento académico universitario se han realizado en el contexto de Educación Superior previo al EEES. Sólo recientemente se están llevando a cabo proyectos de investigación que tienen por objeto investigar el rendimiento académico universitario en el marco del EEES. Entre estos proyectos destacan el realizado por Lundberg, Castillo y Dahmani (2008), que han investigado el rendimiento académico considerando diversas variables explicativas (la motivación y la personalidad, entre otras) y el uso de metodologías online. También el de Castaño (2010), que se ha centrado en el impacto que la desigualdad digital tiene sobre el rendimiento, o el de Ibabe y Jaureguizar (2007), que vincula variables meta-cognitivas asociadas al uso de Internet y su relación con el rendimiento académico.

En el presente estudio analizaremos la relación entre determinadas variables personales del estudiante universitario y su logro académico en el contexto del EEES. Estas variables son las *actitudes*, el *auto-concepto* y los *valores*. Las tres variables se refieren al ámbito del “ser” del estudiante. No obstante, somos conscientes de que la Educación Superior se centra en el aprendizaje de competencias genéricas y específicas, y de que todas las competencias incluyen contenidos relativos al “poder” (habilidades, rasgos, inteligencias, etc.), al “hacer” (conductas, estrategias, etc.), al “ser” (auto-concepto, actitudes, valores, etc.) y al “saber” (conocimientos, etc.).

Actitud, auto-concepto y valores

Para Gargallo, Pérez, Serra, Sánchez y Ros (2007) la *actitud* se refiere a la evaluación favorable o desfavorable que hace el sujeto respecto a su propia conducta, y conlleva una predisposición aprendida y duradera hacia la realización o no del comportamiento. Se trata de un constructo hipotético: la actitud existe aunque no sea observable. Las actitudes integran componentes cognitivos, afectivos y conductuales, como las competencias (Gargallo, Pérez, Fernández y Jiménez, 2007). Desde el punto de vista del rendimiento académico casi todos los investigadores han hallado relaciones positivas significativas entre las actitudes y el logro del alumno, en todos los niveles del sistema educativo, incluido el universitario (Barbero, Holgado, Vila y Chacón, 2007; Nortes y Martínez, 1989; Quiles, 1993; Ramírez, 2005). Las actitudes constituyen por tanto “posturas polares” de un sujeto ante algo, acercándolo o alejándolo de las experiencias, los objetos y las personas, decisivamente. Por ejemplo, posturas y manifestaciones del tipo “SI a Bolonia y al EEES” o “NO a Bolonia y al EEES” constituyen ejemplos claros de actitudes hacia la Educación Superior que están de actualidad. Es interesante destacar que las actitudes, casi siempre de aceptación o de rechazo, son extremas y poco realistas, además de poco útiles. No tiene demasiado sentido que el estudiante niegue absolutamente el EEES: unos contenidos podrán rechazarse y otros no.

Por su parte, el *auto-concepto* ha sido una de las variables más analizadas en las investigaciones que buscan la explicación del logro académico, junto a la motivación y las estrategias de aprendizaje. El auto-concepto tiene que ver con la percepción del alumno sobre sí mismo, e incluye también, como las actitudes, el ámbito cognoscitivo (auto-imagen), el afectivo (auto-estima) y el conativo. Integra características, cualidades, deficiencias, capacidades, relaciones, valores, en tanto que descriptores de sí y forjadores de la identidad percibida (Peralta y Sánchez, 2003). También se ha demostrado la relación significativa entre auto-conceptos y rendimiento académico: el auto-concepto general (Ahmed y Bruinsma, 2006; González-Pineda, Núñez, González-Pumarriega y García, 1997), el auto-concepto de competencias (Escrura, Delgado, Guevara, Torres, Quezada et al., 2005), el auto-concepto académico (Fernández y Amescua, 2000; Moreano, 2005) y el auto-concepto total o global (Álvarez, González-Pienda, González-Torres, García, Rocés et al., 1998).

Los *valores* se vinculan a creencias duraderas acerca de preferencias de comportamiento o de metas socio-personales (Rokeach, 1973), y han sido caracterizados por estar ordenados jerárquicamente y por guiar las conductas, entre otros aspectos (Scwartz y Bilsky, 1987; Hernández, 2005). Respecto a su relación con el rendimiento académico, investigadores como Barba (2007), Repáraz, Villanueva y Tourón (1990) y Ros, Grad y Martínez (1999) han hallado relaciones significativas entre los valores y el rendimiento de los estudiantes. El signo de dichas relaciones depende de los valores considerados.

MÉTODO

Objetivos, hipótesis y variables

Objetivo: el objetivo del presente trabajo de investigación consiste en determinar la relación existente entre las actitudes, los valores y el auto-concepto con el rendimiento académico de los estudiantes universitarios en el contexto del EEES.

Hipótesis: como sucedía en contextos educativos universitarios anteriores al EEES, algunas variables del “ser” tienen una positiva y significativa relación con el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. En el caso de otras variables dicha relación es negativa significativa.

Variable dependiente: la variable dependiente es el rendimiento medio del estudiante en el segundo cuatrimestre del curso.

VARIABLES INDEPENDIENTES: actitud ante el estudio, 6 auto-conceptos y 6 valores. Veamos las variables con un poco más de detalle tal y como se definen en los instrumentos utilizados.

La *actitud hacia el estudio*, en el presente, trabajo representa “la consideración que el estudiante tiene sobre lo que hay que hacer”. Valora, en definitiva, la concepción ideal del estudio y la predisposición general hacia la actividad académica. Recordemos que la actitud es un constructo estable y organizado de cognición (expectativas, creencias, etc.), emoción y predisposiciones a la acción.

El *auto-concepto académico*, tal y como es definido en el instrumento utilizado en el presente trabajo, se refiere a la percepción que el estudiante tiene de la calidad del desempeño de su rol. Incluye también contenidos cognitivos, valoraciones, afectos y predisposición a la acción.

El *auto-concepto social* hace referencia a la percepción que tiene el sujeto de su desempeño en las relaciones sociales, e incluye dimensiones como la gestión de la red social y la valoración de las cualidades importantes para las relaciones inter-personales.

El *auto-concepto emocional* hace referencia a la percepción del sujeto de su propio estado afectivo y de sus respuestas a situaciones específicas, con cierto grado de compromiso e implicación. Incluye dimensiones como la percepción del estado emocional propio y regulación emocional. En cierto modo se trata de un constructo que se encuentra en la “órbita” de la inteligencia emocional.

El *auto-concepto familiar* se refiere a la percepción que tiene el estudiante de su implicación, participación e integración en el mundo familiar. Como sucede con la actitud y el auto-concepto, incluye contenidos cognitivos, emocionales y asociados a la conducta.

Por último, el *auto-concepto físico* hace referencia a la percepción que tiene el sujeto de su aspecto físico y de su condición física. Incluye dimensiones como la práctica deportiva en su vertiente social, o el aspecto físico: su valoración y cuidado.

Respeto a los valores:

La *preferencia por lo práctico* señala al estudiante que quiere hacer actividades en la medida en que éstas le proporcionen exclusivamente beneficio inmediato y a corto plazo.

Por su parte, la *orientación a los resultados y la superación* denota al estudiante universitario que prefiere afrontar retos académicos, superándose constantemente y realizando siempre un trabajo excelente, con iniciativa personal.

Los estudiantes que poseen gran *interés por la variedad* siempre están buscando hacer cosas nuevas y diferentes, tener experiencias académicas variadas, huyendo de la rutina.

Las personas que valoran en gran medida el *deseo de decidir e ir directamente al fondo de las cosas* prefieren las convicciones fuertes y firmes, decidir rápidamente, ir directamente al tema.

Las *preferencias por el orden y lo sistemático* señalan a estudiantes que desea tener hábitos de trabajo bien organizados y estructurados, hacer las cosas de acuerdo a un plan y de manera sistemática.

Por último, los estudiantes con *preferencias por disponer de metas definidas* son sujetos a los que les agrada sobre todo actividades académicas con objetivos bien delimitados en las que mantenerse hasta que estén totalmente terminadas.

Metodología, contexto y participantes

El método utilizado ha sido el de correlaciones.

El contexto de la presente investigación lo constituyó un centro universitario en el que se imparten los estudios de Diplomado en Turismo. El centro está plenamente adaptado al EEES.

Han participado 287 estudiantes. Constituye la totalidad del alumnado del centro, una vez eliminados 36 alumnos por tratarse de antiguos alumnos que aún tenían asignaturas pendientes de aprobar. Los estudiantes tienen edades que oscilan entre los 19 y 21 años. De todos ellos el 30% eran hombres y el resto mujeres.

Instrumentos y procedimientos

La elección de los instrumentos se realizó atendiendo a criterios de fiabilidad, validez y disponibilidad. Los datos relativos a la variable dependiente - el rendimiento académico - han sido obtenidos de forma online, a partir de la observación y examen de los expedientes académicos de los alumnos. Veamos cuáles han sido los instrumentos utilizados.

El *cuestionario SPV de valores personales* (Gordon, 1996) se compone de 90 ítems agrupados en bloques de tres ítems entre los que el alumno debe elegir el más importante para él y el menos importante (uno de cada tres ítems no es elegido). La escala está diseñada para apreciar ciertos valores críticos que ayuden a determinar cómo los individuos afrontan los problemas de la vida cotidiana. Los seis valores medidos por el instrumento son: preferencia por lo práctico, orientación a los resultados y la superación, interés por la variedad, deseo de decidir e ir directamente al fondo de las cosas, preferencias por el orden y lo sistemático, y preferencias por disponer de metas definidas. La fiabilidad del instrumento se pone de manifiesto en un coeficiente alpha que oscila entre 0,60 y 0,90 para las seis dimensiones, mientras que la validez se desprende de la alta relación de las dimensiones del instrumento con otras pruebas similares (DAT, SIV, etc.)

La prueba *DIE-3 de Diagnóstico Integral del Estudio* (Pérez, 1999) consta de 96 ítems a los que el alumno puede contestar "Sí", "?" o "No", según el estudiante perciba que despliega determinadas conductas "académicas" relacionadas con el estudio y el aprendizaje, dude de ello o no esté de acuerdo con el contenido del ítem, respectivamente. En el presente trabajo sólo tendremos en cuenta la información que la prueba aporta sobre la actitud académica. La fiabilidad del instrumento es alta: $\alpha=0,85$. La validez también es elevada, según lo demuestran las correlaciones con el rendimiento en diferentes materias (lengua, matemáticas, idiomas, naturales, sociales y la nota media) y los resultados del juicio de los expertos.

El instrumento *AF5 de auto-concepto* (García y Musitu, 2001) es una escala que se compone de 30 ítems (6 ítems por cada una de las 5 dimensiones) en los que el sujeto puede escribir un valor (entre 1 y 99), según esté menos de acuerdo o más de acuerdo con el contenido del ítem. Evalúa cinco grandes dimensiones del auto-concepto: el académico, el social, el emocional, el familiar y el físico. El instrumento presenta un coeficiente alpha de 0,82 y la estructura factorial obtenida confirma las dimensiones teóricas, explicando los componentes el 51% de la varianza total.

Los instrumentos se aplicaron en tres sesiones (una por curso), en el orden en que se han presentado anteriormente, de manera colectiva en un tiempo total de cincuenta minutos aproximadamente de trabajo efectivo.

RESULTADOS

La tabla 1 muestra los resultados obtenidos en el análisis de correlaciones entre auto-conceptos, actitudes y rendimiento académico. El auto-concepto que más se relaciona con el rendimiento académico del estudiante universitario en el contexto del EEES es el auto-concepto académico ($p= ,32^{**}$). La correlación es positiva y significativa: mayores niveles de auto-concepto académico conllevan un mayor rendimiento académico. La relación de los auto-conceptos familiar y social con el rendimiento académico es muy baja y muy poco significativa.

El auto-concepto emocional correlaciona con el rendimiento académico de manera positiva, pero poco significativa ($p= ,18^*$). Mayores niveles de auto-concepto emocional repercuten de manera positiva pero muy poco significativa en el rendimiento académico del estudiante universitario. El auto-concepto físico posee una relación negativa y poco significativa con el rendimiento académico ($p= -,22^*$): un mayor auto-concepto físico implicaría, por tanto, menor rendimiento académico. Por último, la actitud ante el estudio posee una relación positiva con el rendimiento académico, pero ésta es poco significativa ($p= ,18^*$).

Tabla 1: Relación entre Actitudes, Auto-concepto y Logro

	Nota media
Según AF5:	
-Auto-concepto Académico (concepción y valoración de cualidades académicas)	,32(**)
-Auto-concepto Social (concepción y valoración de cualidades y red sociales)	-,04
-Auto-concepto Emocional (concepción y valoración del estado emocional general y situacional)	,18(*)
-Auto-concepto Familiar (concepción y valoración del apoyo, afecto y confianza de padres y del hogar)	,04
-Auto-concepto Físico (concepción y valoración de aspectos y cuidado físicos)	-,22(*)
Según DIE-3:	
-Actitud hacia el estudio (valoración de la propia auto-imagen como estudiante)	,18(*)

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

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

N=287

Respecto a los valores del alumno y su relación con el logro académico, la tabla 2 nos muestra cómo el valor de *orientación a resultados y la superación* correlacionan de manera positiva y significativa con el rendimiento académico ($p= ,31^{**}$): una mayor preferencia por estos valores por parte del estudiante universitario implicará una mayor calificación media. Lo mismo sucede con el valor *preferencias por disponer de metas definidas* ($p= ,18^*$), pero la correlación es poco significativa.

El valor relativo a interés por la realización de tareas variadas y dispersas tiene una relación inversa y significativa con el rendimiento académico medio del estudiante universitario ($p= -,34$). Ello significa que valorar más la variedad en el contexto académico universitario implicaría obtener menor calificación media. Por último, los datos de la tabla 2 muestran cómo la *preferencia por lo práctico, deseos de decidir y preferencias por el orden y lo sistemático* no poseen una correlación significativa con el rendimiento académico universitario.

Tabla 2: Relación entre valores y logro

	Nota media
Preferencia por lo práctico	-,05
Orientación a los resultados y la superación	,31(**)
Interés por la variedad	-,34(**)
Deseo de decidir e ir directamente al fondo de las cosas	,03
Preferencias por el orden y lo sistemático	,17
Preferencias por disponer de metas definidas	,18(*)

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

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

N=287

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En primer lugar, la relación positiva y significativa entre el auto-concepto académico y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios en el contexto del EEES está en sintonía con los hallazgos de otros investigadores en la Educación Superior anterior. Aquellos estudiantes que se conciben como buenos estudiantes obtienen generalmente mejor rendimiento académico. Es importante destacar que el auto-concepto académico, per se, no puede influir en el logro académico si no se desarrollan actuaciones estratégicas adecuadas.

Dicho de otro modo: los estudiantes universitarios con elevado auto-concepto académico se entregarán “más y mejor” a su actividad (por ejemplo, utilizando técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje profundo), lo cual repercutirá positivamente en su rendimiento académico, apuntalando el auto-concepto en una especie de proceso en espiral ascendente. Si en el EEES el nuevo rol del estudiante conlleva más autonomía, iniciativa y uso de diversidad de medios, como así es, parece evidente la necesidad de que el auto-concepto académico sea reforzado directamente por los profesores y por el propio estudiante, e indirectamente a través de actividades y metodologías (el portafolio, por ejemplo).

Con ello se conseguirá que el alumno desarrolle un adecuado concepto de sí mismo como estudiante, mientras desarrolla su actividad, no dejando que sean sólo las calificaciones finales – como sucedía antes - el elemento único a partir del cual el estudiante construya su auto-concepto académico. En lugar de reflexionar en términos “soy/eres un buen estudiante porque finalmente aprobaste”, deberíamos reflexionar en términos de “soy/eres un buen estudiante por el adecuado desarrollo del rol y por las actividades y esfuerzo desempeñado en el aprendizaje de competencias”. En el EEES esto constituye un asunto de gran interés, pues, como mencionamos anteriormente, las competencias genéricas y específicas que deben aprender los estudiantes universitarios incluyen contenidos cognitivos, afectivos y conductuales.

Respecto al auto-concepto físico y su relación significativa y negativa con el rendimiento académico (en menor medida sucede lo mismo con el auto-concepto social) pudiera entenderse que los estudiantes que “se conciben adecuadamente respecto a su aspecto y cuidado físico” (auto-concepto físico) posiblemente dediquen parte de su tiempo a cuidar esas cuestiones, descuidando así los asuntos académicos. Es decir, así como es probable que los estudiantes con auto-concepto académico alto se centren más que los demás en la actividad académica, desarrollando estrategias adecuadas y resolutivas, lo contrario bien pudiera suceder con los estudiantes con elevado auto-concepto físico: se preocupan de lo físico alejándose de las actividades académicas. Esto es relevante si tenemos en cuenta que en el EEES se requiere, más que en la Educación Superior anterior, dedicación y concentración “a

diario". Por tanto, aunque sea positivo y "saludable" poseer un elevado auto-concepto físico, una excesiva atención a esas cuestiones puede llevar al estudiante a separarse de actuaciones académicas eficaces, tal y como sucede con las estrategias de afrontamiento del estrés (Martínez, 2010).

El auto-concepto emocional también posee una relación positiva aunque poco significativa con el rendimiento académico del estudiante en el contexto del EEES. El auto-concepto emocional no constituye un constructo sinónimo al de inteligencia emocional, aunque está próximo a ella, como antes mencionamos. Respecto a la inteligencia emocional, se ha comprobado que ésta guarda una relación negativa y escasamente significativa con el rendimiento académico del estudiante universitario cuando se utilizan escalas auto-informe (Martínez, 2010b). No obstante, los resultados de las investigaciones sobre la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico universitario han sido contradictorios. Los resultados más sólidos son los que proceden de estudios en los que se han utilizado medidas de competencias efectivas, no auto-informes. Esto es algo bastante significativo si tenemos en cuenta que el EEES se centra, precisamente, en el aprendizaje de competencias.

La inteligencia emocional es definida como la habilidad o capacidad para conocer las emociones propias y ajenas, para discriminarlas, para modificar el pensamiento a partir de ellas y para regularlas (Mayer y Salovey, 1997, 2007). Posee contenidos cognitivos, afectivos y conductuales, como las competencias genéricas y las específicas que los estudiantes universitarios deben aprender. No obstante, a tenor de los resultados del presente trabajo utilizando el auto-concepto emocional, podemos afirmar que los estudiantes universitarios que se perciben poseedores de un buen auto-concepto emocional es posible que posean también ciertas habilidades o competencias emocionales (vinculadas a cognición, emoción y predisposición a acción) que, precisamente al ponerse en evidencia en diferentes contextos, hacen posible reforzar a su vez el propio auto-concepto emocional. El EEES y en general el paso de la ESO a la Universidad implican situaciones nuevas y variadas a las que hacer frente, máxime en una Educación Superior que exige actualmente mucho más al alumno que antes. Por otra parte, la competencia emocional constituye una de las competencias a desarrollar en el EEES, útiles no sólo para aprender y rendir desde el punto de vista académico, sino para la profesión y la vida.

La relación entre actitud ante el estudio posee una positiva pero poco significativa correlación con el rendimiento académico del estudiante en el EEES. Este resultado parece estar en contradicción con otros estudios que evidencian una actitud desfavorable hacia Bolonia y hacia el EEES por parte de los jóvenes europeos. Por otra parte, la mayor parte de las investigaciones realizadas para analizar la relación entre actitud ante el estudio y rendimiento académico dan como resultado una correlación positiva y significativa entre ambas variables. De hecho, la actitud ante el estudio es considerada una de las variables que más relación tiene con el rendimiento académico en todos los niveles educativos, como antes mencionamos.

La razón de que los resultados obtenidos no sean más elevados respecto a la relación entre la actitud y el rendimiento académico puede ser doble. En primer lugar, la escala DIE-3 con la que se ha valorado la actitud ante el estudio define a ésta (algo que es observable también analizando el contenido de los ítems) como "la predisposición general del estudiante para asumir y desarrollar su rol": no se mide la actitud hacia las propuestas de Bolonia ni hacia el EEES. Por otra parte, las metodologías de enseñanza y aprendizaje asociadas al EEES, que han sido claramente utilizadas en el centro universitario objeto del presente trabajo, son variadas, periodísticas y centradas en la experiencia, durante todo el curso. Es posible que los estudiantes se tomen el desempeño de su rol como algo que debe realizarse todos los días, como si verdaderamente se tratara de un trabajo. Por otra parte, es probable que una actitud negativa ante el estudio repercutiera negativamente en la actividad de estudiar y, por tanto, en el rendimiento académico, en la Educación Superior anterior, centrada en el aprendizaje memorístico, monótono y puntual. En el EEES cada día deben realizarse diferentes

actividades, generalmente utilizando diversos medios, tanto de manera individual como en grupo.

Los resultados de la relación entre los valores del alumno y su rendimiento académico (véase tabla 2) sugieren que las preferencias de los estudiantes por las propias metas y, especialmente, una mayor orientación de la actividad académica hacia los resultados y la superación puede verse reflejado en un mayor rendimiento. Mientras que con los valores de orientación por la variedad de tareas y las experiencias nuevas sucede lo contrario. Como sucedía con el auto-concepto, los valores guían la conducta y se traducen en conductas: orientarse a los resultados y ser iniciador y autónomo son valores vinculados al EEES que son adecuados para afrontar con acierto metodologías y estrategias vinculadas a la nueva Educación Superior. Por otra parte, valorar la variedad y lo exclusivamente novedoso puede implicar el desarrollo de estrategias poco resolutorias académicamente, típico de quien empieza mucho y termina poco.

Por último, se pone de manifiesto que la explicación del logro académico de los estudiantes universitarios no depende exclusivamente de una o dos variables, sino del efecto agregado de una multitud de ellas que, aisladamente consideradas, contribuyen parcialmente pero significativamente a dicho logro. El rendimiento académico es el resultado de la combinación de multitud de variables vinculadas al contexto y al “ser”, al “hacer”, al “poder” y al “saber”, tanto del alumno como del profesor y de otros agentes, lo cual implica la necesidad, en el marco del EEES, de desarrollar proyectos de investigación integrados.

REFERENCIAS

- Adell, M. A. (2002). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Ahmed, W. y Bruinsma, M. (2006). Un modelo estructural del autoconcepto, la motivación autónoma y el rendimiento académico en perspectiva transcultural. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(10), 551-576.
- Álvarez, L., González, J. A., González, M. C., García, M. S., Roces, C., González, S. et al. (1998). Estrategias de aprendizaje, auto-concepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(1), 97-109.
- Barba, B. (2007). Valores, formación moral y eficacia escolar. Una revisión de la investigación educativa en México. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(8), 32-36.
- Barbero, I., Holgado, F., Vila, E. y Chacón, S. (2007). Actitudes, hábitos de estudio y rendimiento académico en matemáticas: diferencias por género. *Psicothema*, 19(3), 413-421.
- Biscarri, J. (2000). Condicionantes contextuales de las atribuciones de los profesores respecto al rendimiento de sus alumnos. *Revista de Educación*, 323, 475-492.
- Broc, M. A. (2000). Auto-concepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4º de E.S.O: Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 18(1), 119-146.
- Broc, M. A. (2006). Motivación y rendimiento académico en alumnos de educación secundaria obligatoria y bachillerato LOGSE. *Revista de Educación*, 340, 379-414.

- Cabrera, P. y Galán, E. (2002). Factores contextuales y rendimiento académico (Ejemplar dedicado a aprendizaje socio-afectivo en el aula). *Revista Electrónica Inter-universitaria de Formación del Profesorado*, 5(3).
- Carvalho, M., Caso, T. y Contreras, L. A. (2007). Estimación del efecto de variables contextuales en el logro académico de estudiantes de Baja California. *Revista Electrónica de Investigación Educativa (REDIE)*, 9(2).
- Casareto, M., Niño, I y Calderón, A. (2003). Personalidad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 21(1), 119-143.
- Castaño, J. (2010). "Digital Inequality Among University Students in Developed Countries and its Relation to Academic Performance". In: "Redefining the Digital Divide in Higher Education" [online monograph]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 7, no. 1. UOC. [Accessed: 21/07/2010].
- Castillo, I., Balaguer, I. y Duda, J. (2003). Las teorías personales sobre el logro académico y su relación con la alienación escolar. *Psicothema*, 15(1), 75-81.
- Escurrea, M. A., Delgado, A., Guevara, G., Torres, M., Quezada, R., Morocho, J. et al. (2005). Relación entre el autoconcepto de las competencias, las metas académicas y el rendimiento en alumnos universitarios de la ciudad de Lima. *Revista de Investigación en Psicología (IIPSI)*, 8(1), 87-106.
- Fernández, E. y Amescua, J. (2000). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico. *Iberpsicología*, 5(1), 78-102.
- Fernández, J. E., Fernández, S., Álvarez, A. y Martínez, P. (2007). Éxito académico y satisfacción de los estudiantes con la enseñanza universitaria. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 13(2).
- García, F. y Musitu, G. (2001). *AF5 Auto-concepto Forma 5*. Madrid: TEA Ediciones.
- Gargallo, B., Pérez, C., Fernández, A. y Jiménez, M. A. (2007). La evaluación de la actitud ante el aprendizaje de estudiantes universitarios. El cuestionario CEVAPU. *Revista Electrónica Teoría de la educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8(2), 238-258.
- Gargallo, B., Pérez, C., Serra, B., Sánchez, F. y Ros, I. (2007). Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(1).
- Godoy, A. y De la Torre, C. (2002). Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema*, 14(2), 444-449.
- González-Pineda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S. y García, M. (1997). Auto-concepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- Gordon, L. V. (1996). *SPV Cuestionario de valores personales*. Madrid: TEA Ediciones.
- Gutiérrez, M. (1996). Ansiedad y deterioro cognitivo: incidencia en el rendimiento académico. *Ansiedad y Estrés*, 2(2-3), 173-194 (Ejemplar dedicado a: Análisis y Estrés en el Ámbito Educativo), 39(11), 597-601.
- Hernández, P. (2005). *Educación del pensamiento y las emociones*. La Laguna/Madrid: Tafor/Narcea.

- Ibabe, I. y Jaureguizar, J. (2007). Auto-evaluación a través de Internet: variables metacognitivas y rendimiento académico, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 6(2), 59-75.
- Luengo, R. F. y González, J. J. (2005). Relación entre los estilos de aprendizaje, el rendimiento en matemáticas y la elección de asignaturas optativas en alumnos de E.S.O. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE)*, 11(2), 233-245.
- Lundberg, L. Castillo, D., Dahmani, M. (2008). "Do Online Students Perform Better than Face-to-face Students? Reflections and a Short Review of some Empirical Findings". In: "The Economics of E-learning" [online monograph]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 5(1) UOC. [Accessed: 12/08/2010].
- Martínez, J. A. (2010). Estrategias de afrontamiento ante el estrés y rendimiento académico en el marco del EEES. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(18).
- Martínez, J. A. (2010b). Relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico universitario en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(18).
- Mayer, J.D y Salovey, P. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators*. New York: Basic books.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (2007). ¿Qué es inteligencia emocional? En Mestre, J. M. y Fernández Berrocal, P. (Eds.). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide. Pág. 32.
- Moreano, G. (2005). Relaciones entre auto-concepto académico, atribuciones de éxito y fracaso y rendimiento académico en escolares preadolescentes. *Revista de Psicología*, 23(1), 5-57.
- Nortes, A. y Martínez, R. (1989). La actitud hacia las matemáticas: un estudio en 6º de EGB. *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*, 41(1), 41-60 (Ejemplar dedicado a: En torno al rendimiento escolar).
- Peralta, F. y Sánchez, D. (2003). Relaciones entre el auto-concepto y el rendimiento académico en alumnos de educación primaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1(1), 95-120.
- Pérez, M. (1999). *DIE, Diagnóstico integral del estudio*. Madrid: TEA Ediciones.
- Quiles, M. N. (1993). Actitudes matemáticas y rendimiento escolar. *CL & E: Comunicación, Lenguaje y Educación*, 18, 115-125.
- Ramírez, M. J. (2005). Actitud hacia las matemáticas y rendimiento académico en estudiantes de octavo básico. *Estudios de Pedagogía*, 31(1), 97-112.
- Repáraz, Ch., Villanueva, C y Tourón, J. (1990). Estudio de algunos factores relacionados con el rendimiento académico en 8º de EGB. *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*, 42(2), 167-178.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The free Press.
- Ros, M., Grad, H. y Martínez, E. (1999). Una intervención en los valores para la mejora del rendimiento académico. *Revista de Psicología Social*, 14(2-3), 199-210.

- Soares, A. P., Guisande, M. A., Diniz, A. M. y Almeida, L. S. (2006). Construcción y validación de un modelo multidimensional de ajuste de los jóvenes al contexto universitario. *Psicothema*, 18(2), 249-255.
- Schwartz, S. H. y Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social*, 53, 550-562.
- Tejedor, F. J. y Caride, J. A. (1988). Influencia de las variables contextuales en el rendimiento académico. *Revista de Educación*, 287, 113-146.
- Tejedor, F. J. (2003). Poder explicativo de algunos determinantes del rendimiento en los estudios universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 61(224), 5-32.
- Tejedor, F. J., García-Valcárcel, A. (2007). Causas del bajo rendimiento del estudiante universitario (en opinión de profesores y alumnos): propuestas de mejora en el marco del EEES. *Revista de Educación*, 342, 419-442.