

IMPORTANCIA DE LAS DIFERENTES DIMENSIONES DEL AUTOCONCEPTO EN LA ACCIÓN TUTORIAL

LUIS LOZANO GONZÁLEZ, JULIO ANTONIO GONZÁLEZ-PIENDA, JOSÉ CARLOS NÚÑEZ PÉREZ y LUIS MANUEL LOZANO FERNÁNDEZ*

Dado que el autoconcepto es una síntesis valorativa de la información referente a las diferentes dimensiones relativas a uno mismo, se estudia si conviene trabajar con la "dimensión general" del autoconcepto o con una combinación de las diferentes dimensiones. Se aplicó el SDQ-II a una muestra de 555 estudiantes (1º de ESO a 1º de Bachillerato) y se obtuvo el rendimiento académico en lengua, matemáticas e idioma. Se ha obtenido evidencia de cuatro grupos de estudiantes con perfiles significativamente diferentes respecto a sus puntuaciones en las dimensiones del autoconcepto consideradas (académica, relación con iguales y padres, apariencia y habilidad física, estabilidad emocional y honestidad) y se comprobó que la puntuación general del autoconcepto no es la estimación más idónea para predecir el rendimiento académico. Más aún, ni siquiera la dimensión académica del mismo. Los datos indican que a) los alumnos con mayor autoconcepto general no son los que mayor nota obtienen, ni los de menor autoconcepto general tienen las peores notas; b) tampoco esto se cumple si se tiene en cuenta el autoconcepto académico; c) sin embargo, la utilización de los perfiles puede ser de mucha utilidad para explicar el resultado de los alumnos.

Why is it necessary to use the information about the dimensions of the self-concept in the plans of tutorial action? Since the self-concept is a synthesis, valued and integrated, of the information referring to the different dimensions related to oneself, it is studied whether it would be convenient to work with the "general dimension" of the self-concept or with a combination of its different dimensions. The SDQ-II was applied to a sample of 555 students (1º of Secondary education to 1º of High School) and their academic results in language, mathematics and a foreign language were obtained. Evidence has been obtained of four groups of students with significantly different profiles regarding its punctuations in the dimensions of self-concept taken into account (academic, relationship with equals and parents, physical appearance, ability, emotional stability and honesty) and it was proved that the general punctuation of the self-concept is not the most suitable means to predict the academy results. Moreover, not even its academic dimensions (is so). The data indicate that: a) the students with a better general self-concept are not those who obtain better marks; b) this isn't either true taking into account the academic self-concept; c) however, the use of the profiles can be very useful to explain the students' results.

Cuando una persona se enfrenta a una tarea tan compleja como es aprender un material que alguien le está presentando, tiene que procesar los contenidos informativos que le permita encontrar su sentido y así construir su propio significado (Beltrán, 1993). Ahora bien, para que un alumno

* LUIS LOZANO GONZÁLEZ, JULIO ANTONIO GONZÁLEZ-PIENDA y JOSÉ CARLOS NÚÑEZ PÉREZ son Profesores del Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo y LUIS MANUEL LOZANO FERNÁNDEZ es Licenciado en Psicología.

aprenda, o lo que es lo mismo, construya su propio significado, ha de poner en funcionamiento una serie de habilidades y estrategias cognitivas que median entre las intenciones y actividades del que enseña y los resultados que alcanza el que aprende. Éste ha de poseer las capacidades intelectuales apropiadas a la complejidad de la tarea a realizar, además de un cúmulo de conocimientos previos que el que enseña ha de conocer para favorecer un aprendizaje significativo. No obstante, supuestos en el aprendizaje estos prerequisites, no son suficientes para que el resultado final de su aprendizaje sea exitoso, pues existen otras variables que son imprescindibles contemplar con la debida amplitud: variables conativas como el estilo cognitivo y el de aprendizaje y variables afectivas como la personalidad o la motivación académica (García, 1995; Pintrich, 1995; González-Pienda, 1996).

Nadie duda que la relación entre inteligencia y rendimiento escolar es muy estrecha, dado que para resolver un problema de cualquier tipo han de ponerse en funcionamiento un buen número de habilidades cognitivas. Por esto, clásicamente se han utilizado con gran profusión pruebas de capacidad intelectual o de aptitudes escolares para predecir el rendimiento académico final del alumnado. Sin embargo, como señala González-Pienda (1996), los datos disponibles sobre la capacidad intelectual permiten admitir que ésta no explica más del 33% de la varianza del rendimiento. Esto obliga a pensar e investigar la importancia de otras variables. Actualmente unas de las que más importancia están adquiriendo son las variables de personalidad y su relación con el rendimiento académico. En este campo es el autoconcepto quien se erige en la variable central en el desarrollo del niño y en el ámbito de su personalidad.

Una persona cuando se considera autocompetente confía en sus capacidades, teniendo unas altas expectativas de autoeficacia en las tareas que se le proponen, que a su vez son valoradas positivamente, haciéndose responsable de sus propios objetivos de aprendizaje. Este tipo de persona es capaz de poner en funcionamiento estrategias cognitivas y metacognitivas adecuadas, además de ser persistente y regulador de su propio esfuerzo dirigiéndolo hacia el objetivo final, favoreciendo la consecución de un rendimiento académico positivo.

Como dicen González-Pienda, Núñez, González-Pumariega y García (1997) se entiende por autoconcepto la imagen que uno tiene de sí mismo y que se encuentra determinada por la acumulación integradora de la información tanto externa como interna, juzgada y valorada mediante la interacción de sistemas de estilos (o forma específica que tiene el individuo

de razonar sobre la información) y valores (o la selección de los aspectos significativos de dicha información con grandes dosis de afectividad). Ahora bien, como el autoconcepto no es un constructo monolítico y uniforme, sino que, entre otras características, está formado por diversas dimensiones específicas que varían a lo largo de la vida en función de su edad, sexo, ámbito socio-cultural, etc., en este trabajo nos hemos planteado los siguientes objetivos:

- Analizar y valorar la “dimensión general” del autoconcepto y su papel en el rendimiento académico, pues tal y como señalan los datos aportados por diferentes autores (Marsh y Yeung, 1997; Skaalvik y Hagtvet, 1990; Helmke y van Aken, 1995; Núñez y González-Pienda, 1994; Lozano, L., González-Pienda, J.A., Núñez, J.C. y Lozano, L.M., 2000), evidencian una relación entre autoconcepto y rendimiento académico.

- Analizar y valorar si la “dimensión académica” del autoconcepto predice adecuadamente el rendimiento académico, ya que Marsh y Yeung (1997) enfatizan la relevancia y utilidad del autoconcepto académico, no solo como variable producto, sino como variable mediadora de, por ejemplo, el rendimiento académico.

- Analizar y valorar si hay que considerar la combinación de las diferentes dimensiones (el perfil individual de la persona) para predecir de una manera más ajustada el rendimiento académico.

Muestra

La muestra está integrada por 555 alumnos. Las edades van desde los 13 a los 20 años, con una media de 15'51 y una desviación típica de 1'48. Por género el 46'7% son varones y el 53'3% mujeres. El 84'2% están escolarizados en Educación Secundaria Obligatoria y el resto (15'8%) en el Bachillerato, en un centro del Principado de Asturias. Las distribuciones por edades, cursos y sexo se pueden observar en la Tabla 1.

		FRECUENCIA	PORCENTAJE
AÑOS	13	70	12'6
	14	77	13'9
	15	108	19'5
	16	145	26'1
	17	118	21'3
	18	30	5'4
	19	6	1'1
	20	1	0'2
	Total	555	100'0

CURSO	1º ESO	85	15'3
	2º ESO	116	20'9
	3º ESO	123	22'2
	4º ESO	143	25'8
	1º Bachill	88	15'8
GÉNERO	VARÓN	259	48'7
	MUJER	296	53'3

TABLA 1: Número de alumnos por edad, curso y género.

Instrumentos

Se aplicó la escala SDQ-II (Marsh, 1991). Las dimensiones de primer orden en el alumnado español adolescente (Núñez y González-Pianda, 1994; González-Pianda, Núñez, González-Pumariega y García, 1997) son: *Dimensión General, Matemática, Resto de asignaturas, Verbal, Apariencia Física, Capacidad Física, Relación con Iguales de Sexo Opuesto/ Mismo Sexo/ General, Relación con los Padres, Honestidad y Estabilidad Emocional*. Las dimensiones de segundo orden son: *Autoconcepto Académico, Social y Personal*.

El rendimiento académico se ha obtenido a partir de las notas que los alumnos recibieron al finalizar el curso escolar. Para evaluar el desarrollo cognitivo se ha utilizado la versión existente en T.E.A. del P.M.A. de Thurstone (1975).

Procedimiento y Análisis Estadísticos

Las pruebas las han completado los alumnos en dos sesiones dentro del horario de tutoría a lo largo de los meses de enero y febrero, y como parte de la acción tutorial que se tenía programada con ellos.

Se ha utilizado el análisis de conglomerados con el que se ha obtenido evidencia de cuatro tipos de alumnos con perfiles de autoconcepto significativamente diferentes: Alto, Medio-alto, Medio-bajo y Bajo. A continuación se ha estudiado el tipo de notas que cada grupo recibió al finalizar el curso, realizándose los correspondientes ANOVA para comprobar si existían, entre los cuatro grupos, diferencias significativas en las dimensiones del autoconcepto que pudiesen explicar un rendimiento académico desigual.

Finalmente se realizó una análisis de regresión lineal que permitiese aventurar el peso de cada variable estudiada en la predicción del futuro rendimiento escolar.

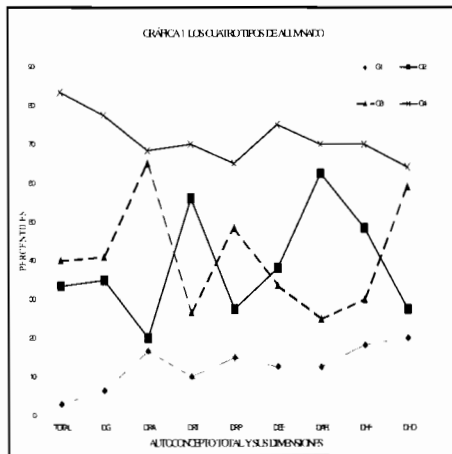
Resultados y Discusión

Con el análisis de conglomerados se han obtenido cuatro grupos significativamente diferentes cuyos centros, en puntuaciones directas, aparecen en la Tabla 2, pudiendo observar también la media y desviación típica del total de la muestra.

DIMENSIONES	MEDIA N=555	D.TÍPICA N=555	CONGLDNERADOS			
			1 N=62	2 N=149	3 N=147	4 N=197
GENERAL (DG)	68'15	10'80	50	65	67	77
RESTO DE ASIGNATURAS (DRA)	56'48	14'33	42	44	63	65
RELACIÓN CON IGUALES: GENERAL (DRI)	88'83	13'55	71	92	82	97
RELACIÓN CON PADRES (DRP)	48'01	10'13	37	43	50	54
ESTABILIDAD EMOCIONAL (DEE)	63'10	13'45	48	60	58	74
APTITUD FÍSICA (DAF)	39'65	11'03	26	44	33	46
HABILIDAD FÍSICA (DHF)	46'20	10'17	37	47	42	52
HDNESTIDAD (DHO)	46'34	8'21	40	42	49	50

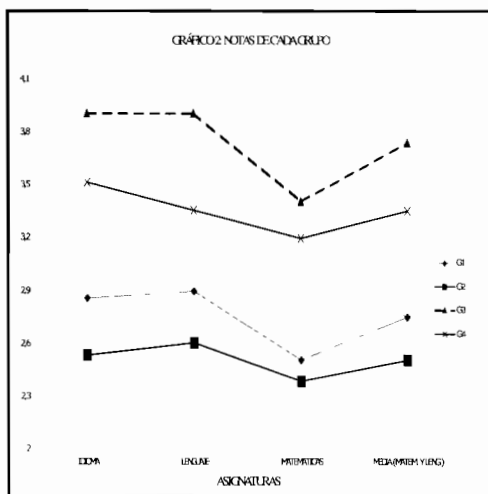
TABLA 2: Media y desviación típica de cada dimensión y los centros de los conglomerados finales.

El grupo 1 lo denominaremos Autoconcepto Bajo, el 2 Autoconcepto Medio-Bajo, el 3 será Medio-Alto y el grupo 4 Autoconcepto Alto. La representación gráfica de las distintas dimensiones del autoconcepto de cada grupo, teniendo en cuenta sus percentiles correspondientes puede observarse en la Gráfica 1.



Observando esta gráfica, conjuntamente con los datos obtenidos del análisis ANOVA (comparaciones múltiples de Scheffé), expuestos en la Tabla 3, se puede ir concluyendo las diferencias existentes más importantes. Así, los cuatro grupos tienen un autoconcepto general (DG) significativamente diferente. Además, los grupos con autoconcepto bajo y medio-bajo alcanzan, sin tener diferencias significativas entre ellos, un autoconcepto académico (DRA) significativamente menor al de los grupos medio-alto y Alto, que tampoco tienen diferencias entre ellos.

Si el nivel de autoconcepto académico (DRA) y el general (DG) fueran determinantes del rendimiento académico, cuanto más altos fuesen los niveles de estas dimensiones más altas deberían ser las notas. Sin embargo, en la Gráfica 2 se observa que no es así.



A pesar de tener el mismo autoconcepto académico se comprueba que los alumnos que poseen un mayor autoconcepto general (Grupo 4) no obtienen las mejores notas. Igualmente, los que peor autoconcepto general obtienen (Grupo 1) tampoco obtienen las peores calificaciones. Se observa en el Gráfico 2 que los grupos de autoconcepto Medio-Alto y Bajo superan académicamente a los grupos Alto y Medio-Bajo, respectivamente, con diferencias significativas tanto en las notas de Lenguaje ($F=36'122$, $p=.000$), Matemáticas ($F=29'316$, $p=.000$) e Idioma ($F=35'976$, $p=.000$). Por tanto, la primera idea a concluir es que el autoconcepto general y el académico han de mediatizarse con otras dimensiones para predecir adecuadamente el rendimiento académico.

TABLA 3: Comparaciones múltiples

Variable dependiente: DIMENSIONES	(I) TIPO DE GRUPO	(J) TIPO DE GRUPO	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%		
						Limite inferior	Limite superior	
General	BAJO	MEDIO BAJO	-14,62 [*]	1,06	,000	-17,55	-11,64	
		MEDIO ALTO	-16,31 [*]	1,06	,000	-19,69	-13,94	
		ALTO	-26,87 [*]	1,02	,000	-29,73	-24,01	
	MEDIO BAJO	BAJO	14,62	1,06	,000	11,64	17,59	
		MEDIO ALTO	-2,30 [*]	,82	,048	-4,58	-1,02	
		ALTO	-12,26 [*]	,76	,000	-14,39	-10,12	
	MEDIO ALTO	BAJO	16,31 [*]	1,06	,000	13,94	19,89	
		MEDIO BAJO	2,30 [*]	,82	,048	1,12E-02	4,58	
		ALTO	-9,95 [*]	,76	,000	-12,16	-7,82	
	ALTO	BAJO	26,87 [*]	1,02	,000	24,01	29,73	
		MEDIO BAJO	12,26 [*]	,75	,000	10,12	14,90	
		MEDIO ALTO	9,95 [*]	,75	,000	7,82	12,10	
	Resto de asignaturas	BAJO	MEDIO BAJO	-1,45	1,52	,222	-3,70	0,80
			MEDIO ALTO	-20,71 [*]	1,52	,000	-24,67	-16,46
			ALTO	-23,02 [*]	1,46	,000	-27,11	-16,90
MEDIO BAJO		BAJO	1,45	1,52	,222	-2,06	5,70	
		MEDIO ALTO	-19,26 [*]	1,17	,000	-22,53	-15,99	
		ALTO	-21,57 [*]	1,09	,000	-24,62	-18,51	
MEDIO ALTO		BAJO	20,71 [*]	1,52	,000	16,46	24,97	
		MEDIO BAJO	19,26 [*]	1,17	,000	15,99	22,53	
		ALTO	-2,30	1,09	,222	-5,37	0,76	
ALTO		BAJO	23,02 [*]	1,46	,000	19,92	27,11	
		MEDIO BAJO	21,57 [*]	1,06	,000	18,61	24,62	
		MEDIO ALTO	2,30	1,09	,222	-7,76	3,17	
Relación con iguales gener		BAJO	MEDIO BAJO	-20,91 [*]	1,59	,000	-26,36	-14,46
			MEDIO ALTO	-11,71 [*]	1,59	,000	-16,17	-7,25
			ALTO	-26,37 [*]	1,53	,000	-30,66	-22,08
	MEDIO BAJO	BAJO	20,91 [*]	1,59	,000	16,46	25,36	
		MEDIO ALTO	9,20 [*]	1,22	,000	5,77	12,82	
		ALTO	-5,46 [*]	1,14	,000	-8,66	-2,27	
	MEDIO ALTO	BAJO	11,71 [*]	1,59	,000	7,25	16,17	
		MEDIO BAJO	-9,20 [*]	1,22	,000	-12,82	-5,77	
		ALTO	-14,66 [*]	1,14	,000	-17,87	-11,45	
	ALTO	BAJO	26,37 [*]	1,53	,000	22,08	30,66	
		MEDIO BAJO	5,46 [*]	1,14	,000	2,27	8,56	
		MEDIO ALTO	14,66 [*]	1,14	,000	11,45	17,87	
	Relación con pedras	BAJO	MEDIO BAJO	-5,71 [*]	1,23	,000	-8,17	-2,25
			MEDIO ALTO	-12,80 [*]	1,24	,000	-16,27	-8,33
			ALTO	-17,32 [*]	1,19	,000	-20,66	-13,98
MEDIO BAJO		BAJO	5,71 [*]	1,23	,000	2,25	9,17	
		MEDIO ALTO	-7,09 [*]	,96	,000	-9,75	-4,43	
		ALTO	-11,61 [*]	,89	,000	-14,10	-9,13	
MEDIO ALTO		BAJO	12,80 [*]	1,24	,000	9,33	16,27	
		MEDIO BAJO	7,09 [*]	,96	,000	4,43	9,75	
		ALTO	-4,52 [*]	,89	,000	-7,02	-2,03	
ALTO		BAJO	17,32 [*]	1,19	,000	15,89	20,66	
		MEDIO BAJO	11,61 [*]	,96	,000	9,13	14,10	
		MEDIO ALTO	6,32 [*]	,89	,000	2,65	7,02	
Aptitud física		BAJO	MEDIO BAJO	-17,48 [*]	1,28	,000	-20,06	-14,90
			MEDIO ALTO	-8,34 [*]	1,28	,000	-10,53	-6,35
			ALTO	-19,96 [*]	1,23	,000	-22,32	-16,41
	MEDIO BAJO	BAJO	17,48 [*]	1,28	,000	13,90	21,06	
		MEDIO ALTO	16,54 [*]	,96	,000	7,78	15,29	
		ALTO	-2,39	,82	,282	-4,96	0,19	
	MEDIO ALTO	BAJO	8,34 [*]	1,28	,000	3,35	13,33	
		MEDIO BAJO	-10,54 [*]	,96	,000	-13,29	-7,78	
		ALTO	-12,82 [*]	,89	,000	-15,51	-10,34	
	ALTO	BAJO	19,96 [*]	1,23	,000	16,41	23,32	
		MEDIO BAJO	2,39	,82	,282	-1,19	4,96	
		MEDIO ALTO	12,82 [*]	,82	,000	10,34	15,51	
	Habilidad física	BAJO	MEDIO BAJO	-10,27 [*]	1,35	,000	-14,04	-6,49
			MEDIO ALTO	-5,42 [*]	1,35	,001	-9,21	-1,64
			ALTO	-16,74 [*]	1,30	,000	-18,38	-15,10
MEDIO BAJO		BAJO	10,27 [*]	1,35	,000	6,49	14,04	
		MEDIO ALTO	4,94 [*]	1,04	,000	1,94	7,75	
		ALTO	-4,17 [*]	,97	,000	-7,19	-1,75	
MEDIO ALTO		BAJO	5,42 [*]	1,35	,001	1,54	9,21	
		MEDIO BAJO	-4,94 [*]	1,04	,000	-7,75	-1,94	
		ALTO	-6,32 [*]	,97	,000	-12,64	-4,59	
ALTO		BAJO	16,74 [*]	1,30	,000	11,10	16,38	
		MEDIO BAJO	4,17 [*]	,97	,000	1,75	6,59	
		MEDIO ALTO	9,32 [*]	,97	,000	6,59	12,04	

* La diferencia entre las medias es significativa al nivel .05.

Si comparamos los resultados en las dimensiones Relación con Iguales (RI), Aptitud (AF) y Habilidad Física (HF), que forman el Componente Social del autoconcepto, del grupo 1 con los del 2 y los del 3 con los del 4, se puede ver que alcanzan puntuaciones significativamente diferentes en estas dimensiones (Ver la Tabla 3). Así, el grupo con autoconcepto Medio-alto logra puntuaciones más bajas que el de autoconcepto Alto, lo que permite pensar que las puntuaciones bajas en el Componente Social potencian el rendimiento académico al favorecer una forma de actuar hacia el interior de sí mismo, hacia la concentración en objetivos internos, de estudio, posiblemente más individuales. Es posible que estos alumnos únicamente puedan mantener el equilibrio global de su autoconcepto destacando en otras áreas, por ejemplo en el ámbito académico.

Complementariamente el grupo de autoconcepto Alto no necesita destacar especialmente en los estudios para mantener el nivel de su autoconcepto, pues su Componente Social es alto, lo que unido a que también aprueba, le permite mantener un autoconcepto global equilibrado. Este grupo tenderá a tener conductas más hacia afuera, de relación con los compañeros, participación en deportes de grupo donde demostrar sus habilidades físicas, etc, lo que también podría repercutir en los niveles académicos alcanzados.

Una argumentación de este tipo se podría hacer también con las relaciones entre los grupos de autoconcepto Bajo y Medio-bajo. Este grupo tiene un Componente Social más alto no solo comparándolo con el grupo de Autoconcepto Bajo, sino con el de Autoconcepto Medio-alto, lo que les lleva a obtener los peores rendimientos académicos.

¿Estas diferencias en el logro escolar podrían estar causadas por niveles diferentes en las capacidades cognitivas de los diferentes grupos? Fijándonos en las diferencias cognitivas existentes entre los grupos Bajo y Medio-bajo (ver la Tabla 4) se comprueba que no hay diferencias en ninguno de los factores que el PMA evalúa.

TABLA 4: Comparaciones múltiples

Scheffé

Variable dependiente	(I) TIPO DE GRUPO	(J) TIPO DE GRUPO	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
FACTOR V	BAJO	MEDIO BAJO	-.45	1,23	,987	-3,91	3,00
		MEDIO ALTO	-3,68*	1,21	,027	-7,06	-,28
		ALTO	-1,36	1,17	,719	-4,64	1,53
	MEDIO BAJO	BAJO	,45	1,23	,987	-3,00	3,51
		MEDIO ALTO	-3,23*	,94	,008	-5,85	-,60
		ALTO	-,90	,88	,789	-3,37	1,57
	MEDIO ALTO	BAJO	3,68*	1,21	,027	,28	7,08
		MEDIO BAJO	3,23*	,94	,008	,60	5,85
		ALTO	2,33	,85	,060	-6,28E-02	4,71
	ALTO	BAJO	1,36	1,17	,719	-1,93	4,64
		MEDIO BAJO	,90	,88	,789	-1,57	3,37
		MEDIO ALTO	-2,33	,85	,060	-4,71	6,28E-02
FACTOR E	BAJO	MEDIO BAJO	2,03	2,21	,838	-4,16	8,23
		MEDIO ALTO	-,22	2,17	1,000	-6,31	5,87
		ALTO	1,24	2,10	,951	-4,65	7,12
	ALTO	BAJO	-1,24	2,10	,951	-7,12	4,65
		MEDIO BAJO	,80	1,58	,968	-3,64	5,23
		MEDIO ALTO	-1,46	1,53	,823	-5,74	2,83
FACTOR R	BAJO	MEDIO BAJO	2,22	1,09	,248	-,84	5,27
		MEDIO ALTO	-1,79	1,07	,425	-4,80	1,21
		ALTO	1,36	1,03	,633	-1,55	4,26
	MEDIO BAJO	BAJO	-2,22	1,09	,248	-5,27	,84
		MEDIO ALTO	-4,01*	,83	,000	-6,33	-1,69
		ALTO	-,86	,78	,747	-3,05	1,32
	MEDIO ALTO	BAJO	1,79	1,07	,425	-1,21	4,80
		MEDIO BAJO	4,01*	,83	,000	1,69	6,33
		ALTO	3,15*	,75	,001	1,04	5,26
	ALTO	BAJO	-1,36	1,03	,633	-4,26	1,55
		MEDIO BAJO	,86	,78	,747	-1,32	3,05
		MEDIO ALTO	-3,15*	,75	,001	-5,26	-1,04
FACTOR N	BAJO	MEDIO BAJO	-1,43	1,23	,721	-4,89	2,04
		MEDIO ALTO	-2,59	1,21	,209	-5,99	,81
		ALTO	-1,79	1,17	,505	-5,08	1,49
	ALTO	BAJO	1,79	1,17	,505	-1,49	5,08
		MEDIO BAJO	,36	,88	,982	-2,11	2,84
		MEDIO ALTO	-,79	,85	,833	-3,18	1,59
FACTOR F	BAJO	MEDIO BAJO	,53	1,87	,994	-4,70	5,77
		MEDIO ALTO	-1,85	1,83	,796	-6,99	3,29
		ALTO	1,04	1,77	,952	-3,93	6,00
	ALTO	BAJO	-1,04	1,77	,952	-6,00	3,53
		MEDIO BAJO	-,51	1,34	,986	-4,25	3,24
		MEDIO ALTO	-2,89	1,29	,171	-6,51	-,72

* La diferencia entre las medias es significativa al nivel .05.

Entre los Grupos Medio-Alto y Alto la única diferencia significativa se da en el razonamiento, no así en el resto de factores.

También se comprobó, de todas las variables estudiadas en este trabajo, cuáles son las que más fuerza podrían tener en la predicción del

futuro rendimiento académico. Para ello se ha utilizado la regresión lineal, obteniendo los resultados expuestos en la Tabla 5.

TABLA 5: Coeficientes^a

VARIABLES	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error tip.	Beta		
6 (Constante)	.202	,282		,716	,474
Dimensión Resto de asignaturas	4.698E-02	,003	,586	18,36	,000
Factor Verbal	2,945E-02	,005	,200	5,980	,000
Fluidez Verbal	1.659E-02	,003	,169	5,468	,000
Dimensión Relación con iguales	-1,03E-02	,003	-,125	-3,986	,000
Factor Razonamiento	2.074E-02	,006	,126	3,741	,000
Dimensión Habilidad física	-8,02E-03	,004	-,073	-2,287	,023

^a Variable dependiente: Media de Lengua, Matemáticas e Idioma

La dimensión Resto de asignaturas (DRA) es la que más fuerza tiene en la predicción del rendimiento académico. Por esto, es predecible que el que tenga esta dimensión más alta será el que obtenga las mejores notas. Los Grupos 3 y 4 tienen un autoconcepto académico significativamente más alto que el 1 y 2 y coherentemente con lo esperado, sacan mejores notas. Sin embargo, no se detectan diferencias significativas entre las puntuaciones de los Grupos 3 y 4, ni entre los Grupos 1 y 2. Teniendo en cuenta que tampoco hay diferencias significativas en el Factor Verbal ni en la Fluidez Verbal entre los cuatro grupos se han de buscar otras variables que expliquen los resultados académicos finales. Coherentemente con las argumentaciones anteriores los grupos que poseen un mayor nivel en las dimensiones de Habilidad física (DHF) y de Relación con iguales (DRI), integrantes del Componente Social del autoconcepto, están siendo perjudicados en su logro académico (coeficiente de Beta negativo).

Con relación al factor razonamiento se observa que su peso es pequeño y, en todo caso, sólo podría afectar positivamente al Grupo 3 frente al 4, al tener un nivel significativamente superior. No ocurre así entre el 1 y 2, donde las diferencias no son significativas.

Conclusiones

De todos los análisis y resultados expuestos, podemos concluir que al enfrentarse a una evaluación psicopedagógica, incluso clínica, o ante una

intervención directa con alumnos, no es adecuado considerar únicamente el nivel de autoconcepto general del alumnado o el de autoconcepto académico. El profesional que planifique tareas que tengan como objetivo mejorar los niveles escolares ha de ser consciente de que dos grupos de alumnos con igual autoconcepto académico no obtendrá un rendimiento académico superior aquel que posea un autoconcepto general más alto. El logro académico va a depender de los niveles alcanzados en otras dimensiones, integrantes del autoconcepto global, como es el nivel en el Componente Social. Aquellos alumnos que su autoconcepto global dependa de alcanzar una puntuación alta en las dimensiones integrantes del Componente Social, van a verse perjudicados en su rendimiento escolar, pues han de mostrar un tipo de conductas con "predisposición hacia afuera": relacionarse con sus compañeros o amigos, mantener su nivel de habilidad física para demostrarla ante los demás, actividades deportivas de grupo, etc., lo que puede restar posibilidades a las conductas más orientadas hacia el estudio, la concentración, etc. Este alumnado mantendrá su autoconcepto global al abrigo de cualquier peligro para su integridad. Sin embargo, el alumnado que posea un autoconcepto pobre en el Componente Social tenderá más a mantener una orientación interna, de estudio individual, de concentración, que le permitirá mantener sus niveles globales de autoconcepto al sacar mejores notas y compensar así otras áreas de su personalidad.

En definitiva, hay que considerar que el autoconcepto es una síntesis valorativa de la información referente a las diferentes dimensiones relativas a uno mismo, por lo que es necesario tener en cuenta todas las dimensiones de una persona (su perfil) para abarcar una mejor comprensión global de la misma y de sus resultados académicos.

Referencias Bibliográficas

- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Madrid, Síntesis.
- García, T. (1995). The role of motivational strategies in self-regulated learning. En P.R. Pintrich (ed.) *Understanding self-regulated learning* (pp. 29-42). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- González-Pienda, J.A. (1996). El estudiante: variables personales. En Beltrán, J. y Genovard, C. (ed.). *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid. Síntesis.

- González-Pienda, J.A., Nuñez J.C. y Valle, A. (1992). Influencia de los procesos de comparación interna/externa sobre la formación del autoconcepto y su relación con el rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45, 73-82.
- González-Pienda, J.A., Nuñez J.C., González-Pumariega, S., García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9, (2), 271-289.
- Helmke, A. y van Aken, M.A.G. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 87, 624-637.
- Lozano, L., González-Pienda, J.A., Nuñez, J.C. y Lozano, L.M. (2000). ¿Hace más el que quiere que el que puede? Capacidad percibida, capacidad real y rendimiento académico. En E. Marchena y C. Alcalde (Coord.). *La perspectiva de la educación en el siglo que empieza. Vol. II. Actas del IX Congreso INFAD 2000 Infancia y Adolescencia*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Marsh, H.W. (1991). *The Self Description Questionnaire (SDQ) II. A Theoretical and empirical basis for measurement of multiple dimensions of adolescents self-concept: An interim test manual and a research monograph*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Marsh, H. W. y Yeung, A.S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, 89, 41-54.
- Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: SPU
- Pintrich, P. (1995). *Understanding self-regulated learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Skaalvik, E.M. y Hagtvet, K.A. (1990). Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 292-307.
- Thurstone, L.L. (1975). *PMA. Aptitudes Mentales Primarias*. Madrid: TEA Ediciones.