



Marzo 2019 - ISSN: 1989-4155

LA IMPORTANCIA DEL AUTOCONCEPTO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNOS UNIVERSITARIOS SEGÚN LA TITULACIÓN

THE IMPORTANCE OF SELF-CONCEPT AND ACADEMIC PERFORMANCE IN UNIVERSITY STUDENTS ACCORDING TO THE DEGREE

Margarita Alcaide Risoto

Universidad Camilo José Cela

Profesora

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

Margarita Alcaide Risoto (2019): "La importancia del autoconcepto y rendimiento académico en alumnos universitarios según la titulación", Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (marzo 2019). En línea:

<https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/03/autoconcepto-rendimiento-academico.html>

Resumen

El objetivo de esta investigación es comprobar la relación entre las dimensiones del autoconcepto (físico, social, familiar, intelectual, personal y sensación de control) y rendimiento académico según las distintas titulaciones (Filología Inglesa y Turismo, Enfermería, Biología, Empresariales, Ingeniería Técnica en Electricidad, Historia del Arte, Psicología, Turismo, Química, Derecho, Maestro en Educación Física, Topografía y Estadística e Informática de Gestión) en estudiantes de primer curso de la Universidad de Jaén. La metodología que se plantea es de tipo cuantitativo y dentro de ella se utiliza el método correlacional obteniendo el coeficiente de correlación $-r-$ de Pearson. La muestra es de 410 sujetos. El instrumento utilizado fue el "Cuestionario de Autoconcepto (CAG)". Los resultados obtenidos del estudio es que solamente la carrera de Psicología y Enfermería correlacionan con algunas dimensiones del autoconcepto, en la primera se observa una correlación negativa entre el autoconcepto social y el rendimiento académico, y en la segunda es el autoconcepto familiar el que correlaciona positivamente con la nota.

Palabras clave: autoconcepto- rendimiento académico- titulación- alumnos- universidad.

Abstract

The objective of this investigation is to verify the relationship between the dimensions of self-concept (physical, social, family, intellectual, personal and control) and academic performance according to the different qualifications (English Philology and Tourism, Nursing, Biology, Business Administration, Technical Engineering in Electricity, History of Art, Psychology, Tourism, Chemistry, Law, Master in Physical Education, Topography and Statistics and Management Informatics) in first-year students of the University of Jaén. The methodology that is proposed is of a quantitative type and within it the correlational method is used, obtaining the correlation coefficient $-r-$ of Pearson. In addition to a descriptive form, data of the participants are collected. The sample is 410 subjects. The instrument used was the "Self-Concept Questionnaire (CAG)". The results obtained from the study is that only the

career of Psychology and Nursing correlates with some dimensions of self-concept, in the first one a negative correlation is observed between the social self-concept and the academic performance, and in the second it is the family self-concept that correlates positively with the note.

Keywords: self-concept- academic achievement- degree- students- university.

1. INTRODUCCIÓN

Una de las variables personales que se ha manifestado como buena predictora del rendimiento académico es el autoconcepto.

El protagonista principal del acto educativo es el alumno y, en consecuencia, las variables que estructuran su personalidad y las que a ella afecta resultan decisivas (Antoni, 2006). Gimeno (1976) defiende que el rendimiento es producto de la personalidad total del alumno y que puede verse influenciado por cualquier circunstancia que afecte al equilibrio personal.

Existen muchos trabajos en relación con este tema, es decir sobre el papel del autoconcepto y el rendimiento académico (González y Tourón, 1992; Núñez et al., 1998) llegando a la conclusión que es importante tener en cuenta en la planificación del currículo el autoconcepto porque produce bienestar personal en el estudiante, y también porque es un requisito fundamental para que el alumno esté motivado.

Como se ha dicho anteriormente el autoconcepto es un tema muy estudiado junto con el rendimiento académico, pero estos estudios se han realizado principalmente en el ámbito escolar (González y Tourón, 1992; Núñez y González, 1994; Núñez y otros, 1998). En etapas como la universidad los estudios sobre el autoconcepto son escasos (Muñoz, 1997; Oliver, 2001; Villa, 2005). Igualmente son pocas las investigaciones relacionadas con el autoconcepto y con el rendimiento académico en universitarios (Valle y otros, 2000; Cabrera y Galán, 2002; Escurra y otros, 2005) y no existe ningún estudio llevado a cabo en la Universidad de Jaén, sin embargo, sí que se encuentran estudios en otras universidades en relación con el rendimiento académico (Salvador y García-Valcárcel, 1989; Pompa y otros, 2003; Tejedor, 1998; García y Fumero, 1998; Alonso y Lobato, 2004; Gargallo, Garfella y Pérez, 2006).

Teniendo en cuenta todos estos estudios se consideró el autoconcepto como una variable a tener en cuenta independientemente de la edad de la persona. La mayoría de las investigaciones hacen hincapié en edades tempranas o adolescentes porque es la etapa en la que se producen ciertos cambios tanto físicos como psicológicos, pero también es cierto, que en edades más avanzadas, como puede ser la etapa universitaria, aunque la personalidad de los alumnos ya está formada y los cambios físicos ya se han producido, hay que decir que el alumno puede tener carencias en ciertos ámbitos de su vida, como puede ser el ámbito familiar, afectivo, social, etc y estas carencias pueden influir en el rendimiento académico.

El autoconcepto y el rendimiento se ha estudiado teniendo en cuenta determinadas variables como el género, estudio de los padres, tipo de centro en el que se han realizado los estudios, beca, titulación, etc, En este estudio tendremos en cuenta la variable *titulación* en relación con los distintos autoconceptos y el rendimiento académico.

2. AUTOCONCEPTO

El autoconcepto es la percepción que cada uno tiene de sí mismo, que se forma a partir de las experiencias y las relaciones con el entorno en las que las personas significativas desempeñan un papel importante” (Shavelson, Hubner y Staton, 1976)

El niño al nacer no sabe diferenciarse de las personas de su entorno; pero, poco a poco, va descubriéndose a sí mismo separado de los demás. Antes de utilizar un lenguaje, constituye una imagen de sí mismo a partir del trato que recibe: los gestos, los tonos, la forma de hablarle, de tocarle y de mirarle, etc., le van dando pistas del lugar que ocupa entre esas personas tan importantes para él, su autoestima se construye y define por la influencia de las personas significativas del medio familiar, así los padres o las personas que nos educan son las personas más importantes en nuestra vida. Ello es así porque son las que ejercen la mayor influencia en nuestra forma de sentirnos.

Para un hijo pequeño, los padres son todo el mundo: fuente de todo confort y seguridad, la protección de los temores y el dolor. Los niños están constantemente aprendiendo de ellos,

nos hacen vernos a sí mismos como personas competentes o incompetentes, estúpidas o inteligentes, efectivas o desamparadas, indignas de cariño o estimables.

De ellos siempre queremos su perdón, su reconocimiento, su admiración, pero quizá no se consiga este aprecio de los padres y tendremos que aprender a darnos a sí mismo el don de la aceptación. Si nuestros padres no nos lo dan, nosotros podemos dárselo a nuestros hijos. Cuando se le da ese don, se le valora y aprecia, estamos proporcionándole un escudo psicológico que les protegerá de por vida, así el niño aprende de su sonrisa que es encantador, de su caricia, que está seguro, de su respuesta a su llanto, un niño aprende que es efectivo e importante. Éstas son las primeras lecciones sobre su valía y los fundamentos de su autoconcepto, así, los niños que no son confortados, que no son cogidos, a los que no se les habla, mece y quiere, aprenden otras lecciones acerca de su valía. Aprenden que su llanto de malestar no proporciona alivio. Aprenden que no son importantes. Éstas son las primeras lecciones de un bajo autoconcepto.

Al crecer, los niños tienen otros espejos que les muestran quienes son. Así, maestros, amigos y cuidadores desempeñan este papel, pero un niño volverá al reflejo del espejo que le dieron sus padres en relación a su bondad, importancia y valía básica, así es muy importante proporcionar un espejo positivo a los hijos para que adquieran un buen autoconcepto, que sean niños socializados y razonables pero para ello es necesario cuidar de ellos, cuidar de nosotros y cuidar nuestras pautas de comunicación.

Según Flores (2015), el autoconcepto no es innato, se va formando a lo largo del desarrollo del individuo por la influencia de las personas significativas del medio familiar, escolar, social y como consecuencia de las propias experiencias de éxito y fracaso que el sujeto vaya viviendo.

3. RENDIMIENTO ACADÉMICO

Según Quesada (2001), cuando se habla de “Fracaso Académico en la Universidad” nos referimos a las tasas de finalización, de tránsito y de abandono de los alumnos universitarios en sus respectivas carreras, tasas que también pueden denominarse como regularidad académica o como rendimiento académico en sentido amplio (Latiesa, 1991). En España, estas tasas aumentaron a partir de la década de los 60 (debido al crecimiento espectacular de la demanda de educación superior), hecho que se ha venido repitiendo hasta nuestros días. Los últimos datos estadísticos que nos ofrece el Consejo de Universidades rezan que en el curso académico 1998-1999, en titulaciones de ciclo largo, son un 30,22% los alumnos que tardan más de siete años en graduarse (no tenemos en cuenta menos años de permanencia en la universidad porque hay carreras, aunque ya sean las menos, que tienen una duración de 5 ó 6 años). En titulaciones de ciclo corto el dato es mucho más alarmante, estableciéndose la tasa de fracaso académico en un 75% si se considera a los alumnos que tardan más de 3 años en graduarse.

Tanto en los estudios llevados a cabo a nivel nacional como en los efectuados en otros países se pone de manifiesto la importancia y la gravedad del problema, por las repercusiones que tiene a varios niveles (Latiesa, 1991):

1. A nivel nacional supone un incremento del gasto público.
2. A nivel de centro universitario implica una disminución del rendimiento académico y un aumento del número de alumnos, puesto que se sobrecargan las aulas con estudiantes que no van a terminar los estudios o que emplean más cursos de los establecidos oficialmente para obtener la titulación.
3. A nivel individual el abandono o retraso en los estudios es una fuente de insatisfacción para el alumno. Los estudiantes que no aprueban o cursan carreras no deseadas y como consecuencia de ello repiten curso o se reorientan hacia otros estudios sufren un proceso de deterioro y frustración.

Ante esta situación, la búsqueda de la calidad en la que la universidad se halla implicada debe incluir la capacidad del sistema para alcanzar resultados productivos adecuados (Espina, 1996). Así el Consejo Superior de Universidades (1994) viene a decir que la mejora del rendimiento académico es un indicador esencial del aumento de la calidad del sistema: por consiguiente, se está ante un objetivo prioritario para todo el programa de financiación de las universidades.

Una vez contextualizado el problema del fracaso académico universitario, se pretende analizar en esta comunicación las diferentes variables que influyen en el mismo, incidiendo en el factor de la docencia universitaria.

Desde el punto de vista de Pozo (2000), el fracaso de un estudiante en la universidad se debe fundamentalmente a la no puesta en marcha de una serie de habilidades, destrezas o estrategias

para afrontar de manera adecuada su labor, la tarea del estudio. Este déficit de habilidades o competencias aparece de manera más llamativa en los hábitos de estudio, en los afrontamientos de los exámenes universitarios y en las conductas que el estudiante lleva a cabo en el entorno académico, lo que llevaría, en definitiva, a una desadaptación o, a una falta de ajuste al medio y en definitiva al fracaso académico universitario.

Sin embargo, tampoco se debe olvidar que el fracaso en los estudios no solamente puede atribuirse a la no puesta en marcha de esas competencias a las que se hacían referencia, sino también a una inadecuación de éstas; es decir, algunos estudiantes sí adoptan unos hábitos de estudio o estrategias de afrontamiento ante las distintas situaciones académicas, pero éstas, en muchos casos, no son las adecuadas, ya que son las mismas que utilizaban en niveles anteriores de la educación y, por tanto, no son útiles para el nuevo entorno al que deben enfrentarse, el ámbito universitario.

Las conductas competentes se definen por la eficacia de las actuaciones del individuo. De esta forma, se considera que un individuo que fracasa en la universidad no es un sujeto competente puesto que, el resultado de sus actuaciones no le conducen al éxito.

Un elemento importante lo representaría la identificación de los factores de riesgo que convierten al estudiante en un sujeto con alto "riesgo de padecer" fracaso académico universitario.

La adecuada identificación de dichos factores será la base para el desarrollo de las estrategias preventivas para evitar la aparición de dicho fracaso.

Resumiendo, el rendimiento académico es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno, por ello, el sistema educativo brinda tanta importancia a dicho indicador. En tal sentido, el rendimiento académico se convierte en una "tabla imaginaria de medida" para el aprendizaje logrado en el aula, que constituye el objetivo central de la educación. Sin embargo, en el rendimiento académico, intervienen muchas otras variables externas al sujeto, como la calidad del maestro, el ambiente de clase, la familia, el programa educativo, etc., y variables psicológicas o internas, como la actitud hacia la asignatura, la inteligencia, la personalidad, el autoconcepto del alumno, la motivación, etc.

Es pertinente dejar establecido que aprovechamiento escolar no es sinónimo de rendimiento académico. El rendimiento académico o escolar parte del presupuesto de que el alumno es responsable de su rendimiento. En tanto que el aprovechamiento escolar está referido, más bien, al resultado del proceso enseñanza-aprendizaje, de cuyos niveles de eficiencia son responsables tanto el que enseña como el que aprende.

4. MÉTODO

El estudio se realiza en la Universidad de Jaén (UJA). La investigación persigue determinar la relación entre el autoconcepto (físico, social, familiar, intelectual, autoevaluación personal y sensación de control) y el rendimiento académico en los estudiantes que realizan el primer curso según la titulación.

4.1. Diseño

Se plantea una metodología de tipo cuantitativo y dentro de ella la utilización del método correlacional, obteniendo el coeficiente de correlación $-r-$ de Pearson.

4.2. Población y muestra

Los alumnos matriculados en la UJA son 13877 alumnos de los cuales 2526 forman la población de nuestro estudio al corresponder a los de nuevo ingreso (cuadro 1).

	NUEVO INGRESO	MATRICULADOS	TITULADOS
FACULTAD DE CIENCIAS EXPERIMENTALES	141	1280	477
Licenciat. Biología	57	518	224
Licenciat. en Ciencias Ambientales	39	484	106
Licenciat. Químicas	30	224	140
Diplomat. Estadística	0	23	7
Diplomat. Estadística e I.T.Informática de Gestión	15	31	
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS	666	4010	715
Licenciat. en Adminis. y dirección de Empresas	127	799	282
Licenciat. en Adminis. y dirección de Empresas y Derecho	67	240	
Licenciat.Derecho	94	728	155
Licenciat. Ciencias del Trabajo	6	123	37
Diplomat. Ciencias Empresariales	192	1071	105
Diplomat. Gestión y Administración Pública	28	216	82
Diplomat. Relaciones Laborales	52	471	54
Diplomat. Turismo	100	373	
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	724	3605	703
Licencit. Filología Hispánica	10	91	34
Licenciat. Filología Inglesa	17	167	39
Licenciat. Historia del Arte	34	46	
Licenciat. Humanidades	3	162	59
Licenciat. Psicología	170	1014	123
Licenciat. Psicopedagogía	9	228	72
Licenciat. Filología Inglesa y Turismo	74	150	

Maestro/a Esp. Educación Física	108	462	99
Maestro/a Esp educación Infantil	107	414	105
Maestro/a Esp. Educación Musical	41	145	35
Maestro/a Esp. Educación Primaria	98	449	91
Maestro/a Esp. Educación Lengua Extranjera	53	287	46
ESCUELA POLITÉCNICA SUPERIOR	432	2777	196
I.Geodesia y Cartografía	3	66	5
I. Organización Industrial	6	120	18
I.T. Informática de Gestión	121	711	76
I.T. Topografía	97	610	38
I.T.I.: Electrónica industrial	59	366	18
I.T.I.: Electricidad	64	298	14
I.T.I.: Mecánica	76	439	27
Ingeniero Informática	0	105	
Ingeniero Industrial	6	63	
ESCUELA UNIVERSITARIA DE ENFERMERÍA	230	657	108
Diplomat. Enfermería	157	522	108
Diplomat. Fisioterapia	73	135	
ESCUELA UNIVERSITARIA POLITÉCNICA DE LINARES	221	1168	112
I.T.I.: Electricidad	13	108	5
I.T.I.: Mecánica	39	214	26
I.T.I.: Química industrial	41	156	4
I.T.M.: Explotación de minas	15	58	13
I.T.M.:Recurso Energét, Comb y Exp.	9	94	41
I.T.M: Sondeos y prospección de minas	7	37	4
I.T.T: Telemática	95	451	19
Ingeniero de Telecomunicaciones	2	50	
ESCUELA UNIVERSITARIA DE	115	380	93

TRABAJO SOCIAL DE LINARES			
Diplomatura en Trabajo Social	115	380	93
TOTAL	2526	13877	2404

Cuadro 1. Alumnos de nuevo ingreso, matriculados y titulados en la UJA

Fuente: memorias académicas de la UJA.

Tal y como se ha dicho ya, la población del estudio la constituyeron los 2526 estudiantes matriculados en el primer año de los diferentes estudios ofertados por la Universidad de Jaén. De esta cifra se extrajo la población real sobre la que se iba a trabajar, excluyendo a los alumnos que se habían cambiado de carrera, repetidores, matriculados en muy pocas asignaturas y titulaciones con un número muy bajo de alumnado en el primer año por lo que la población definitiva quedó formada por un total de 1192 alumnos.

Sobre esta cifra se lleva a cabo la selección de los sujetos, siguiendo un modelo de muestreo probabilístico (McMillan y Schumacher, 2005) y, dentro de él, el conocido como muestreo aleatorio estratificado.

Aunque la intención inicial era llegar a la totalidad de las carreras que cumplían las condiciones de la población, finalmente no pudo concretarse debido a la imposibilidad real de acceder a todas las titulaciones y al poco interés mostrado por algunos profesores en participar en la investigación. Las carreras en las que se obtuvo autorización para aplicar el instrumento de recogida de datos fueron: Filología Inglesa y Turismo, Enfermería, Turismo, Empresariales, I.T.Electricidad, Historia del Arte, Psicología, Biología, Química, Derecho, maestro en Educación Física, Topografía, Estadística e Informática de Gestión. En estas 13 titulaciones están representadas las totalidades de las Facultades y Escuelas Univesitarias.

Aplicando la fórmula para poblaciones finitas (figura 1) recogida por diversos autores (Bugeda, 1975; Latorre, Del Rincón y Arnal, 2003; Gil, 2004) se obtuvo un n de 410 sujetos a un margen de error de un 4% (e=4) y una confianza de 2 σ , es decir un 95,5%.

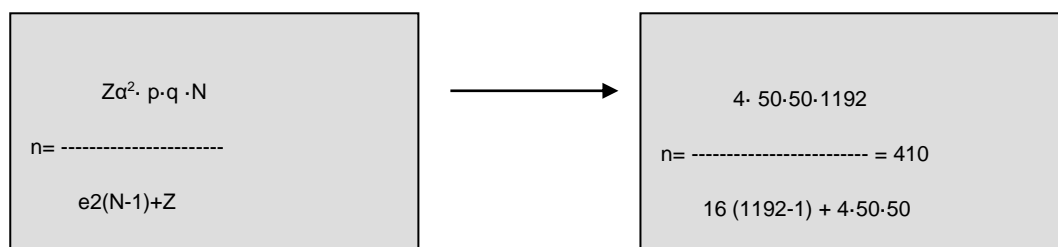


Figura 1. Aplicación de la fórmula para determinar la muestra en poblaciones finitas.

Dadas las dificultades para acceder al escenario de la investigación, se optó por ampliar la muestra invitada y después hacer una selección aleatoria de los sujetos cuyas respuestas cumplieran los objetivos del estudio. De esta forma se aplicó el cuestionario a un total de 618 sujetos.

La muestra real, en la que quedaron representadas las carreras ya señaladas, la formaron los 410 alumnos que se recogen en el cuadro 16. Su distribución se hizo de forma proporcional. Tomando la titulación de Biología a modo de ejemplo, se puede comprobar cómo los 57 alumnos matriculados en el primer año suponen un 4,78% de la población total, lo que a su vez da una muestra proporcional de 20 sujetos (tabla 1).

Tabla 1. Muestra

TITULACIÓN	SUJETOS TOTALES MATRICULADOS	MUESTRA PRODUCTORA DE DATOS
Biología	57	20
Química	30	10
Estadística e I.T.I.Gestión	15	5
Derecho	94	32
Ciencias empresariales	192	66
Turismo	100	35
Historia del arte	34	12
Psicología	170	59
Filología ingles ay turismo	74	25
Educación física	108	37
I.T. Topografía	97	33
I.T.Electricidad	64	22
Enfermería	157	54
TOTALES	1192	410

Fuente: elaboración propia

4.3. Instrumentos

El instrumento utilizado fue el “Cuestionario de Autoconcepto (CAG)”, desarrollado por García Torres (2001). Respecto al cuestionario la razón de por qué se eligió este cuestionario y no otro fue por su objetividad, claridad y facilidad de contestación.

Aunque se barajaron varios cuestionarios como fue el *Self Description Questionnaire III* (Marsh, Smith y Barnes, 1985), el cuestionario de autoconcepto Tennessee (Fitts, 1955), el autoconcepto Forma A (Musito, García y Gutierrez, 1994) no todos incluían la dimensión familiar o personal y algunos de ellos eran para aplicarlos en edades más tempranas.

La prueba consta de 48 afirmaciones relacionadas con las seis dimensiones del autoconcepto. A cada dimensión corresponden ocho afirmaciones. El sujeto examinado tiene cinco opciones de respuesta.

Las dimensiones que se recogen en el cuestionario son:

- Física, que evalúa el grado de aceptación con el propio aspecto.
- Social, que indica cómo se percibe el sujeto en cuanto a su habilidad para tener amigos.
- Familiar, que permite conocer cómo se relaciona el sujeto con su familia.

- Intelectual, que nos muestra cómo se evalúa el sujeto respecto a sus capacidades intelectuales y a su rendimiento académico.
- Personal, que es una valoración global como persona.
- Sensación de control, que es la dimensión más novedosa. El sujeto valora en el plano de los objetos, de las personas y del pensamiento en qué grado cree que controla esa realidad.

4.4. Procedimiento

Para poner en marcha la investigación, lo primero que se hizo fue contactar con los docentes de segundo curso de las distintas carreras que impartieran asignaturas troncales u obligatorias, con el objetivo de asegurar un mayor número de asistentes y, consecuentemente de participantes. Una vez localizados se les envió un correo electrónico o se les llamó por teléfono explicándoles el motivo del estudio, pero pocos de ellos contestaron al correo por lo que se tuvo que hablar personalmente.

Se tuvieron en cuenta solamente aquellos alumnos con asignaturas troncales u obligatorias, ya que eran las que más créditos tenían, además de ser asignaturas que tienen que realizar todos los alumnos. Se descartaron las optativas o de libre configuración al no permitir valorar el grado de dificultad de cada una de ellas, y siendo unas más complicadas que otras, aunque tengan los mismos créditos.

El cuestionario lo realizaron alumnos de segundo curso a primeros del mes de octubre y esos resultados fueron cotejados con las notas de primero (febrero, junio y septiembre) de esos mismos alumnos para así poder obtener mejor información sobre su autoconcepto.

Una dificultad añadida del estudio fue la identificación de cada sujeto y sus calificaciones, debido a las exigencias de la Ley de Protección de Datos, que creó no pocos quebraderos de cabeza al equipo investigador hasta llegar a la totalidad de la muestra necesaria.

Los cuestionarios se pasaron en cuatro días, yendo clase por clase en la hora de la asignatura troncal u obligatoria. Previamente se explicaba la finalidad del estudio y el contenido de la prueba, aclarando dudas.

Para calcular la nota final que sería tenida en cuenta se realizó una media ponderada en los alumnos que se habían examinado de tres o más asignaturas (tanto en febrero, junio y septiembre), teniendo en cuenta el número de créditos de la asignatura y la nota obtenida.

Una vez realizada la media ponderada y obtenida la nota, se fueron metiendo ambas en el paquete informático SPSS, al igual que los datos del cuestionario y una vez con todos los datos en el ordenador introducidos se comenzó a realizar el estudio descriptivo. Posteriormente, y mediante los distintos cruces de distintas variables, se obtuvieron las correlaciones para dar explicación a la hipótesis planteada.

5. RESULTADOS

Una vez introducidos los datos y las variables con sus distintos valores, se llevó a cabo el análisis correlacional para corroborar las hipótesis formuladas, y comprobar la existencia o no de posibles asociaciones entre las variables. El estudio de estos resultados fue completado mediante un análisis descriptivo, a través de tablas de contingencia.

A continuación, se aborda la finalidad principal de la investigación, la relación entre las distintas dimensiones del autoconcepto (físico, social, familiar, intelectual, personal y sensación de control) y el rendimiento académico de los alumnos en relación con la variable titulación.

Se analizarán a continuación las correlaciones correspondientes a las distintas carreras que componen la muestra:

Psicología: En los alumnos de psicología es el autoconcepto social el único que correlaciona con la nota del alumno en este caso de forma negativa (-,297), es decir los alumnos que tienen un autoconcepto social alto obtienen resultados académicos bajos, o viceversa.

Es un resultado que cuanto menos resulta extraño, ya que psicología es una carrera social en la que son muy importantes las relaciones con los demás (tabla 2).

Tabla 2. Correlación entre autoconceptos y rendimiento académico con Psicología.

Nota Total 2		
Nota Total 2	Correlación de Pearson	1
Autoconcepto Físico	Correlación de Pearson	.174
Autoconcepto Social	Correlación de Pearson	-.297(*)
Autoconcepto Familiar	Correlación de Pearson	.171
Autoconcepto Intelectual	Correlación de Pearson	.082
Autoconcepto Personal	Correlación de Pearson	.048
Sensación de Control	Correlación de Pearson	.080

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

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

Historia del Arte: No se observan correlaciones significativas entre los distintos autoconceptos y la nota total (tabla 3).

Tabla 3. Correlación entre autoconceptos y rendimiento académico con Historia del Arte.

Nota Total 2		
Nota Total 2	Correlación de Pearson	1
Autoconcepto Físico	Correlación de Pearson	.057
Autoconcepto Social	Correlación de Pearson	-.127
Autoconcepto Familiar	Correlación de Pearson	-.100
Autoconcepto Intelectual	Correlación de Pearson	.173
Autoconcepto Personal	Correlación de Pearson	.169
Sensación de Control	Correlación de Pearson	-.361

Filología Inglesa y turismo: En esta carrera al igual que en la anterior no se da ningún tipo de relación entre los autoconceptos y la nota total (tabla 4).

Tabla 4. Correlación entre autoconceptos y rendimiento académico con Filología Inglesa y Turismo.

Nota Total 2		
Nota Total 2	Correlación de Pearson	1
Autoconcepto Físico	Correlación de Pearson	-.221
Autoconcepto Social	Correlación de Pearson	-.229

Autoconcepto Familiar	Correlación de Pearson	-.063
Autoconcepto Intelectual	Correlación de Pearson	.214
Autoconcepto Personal	Correlación de Pearson	-.174
Sensación de Control	Correlación de Pearson	-.125

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

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

Educación Física: No se encuentra ninguna correlación significativa entre los distintos autoconceptos y la nota total, aunque se puede apreciar que en autoconcepto familiar el valor es superior al resto (tabla 5).

Tabla 5. Correlación entre autoconceptos y rendimiento académico con Educación Física

Nota Total 2		
Nota Total 2	Correlación de Pearson	1
Autoconcepto Físico	Correlación de Pearson	-.040
Autoconcepto Social	Correlación de Pearson	-.007
Autoconcepto Familiar	Correlación de Pearson	.203
Autoconcepto Intelectual	Correlación de Pearson	.089
Autoconcepto Personal	Correlación de Pearson	.052
Sensación de Control	Correlación de Pearson	.114

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

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

Química: No existe correlación entre los distintos autoconceptos y el rendimiento académico de los alumnos (tabla 6).

Tabla 6. Correlación entre autoconceptos y rendimiento académico con Química.

Nota Total 2		
Nota Total 2	Correlación de Pearson	1
Autoconcepto Físico	Correlación de Pearson	-.315
Autoconcepto Social	Correlación de Pearson	.208
Autoconcepto Familiar	Correlación de Pearson	.162
Autoconcepto Intelectual	Correlación de Pearson	.127
Autoconcepto Personal	Correlación de Pearson	-.209
Sensación de Control	Correlación de Pearson	-.373

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

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

Biología: No existe correlación entre los distintos autoconceptos y la nota total, pero si se observa la tabla se aprecia que en autoconcepto intelectual el valor es superior a los demás (tabla 7).

Tabla 7. Correlación entre autoconceptos y rendimiento académico con Biología.

Nota Total 2		
Nota Total 2	Correlación de Pearson	1
Autoconcepto Físico	Correlación de Pearson	-.124
Autoconcepto Social	Correlación de Pearson	.154
Autoconcepto Familiar	Correlación de Pearson	.041
Autoconcepto Intelectual	Correlación de Pearson	.401
Autoconcepto Personal	Correlación de Pearson	-.130
Sensación de Control	Correlación de Pearson	-.046

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

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

Derecho: No se aprecia ninguna correlación entre los distintos autoconceptos y la nota total. Sin embargo, en autoconcepto familiar (aunque ya se ha comentado que no existe correlación) el valor que representa es superior a los demás autoconceptos (tabla 8).

Tabla 8. Correlación entre autoconceptos y rendimiento académico con Derecho.

Nota Total 2		
Nota Total 2	Correlación de Pearson	1
Autoconcepto Físico	Correlación de Pearson	-.072
Autoconcepto Social	Correlación de Pearson	.260
Autoconcepto Familiar	Correlación de Pearson	.319
Autoconcepto Intelectual	Correlación de Pearson	.062
Autoconcepto Personal	Correlación de Pearson	.121
Sensación de Control	Correlación de Pearson	-.157

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

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

Turismo: No existe correlación entre los distintos autoconceptos y la nota total en esta carrera (tabla 9).

Tabla 9. Correlación entre autoconceptos y rendimiento académico con Turismo.

Nota Total 2		
Nota Total 2	Correlación de Pearson	1
Autoconcepto Físico	Correlación de Pearson	-.167
Autoconcepto Social	Correlación de Pearson	-.062
Autoconcepto Familiar	Correlación de Pearson	-.253
Autoconcepto Intelectual	Correlación de Pearson	.238
Autoconcepto Personal	Correlación de Pearson	.025

Sensación de Control

Correlación de Pearson

-.082

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

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

Ciencias empresariales: No existe correlación entre los distintos autoconceptos y la nota total (tabla 10).

Tabla 10. Correlación entre autoconceptos y rendimiento académico con ciencias empresariales.

		Nota Total 2
Nota Total 2	Correlación de Pearson	1
Autoconcepto Físico	Correlación de Pearson	-.128
Autoconcepto Social	Correlación de Pearson	-.186
Autoconcepto Familiar	Correlación de Pearson	.159
Autoconcepto Intelectual	Correlación de Pearson	.162
Autoconcepto Personal	Correlación de Pearson	.151
Sensación de Control	Correlación de Pearson	.172

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

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

Enfermería: Existe una correlación positiva a un nivel de significación del 0,05 (.270) entre autoconcepto familiar y rendimiento académico, tal y como se aprecia en la tabla 11. Es extraño que no correlacione con el autoconcepto social ya que al igual que se comentó con la licenciatura de psicología es una carrera social, en la que las relaciones con otras personas es fundamental.

Tabla 11. Correlación entre autoconceptos y rendimiento académico con Enfermería.

		Nota Total 2
Nota Total 2	Correlación de Pearson	1
Autoconcepto Físico	Correlación de Pearson	.152
Autoconcepto Social	Correlación de Pearson	-.081
Autoconcepto Familiar	Correlación de Pearson	.270(*)
Autoconcepto Intelectual	Correlación de Pearson	.119
Autoconcepto Personal	Correlación de Pearson	.120
Sensación de Control	Correlación de Pearson	.102

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

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

Topografía: No existe correlación entre los distintos autoconceptos y la nota total de esta titulación (tabla 12).

Tabla 12. Correlación entre autoconceptos y rendimiento académico con Topografía.

Nota Total 2		
Nota Total 2	Correlación de Pearson	1
Autoconcepto Físico	Correlación de Pearson	-.037
Autoconcepto Social	Correlación de Pearson	.024
Autoconcepto Familiar	Correlación de Pearson	.000
Autoconcepto Intelectual	Correlación de Pearson	.389
Autoconcepto Personal	Correlación de Pearson	.196
Sensación de Control	Correlación de Pearson	.266

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

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

I.T.Electricidad: No existe correlación entre los distintos autoconcepto y la nota total en los alumnos que estudian esta carrera (tabla 13).

Tabla 13. Correlación entre autoconceptos y rendimiento académico con I.T. Electricidad.

Nota Total 2		
Nota Total 2	Correlación de Pearson	1
Autoconcepto Físico	Correlación de Pearson	-.090
Autoconcepto Social	Correlación de Pearson	-.205
Autoconcepto Familiar	Correlación de Pearson	-.004
Autoconcepto Intelectual	Correlación de Pearson	.196
Autoconcepto Personal	Correlación de Pearson	.050
Sensación de Control	Correlación de Pearson	.017

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

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

Estadística + Informática de Gestión: No existe correlación entre los distintos autoconceptos y la nota total (tabla 14).

Tabla 14. Correlación entre autoconceptos y rendimiento académico con Estadística + informática de Gestión.

Nota Total 2		
Nota Total 2	Correlación de Pearson	1
Autoconcepto Físico	Correlación de Pearson	-.295
Autoconcepto Social	Correlación de Pearson	-.188
Autoconcepto Familiar	Correlación de Pearson	.201

Autoconcepto Intelectual	Correlación de Pearson	-.050
Autoconcepto Personal	Correlación de Pearson	-.376
Sensación de Control	Correlación de Pearson	-.307

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

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

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos, se puede afirmar que solamente la carrera de Psicología y Enfermería correlacionan con algunas dimensiones del autoconcepto, en la primera se observa una correlación negativa entre el autoconcepto social y el rendimiento académico, y en la segunda es el autoconcepto familiar el que correlaciona positivamente con la nota.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, P. y Lobato, H. (2004). Elementos que influyen en el fracaso universitario: un estudio descriptivo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 15 (2), 63- 79
- Antoni, M. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Bugeda, J. (1975). *Manual de técnicas de investigación social*. Madrid: IEP.
- Cabrera, P. y Galán, E. (2002). Satisfacción escolar y rendimiento académico. *Revista de psicodidáctica*, 14, 87-98.
- Consejo Superior de Universidades (1994). Estadística de la matrícula universitaria del curso 1993-1994. Avance de datos. Madrid: Secretaría General del Consejo de Universidades.
- Escurre Mayaute, L. M. y otros (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*, 8 (1), 87- 106.
- Espina, A. (1996). La oferta de titulados técnicos y la competitividad de la economía española. En J. Allen y G. Morales (eds). *La Universidad del siglo XXI y su impacto social* (pp.139-239). Gran Canaria: Universidad de las Palmas de Gran Canaria.
- Flores, A.G. (2015). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de licenciatura de la escuela normal de Sultepec. Tesis doctoral. Universidad del estado de México.
- García Aretio, L. y Fumero, A. (1998). Personalidad y rendimiento académico en estudiantes universitarios: un estudio predictivo en tres cursos académicos. *Análisis y modificación de la conducta*, 24 (3), 65- 77.
- Gargallo, B., Garfella, P. R. y Pérez, C. (2006). Enfoques de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de pedagogía Bordón*, 58 (3), 327- 344.
- Gargallo, B., Garfella, P. R., Sánchez Peris, F., Ros, C. y Serra, B. (2009). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20 (1), 16-28.
- Gil, J. A. (2004). *Bases metodológicas de la investigación educativa (Análisis de datos)*. Madrid: UNED.
- Gimeno Sacristán, J. (1976). *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Madrid: INCIE- MEC.
- González, M. C. y Tourón J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Latiesa, M. (1992). *La deserción Universitaria*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Latorre, A.; Del Rincón, D.; y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones experiencia.
- Marsh, H. W., Smith, I .D. y Barnes, J. (1985). Multitrait- Multimethod analysis of the self-Description questionnaire: Student-Teacher Agreement on Multidimensional ratings of student Self-Concept. *American Educational research Journal*, 20 (3), 333- 357.
- Muñoz Arroyo, A. (1997). Valoración del rendimiento de centros docentes de E.G.B. *IV Plan de Investigación Educativa*. Extremadura: CIDE- MEC.
- Musito, G., García, F. y Gutierrez, M. (1991). *Autoconcepto Forma A*. Madrid: Tea Ediciones.

- Núñez Pérez, J. C. y González Pienda, J. A. (1994): *Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto*. Oviedo: Servicio de publicaciones.
- Núñez Pérez, J. C. y otros (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10 (1), 97- 109.
- Oliver, M^a J. (2001). *Expresión/comunicación corporal y autoconcepto. Estudio y diseño de instrumentos de medida para estudiantes universitarios*. Tesis doctoral.
- Pinilla, Montoya, Dussán y Hernández (2014). Autoconcepto en una muestra de estudiantes universitarios de la ciudad de Manizales. Hacia la promoción de la salud. Volumen 19, No 1. Pág 114-127.
- Pompa, A. L. y otros (2003). Fracaso Universitario: ¿ilusión o realidad?. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 14 (2), 81- 95.
- Pozo, C. (2000). El fracaso académico en la universidad: evaluación e intervención preventiva. Universidad de Almería. Servicio de publicaciones. Salamanca: Tesitex. Tesis Doctoral.
- Quesada, M. A. (2001). El fracaso académico en la universidad. En A. Pantoja, T.J. Campoy y A. Cañas (coords.), *Actas de la III Jornadas sobre diagnóstico y Orientación. Nuevas Perspectivas de la orientación educativa* (pp.221-229) Jaén: Cámara Oficial de comercio e Industria de la provincia de Jaén.
- Ramos, P. y Torres, L. (2007). La autoestima. Barcelona: el País S.L.
- Rey, L. Extremera, N. y pena, M. (2011). Inteligencia emocional percibida, autoestima y satisfacción con la vida en adolescentes. *Psychosocial Intervention*, 20 (2), 227-234.
- Rodríguez Espinar, S. (1991). Calidad universitaria: un enfoque institucional y multidimensional. En M. De Miguel, J-G. Mora y S. Rodríguez (comps.), *La evaluación de las Instituciones Universitarias* (pp. 39- 72). Madrid: Consejo de Universidades.
- Salvador, L. y García-Valcárcel, A. (1989). *El rendimiento académico en la Universidad de Cantabria: abandono y retraso en los estudios*. Madrid: CIDE.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. y Stanton, G. C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407- 441.
- Tejedor, F. J. (1998). *Los alumnos de la Universidad de Salamanca. Características y rendimiento académico*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Valle, A. y otros (1999). Un modelo cognitivo- motivacional explicativo del rendimiento académico en la universidad. *Estudios de psicología*, 20 (1), 77- 100. Oviedo: Fundación infancia y aprendizaje.
- Villa, A. (2005). *Estilos cognitivos y autoconcepto en estudiantes universitarios: desarrollo de instrumentos de medida e impacto en el ajuste psicológico*. Bilbao: ICE- Universidad de Deusto.
- Winne, P H. y Marx, R. W. (1981). Convergent and Discriminant Validity in Self- Concept measurement. *Comunicación presentada a la Reunión Annual de la Asociación de Investigación Educativa Americana*. Los Ángeles.