

## LA VARIABLE GÉNERO Y SU RELACIÓN CON EL AUTOCONCEPTO Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE ALUMNADO UNIVERSITARIO

*Gender variable and its relationship with the self- esteem and the academic efficiency of university students*

**Antonio Pantoja Vallejo**

*Universidad de Jaén (España)*  
apantoja@jaen.es

**Margarita Alcaide Risoto**

*Universidad Camilo José Cela (España)*  
malcaide@ucjc.edu

Recibido: 30/04/2013

Aceptado: 03/06/2013

### Resumen

124

El objetivo de este trabajo es comprobar si los distintos autoconceptos (físico, social, familiar, intelectual, personal y sensación de control) y el rendimiento académico varían según el género en alumnos de primer curso de la Universidad de Jaén.

En el estudio participaron 410 sujetos de las distintas titulaciones: Filología Inglesa y Turismo, Enfermería, Biología, Empresariales, I.T.Electricidad, Historia del Arte, Psicología, Turismo, Química, Derecho, maestro en Educación Física, Topografía y Estadística e Informática de Gestión. El instrumento utilizado fue el "Cuestionario de Autoconcepto (CAG)", desarrollado por García Torres (2001) para evaluar las distintas dimensiones del autoconcepto. Las conclusiones que se obtienen de este estudio es que los hombres puntúan por encima de la media en todos los autoconceptos y, respecto al rendimiento académico, no existen diferencias entre hombres y mujeres.

## Abstract

The aim of this paper is to determine whether different self-concepts (physical, social, family, intellectual, personal and sense of control) and academic performance vary by gender freshmen at the University of Jaén.

The study included 410 subjects of different degrees: English Philology and Tourism, Nursing, Biology, Business, Electricity E. T., Art History, Psychology, Tourism, Chemistry, Law, Physical Education teacher, topography and Statistics and Computer Management. The instrument used was the "Self-Concept Questionnaire (CAG)" developed by Garcia Torres (2001) to evaluate the different dimensions of self-concept. The conclusions drawn from this study is that men score above average in every respect to self-concepts and academic performance no differences between men and women.

**Palabras Clave:** Autoconcepto, rendimiento académico, alumnos universitarios.

**KeyWords:** Self-concept, academic performance, college students.

## Introducción

En los últimos años, son numerosos los estudios sobre el papel que el autoconcepto desempeña en la conducta y en el rendimiento académico. Este interés, en parte, viene propiciado por la idea de que cada sujeto actúa y rinde no cómo lo que es, sino como lo que cree que es, por lo que atender a las percepciones que los estudiantes tienen de sí mismos y de su competencia académica parece crucial en el desarrollo de un modelo comprensivo del aprendizaje escolar y éstas se deben tener en cuenta a la hora de proyectar la práctica educativa, si se quiere que los alumnos se impliquen activamente en su proceso de aprendizaje.

En el ámbito universitario, para acceder a estos estudios se han instrumentado políticas de admisión que delimitan selectivamente el ingreso de los aspirantes, como medida tendente a garantizar la optimización de los recursos de las

instituciones y los requerimientos básicos para llevar a cabo la formación académica de los estudiantes (Salgado, 1992).

Hasta ahora, los exámenes de ingreso a la educación superior se han consolidado como la principal opción en los procesos de selección, y se utilizan fundamentalmente para determinar quién accede a los estudios superiores; sin embargo, no se considera aún evaluar específicamente la forma en que se valoran a sí mismo los sujetos. Esta carencia es de especial interés, ya que el autoconcepto influye directamente en el comportamiento de los individuos e incide en la promoción del bienestar psicológico, pues la forma en que se evalúa a sí mismo el individuo tiene repercusión en todas las áreas del desarrollo social, emocional, intelectual, conductual y escolar (Herrero, 1994; González Arratia, Gily y Valdez, 2000). Lo anterior cobra relevancia al considerar que le corresponde a la universidad actual preparar seres humanos integrales, mediante el desarrollo de aptitudes y la promoción de actitudes para que a nivel profesional sean capaces de resolver con éxito los problemas sociales y personales.

La universidad tiene además el compromiso de identificar en sus aspirantes el nivel de autoconocimiento, autocontrol y autoconcepto que permita al alumno apreciarse y asumir la responsabilidad de dirigir su vida, debido a que ello constituye las herramientas que le facilitan la armonía y la convivencia con el ambiente, así también las destrezas cognitivas que le ayudarán a progresar en su carrera universitaria. Es decir, existen características individuales que favorecen no sólo el ingreso a la universidad, sino también la permanencia y el desarrollo académico. Salgado (1992) opina que es importante tener en cuenta que la selección de la carrera y el éxito profesional están vinculados con la satisfacción personal que depende del grado de ajuste que se tenga consigo mismo y con el ambiente. Esto se debe a que hoy en día existe la preocupación de formar alumnos con un alto nivel de expresión y desenvolvimiento, con seguridad, aplomo, y que tengan un proyecto de vida delineado. Además, la elección de iniciar los estudios de nivel superior pone en juego expectativas de realización personal, profesional y laboral. Empezar una carrera universitaria constituye un desafío personal, que implica expectativas de progreso, miedo al fracaso y sostén o no del entorno familiar, social y laboral (González Arratia, Valdez y Serrano, 2003).

Como se ha comprobado en la literatura psicológica y pedagógica es recurrente el interés por el autoconcepto como consecuencia del avance natural de las ciencias de la conducta. En toda ciencia, tras una primera fase en la que la investigación y la teoría se ciñen a considerar las entradas y salidas de un sistema cerrado, su desarrollo conduce a una etapa posterior, mucho más interesada en mirar lo que hay dentro del sistema. Esto ha supuesto aceptar que hay un sujeto activo, consciente y autoconsciente, que planifica, guía y dirige sus acciones hacia unas metas propuestas. Todas las conceptualizaciones recientes de la personalidad, la conducta, y la motivación, proponen que las creencias que el individuo tiene de sí mismo, o lo que se podría denominar su teoría de sí mismo, influyen decisivamente en cómo interpreta la realidad y en cómo responde ante la misma. No se puede negar, sin embargo, que, desde los inicios de la psicología, muchos psicólogos han mantenido esta misma idea; pero, lo que sí es cierto es que su corroboración empírica ha tardado años en ser factible. Es bien sabido que la psicología para estudiar desde una óptica diferente la conducta humana ha tenido que apostar por el análisis empírico. Ser fiel al rigor metodológico ha dificultado mirar dentro del sistema del individuo, y sólo el avance en los instrumentos de medida y de las técnicas de análisis de datos, ha permitido abordar con el necesario rigor el estudio de la interioridad de la persona.

Este avance, sin lugar a dudas, ha permitido una mejor comprensión de los procesos cognitivos humanos que guían la acción y también un mayor conocimiento de qué es el autoconcepto, cómo se forma, cómo cambia, cómo y a través de qué mecanismo influye en la conducta, y en qué medida está relacionado con distintos factores de la conducta, tanto internos como externos.

En la investigación educativa un tema objeto de permanente atención ha sido el análisis de los factores que influyen en el aprendizaje y en el rendimiento escolar. En la investigación actual en este campo prima el estudio de la medida en que ciertas variables internas de los estudiantes, tanto cognitivas como motivacionales, altamente alterables, inciden en el aprendizaje y en el rendimiento, y cómo la enseñanza afecta al rendimiento a través de estas variables. Entre éstas, el autoconcepto se ha destacado como un factor mediacional central en el proceso de aprendizaje.

La revisión de los trabajos realizados, particularmente en las dos últimas décadas, sobre el papel del autoconcepto en el aprendizaje y el rendimiento académico (Núñez y otros, 1998; González y Tourón, 1992) permite señalar que la mejora y promoción de autoconceptos positivos en el aula debe ser contemplada en la planificación del currículo, no sólo porque el autoconcepto es una meta educativa importante en sí misma, dada la repercusión que tiene en el bienestar personal del estudiante, sino, también, porque sentirse valioso y competente es un requisito *sine qua non* para que el estudiante esté motivado por aprender.

## **AUTOCONCEPTO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO**

El concepto que tenemos de nuestras capacidades y nuestro potencial no se basa sólo en nuestra forma de ser, sino también en nuestras experiencias a lo largo de la vida. Lo que nos ha pasado, las relaciones que hemos tenido con los demás, las sensaciones que hemos experimentado, todo influye en nuestro carácter y, por tanto, en la imagen que tenemos de nosotros mismos.

El autoconcepto deriva de la comparación subjetiva que hacemos de nuestra persona frente a los demás, así como de lo que éstos nos dicen y de las conductas que dirigen hacia nosotros. También los éxitos y fracasos personales influyen en nuestra forma de valorarnos.

Según Vera y Zebadúa (2002), el autoconcepto se considera una necesidad humana profunda y poderosa, básica para la vida sana, con un buen funcionamiento y para la autorrealización. Está relacionada con nuestro bienestar en general. Muchos problemas psicológicos que hoy existen como la depresión, los trastornos de conducta, de aprendizaje, el alcoholismo, la drogadicción, trastornos en la alimentación, bajo rendimiento en el trabajo, malos tratos conyugales, el abuso a los niños, la pasividad, el suicidio están relacionados con un autoconcepto bajo o defectuoso; así, una buena autoestima y confianza en uno mismo, es fundamental en el proceso de aprendizaje ya que nos ayuda a aprender con mayor facilidad y a aumentar el interés por la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades.

Shavelson y otros (1976) definen el término autoconcepto como la percepción que cada uno tiene de sí mismo, que se forma a partir de las experiencias y las

relaciones con el entorno, y en la que tiene un papel fundamental las personas significativas.

El autoconcepto no es algo heredado, se va formando a lo largo de la vida según las experiencias que va viviendo el individuo en su entorno. Así las personas más influyentes en la formación del autoconcepto serán los padres y los maestros.

Los padres, junto con maestros y amigos, juegan un papel fundamental en el proceso de aprendizaje y en el concepto que de sí mismo tenga el niño, es decir, si el maestro proyecta confianza, respeto, da mensajes positivos a sus alumnos, los anima, etc., estos pueden aumentar su autoestima, si por el contrario el maestro los humilla, les falta el respeto, los ridiculiza, los compara con el mejor, los aterroriza por cometer errores, los atemoriza y condiciona con los exámenes escritos y solo ven en la mayoría de los niños sus limitaciones y defectos, entonces, se fomenta la creación de una baja autoestima que forma a niños sumisos, pasivos y desinteresados.

Con respecto al rendimiento, éste ha sido definido de diferentes formas. Así, Pizarro (1985) entiende el rendimiento como una medida de las capacidades respondientes o indicativas que manifiesta, en forma estimativa, lo que una persona ha aprendido como consecuencia de un proceso de instrucción o formación. El mismo autor, ahora desde una perspectiva propia del alumno, define el rendimiento como una capacidad respondiente de éste frente a estímulos educativos, susceptible de ser interpretado según objetivos o propósitos educativos pre-establecidos.

Para Herán y Villarroel (1987), el rendimiento académico se define en forma operativa y tácita afirmando que se puede comprender el rendimiento escolar previo como el número de veces que el alumno ha repetido uno o más cursos. Kaczynska (1986), por su parte afirma que el rendimiento académico es el fin de todos los esfuerzos y todas las iniciativas escolares del maestro, de los padres de los mismos alumnos; el valor de la escuela y el maestro se juzga por los conocimientos adquiridos por los alumnos. Nováez (1986) sostiene que el rendimiento académico es el quantum obtenido por el individuo en determinada actividad académica.



El concepto de rendimiento está ligado al de aptitud, y sería el resultado de ésta, de factores volitivos, afectivos y emocionales, además de la ejercitación. Chadwick (1979) define el rendimiento académico como la expresión de capacidades y de características psicológicas del estudiante desarrolladas y actualizadas a través del proceso de enseñanza-aprendizaje que le posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un período o semestre, que se sintetiza en un calificativo final (cuantitativo en la mayoría de los casos) evaluador del nivel alcanzado. Gimeno Sacristán (1976) entiende por rendimiento escolar al rendimiento académico que los alumnos obtienen en un curso, tal como queda reflejado en las notas o calificaciones escolares. Sabemos que esta medida del rendimiento deja mucho que desear como medida objetiva, tanto del rendimiento exacto del alumno como de las capacidades más directamente implicadas en estos resultados. Martínez-Otero (2002) define el rendimiento académico como el producto que da el alumnado en los centros de enseñanza y que habitualmente se expresa a través de las calificaciones escolares. Borrego de Salazar (1985) lo concibe como el logro del aprendizaje obtenido por el alumno a través de las diferentes actividades planificadas por el docente en relación con los objetivos planificados previamente. Por su parte, Caraballo de Rivera (1985) lo definió como la calidad de la actuación del alumno con respecto a un conjunto de conocimientos, habilidades o destrezas en una asignatura determinada como resultado de un proceso instruccional sistémico. Páez de Marín (1987) señala que el rendimiento académico es el grado en que cada estudiante ha alcanzado los objetivos propuestos y las condiciones bajo las cuales se produjo ese logro.

De acuerdo a la normativa educativa vigente, el término rendimiento se define como el proceso alcanzado por los alumnos en función de los objetivos programáticos previstos, y que puede ser medido mediante la realización de actividades de evaluación.

Según Antoni (2006) todos los colectivos implicados en la actividad académica padecen una especie de fijación por las notas. Sobre todo por las malas notas. A todos preocupa el deseo de mejorar los rendimientos del aprendizaje de los alumnos. Así, la familia vive momentos de auténtica angustia cuando las notas de su hijo no son buenas. El profesorado se muestra insatisfecho cuando ve que el progreso de los alumnos no es el deseado. Las autoridades académicas,

cuando hacen propuestas de modificación de los planes de estudio, esperan obtener mejores rendimientos. La sociedad se muestra crítica sobre el grado de preparación que, para la vida profesional y ciudadana, llegan a alcanzar los alumnos en los centros escolares. Finalmente el alumnado que merecería ser el protagonista y principal preocupación de nuestra actividad de educadores, no siempre recibe el apoyo, el estímulo y la comprensión en la búsqueda de mejores resultados. Así, mejorar los rendimientos no sólo quiere decir obtener notas más buenas, por parte de los alumnos, sino aumentar, también el grado de satisfacción psicológica, de bienestar del propio alumno y del resto de elementos implicados (padres, profesorado, administración, etc.). De esta manera, el clima de relaciones y el tono afectivo de la tarea escolar cobrarían dimensiones más humanizadas, esperanzadoras y optimistas, sin olvidar la tecnificación y el rigor.

Resumiendo, el rendimiento académico es un indicador del nivel de aprendizaje alcanzado por el alumno, por ello, el sistema educativo brinda tanta importancia al mismo. 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 entre las que destaca, como objeto de este estudio, el género.

## **MÉTODO**

El estudio se plantea en la Universidad de Jaén (UJA), una universidad andaluza con una corta trayectoria al ser de nueva creación, que cuenta con un profesorado bien formado y un alumnado proveniente de la capital y provincia en su mayoría. Con estos datos identificativos, la investigación tiene como finalidad conocer si el autoconcepto en sus diferentes formas (físico, social, familiar, intelectual, personal y sensación de control) y rendimiento académico varían en función del género de los alumnos universitarios.

### *Diseño*

De acuerdo con el objetivo planteado, el estudio sigue el método descriptivo, que permite no sólo conocer la opinión de los participantes y, al mismo tiempo, realizar una comparación entre los datos recogidos. Con tal fin se tomaron en



consideración como variables el género, el autoconcepto y el rendimiento académico.

### *Población y muestra*

El estudio se tomaron en consideración los 2526 estudiantes matriculados en el primer año de estudios universitarios. De esta cifra se excluyeron a los 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. De esta forma, la población definitiva quedó formada por un total de 1192 alumnos.

Para conseguir la muestra se realizó un muestreo aleatorio estratificado (Latorre, Rincón y Arnal, 2003). Para obtener la muestra se aplicó la fórmula para poblaciones finitas recogida por diversos autores (Bugeda, 1975; Latorre, Del Rincón y Arnal, 2003; Gil, 2004) y se obtuvo un n de 410 sujetos a un margen de error de un 4% (e=4) y una confianza de  $2\sigma$ , es decir un 95,5%.

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 INGLESA Y TURISMO	74	25
EDUCACIÓN FÍSICA	108	37
I.T. TOPOGRAFÍA	97	33
I.T.ELECTRICIDAD	64	22
ENFERMERÍA	157	54
TOTALES	1192	410

Tabla 1. Muestra

En total la muestra de 410 sujetos quedó conformada por 253 mujeres (61,7%) y 157 hombres (38,3%), que viene a ser un reflejo de la tendencia ya observada en los últimos años en las universidades españolas en cuanto al mayor número de mujeres que de hombres que acceden a los estudios universitarios.

### *Instrumentos*

Respecto al instrumento que se utilizó para medir el autoconcepto, en principio 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) pero finalmente se aplicó el “Cuestionario de Autoconcepto (CAG)”, desarrollado por García Torres (2001) por su objetividad, claridad y facilidad de contestación.

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.

### *Procedimiento*

En primer lugar se contactó con los profesores de segundo curso de las distintas carreras que impartieran asignaturas troncales u obligatorias, para asegurar un porcentaje mayor de alumnos y también porque eran las que más créditos tenían.

El cuestionario fue realizado por alumnos de segundo curso a primeros del mes de octubre y esos resultados fueron comparados con las notas de primero (febrero, junio y septiembre) de esos mismos alumnos.

Para calcular la nota 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 con todos los datos se utilizó el paquete informático SPSS y se comenzó a realizar el estudio descriptivo.

## **RESULTADOS**

A continuación se exponen principales resultados obtenidos tomando las diferencias de género en cuanto a las dimensiones del autoconcepto (físico, social, familiar, intelectual, personal y sensación de control) y el rendimiento académico.

### *Autoconcepto y género*

Con respecto a la relación entre estas variables los datos más significativos son los siguientes (tabla 2 y figura 1):

- Más de la mitad de los hombres tienen un autoconcepto físico por encima de la media (55,3%), por su parte las mujeres puntúan por debajo de la media aunque la diferencia es mínima (48,7%).
- Cerca de dos tercios de los hombres (59,8%) manifiestan un autoconcepto social alto, valor similar al de las mujeres (56,9%). En general, se puede afirmar que los alumnos de la Universidad de Jaén de

ambos sexos tienen una buena autoaceptación social, lo cual redundará sin duda en la creación de grupos de amistades en este primer año universitario.

- Se puede apreciar que los hombres (51,5%) y las mujeres (55,8%) tienen un autoconcepto familiar bueno, con sólo una ligera diferencia a favor de éstas.
- Se observa que las mujeres puntúan más alto que los hombres en autoconcepto intelectual.
- En contraposición al autoconcepto intelectual, en autoconcepto personal (hombres 63,7% y mujeres 45,7%) y sensación de control (hombres 60,5% y mujeres 48,7%), son los hombres los que puntúan por encima de la media más que las mujeres.

Autoconcepto	Hombre > 0	Mujer > 0
Físico	55,3%	48,7%
Social	59,8%	56,9%
Familiar	51,5%	55,8%
Intelectual	57%	50,2
Personal	63,7%	45,2%
Sensación de control	60,5%	48,7%

Tabla 2. Porcentaje de los autoconceptos según el género.

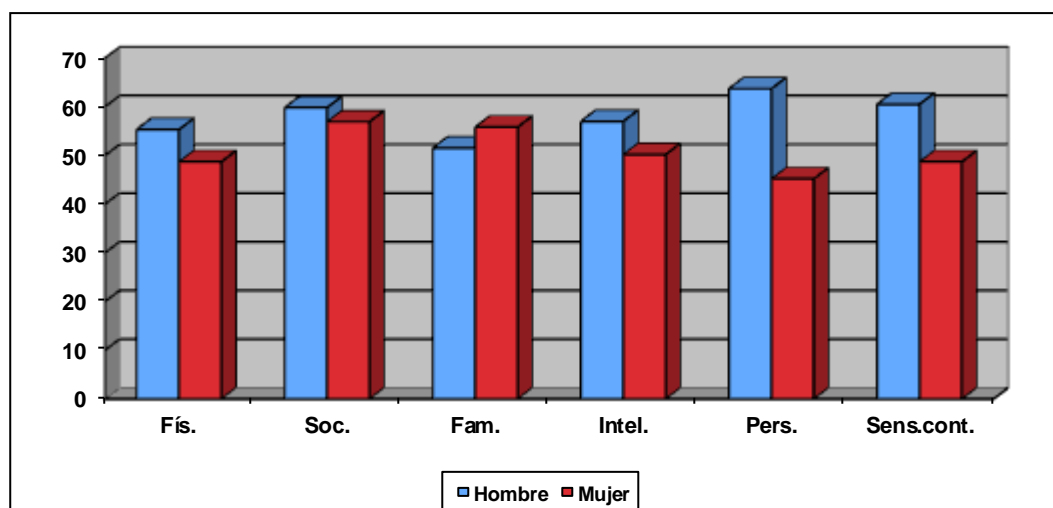


Fig. 1. Porcentajes correspondientes a los distintos autoconceptos según el género.

*Rendimiento Académico y Género*

El cruce de estas dos variables pone de manifiesto que no existen diferencias en el rendimiento académico entre hombres y mujeres, puesto que aproximadamente una cuarta parte de ambos sexos suspende (tabla 2, gráfico 2).

Rendimiento	Suspenseo > 0	Aprobado > 0
Hombre	27,4%	72,6%
Mujer	23,3%	76,6%

Tabla 2. Porcentajes del rendimiento de los alumnos según el género.

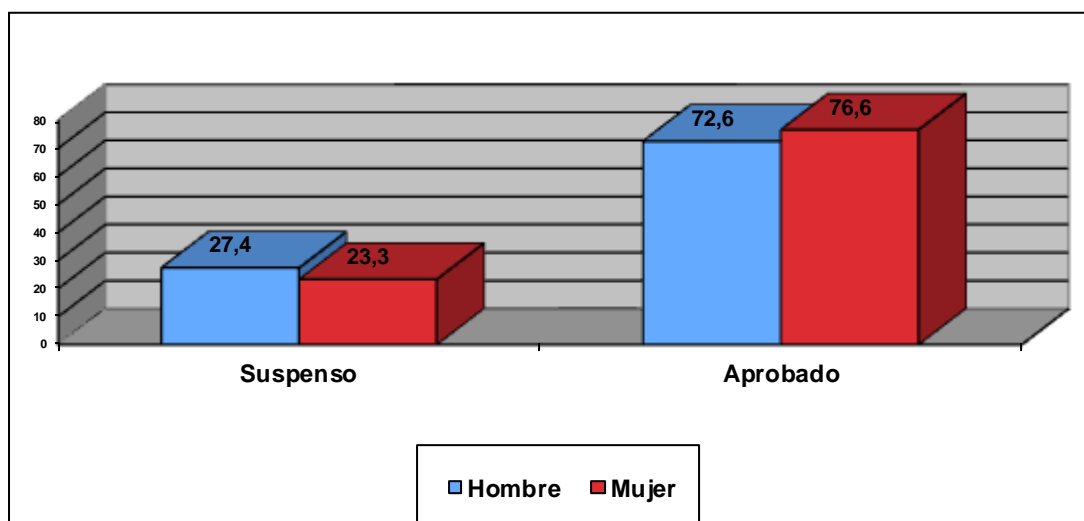


Fig. 3. Porcentajes correspondientes al rendimiento de los alumnos según el género.

**CONCLUSIONES**

A partir de los resultados obtenidos se puede afirmar que los hombres puntúan por encima de la media en todos los autoconceptos, destacando en autoevaluación personal y sensación de control. Las mujeres puntúan por debajo de la media en autoconcepto físico, autoevaluación personal y sensación de control. Estos resultados están relacionados con los estudios

realizados por González, Valdez y Serrano (2003) sobre el autoconcepto de hombres y de mujeres, en los que se encuentra que las mujeres consideran que no valen nada y que todo les sale mal, en contraste con los hombres.

Estos datos se confirman con las opiniones de los alumnos que participaron en el grupo de discusión, que comentaron que las mujeres se valoran menos porque tradicionalmente se les ha valorado poco y además parece que siempre tienen que estar demostrando que tienen valía; sin embargo, los hombres no tienen que demostrar nada porque está asumido que es así. En oposición a estos estudios está el trabajo de Cardoso (2001) que concluye que tanto los hombres como las mujeres tienen un autoconcepto alto. No obstante, Amezcua y Pichardo (2000) no encontraron diferencias significativas de género. En otro estudio llevado a cabo por Eiser y otros (1995) y Harter (1988) concluyeron que en la adolescencia media las chicas tienen un autoconcepto social más elevado que los chicos. En definitiva, los resultados obtenidos muestran la diversidad existente en las distintas investigaciones llevadas a cabo en esta temática.

Respecto al rendimiento no existen diferencias en el rendimiento académico entre hombres y mujeres ya que tanto unos como otros obtienen buenos resultados académicos siendo algo más elevado en las mujeres.

Estos datos coinciden con los estudios de Pedrini y Predrini (1976), Carney y Geis (1981) y Pompa y otros (2003) que consideran que no es una variable con incidencia apreciable en el rendimiento académico. En contraposición están los estudios realizados por Marcos Fernández (2004), Salvador y García (1989), Tejedor (1998), De Miguel (1987), Infestas (1986) que vienen a decir que las mujeres obtienen mejores resultados académicos que los hombre. Sin embargo, García Aretio (1991) en un estudio llevado a cabo con alumnos de la UNED encuentra que los hombres muestran un rendimiento ligeramente superior al de las mujeres, aunque esta diferencia no es estadísticamente significativa.

García Llamas (1986) considera que esta variable puede ser de gran relevancia a la hora de determinar el éxito o fracaso en los primeros años de escolaridad, sin embargo según se asciende en el sistema educativo las diferencias de rendimiento en función del género van disminuyendo progresivamente hasta desaparecer en los estudios universitarios.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amezcuca, J. A. y Pichardo, M<sup>a</sup> C. (2000). *Diferencia de género en autoconcepto en sujetos adolescentes*. Granada: Universidad de Granada.
- 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.
- Cardoso, V. M. (2001). *Estudio descriptivo de los últimos resultados académicos de la LGE y primeros de la LOGSE en el C.P. Santa María de Albendín*. Jaén: Universidad de Jaén. Programa de Doctorado en Psicopedagogía "Factores que favorecen la calidad de la Educación". Documento fotocopiado.
- Carney, M. y Geis, L. (1981). Reading ability, academic performance and college attrition. *Journal of College Student Personnel*, 22 (1), 55- 59.
- De Miguel, M. (1987). *El acceso a los estudios universitarios. Análisis y seguimiento de la demanda en Asturias*. Asturias: CIDE.
- Eiser, C., Eiser, R. y Havermans, T. (1995). The measurement of self-esteem: practical theoretical considerations. *Personality and Individual Differences*, 18 (3), 429- 433.
- Fitts, W. H. (1955). *Manual Tennessee self-concept scale. Counselor Recordings and Test*. Tennessee: Nashville.
- García Aretio, L. (1991). El perfil personal y sociolaboral y su incidencia en el rendimiento de los alumnos de la UNED. En M. Latiesa, M. Muñoz-Repiso; R.M. González Tirados y A. Blanco, *Actas de las Jornadas: Investigación Educativa sobre la Universidad*. Madrid: CIDE.
- García Llamas, J. L. (1986). *El estudio empírico del rendimiento académico en la enseñanza a distancia*. Madrid: ICE -UNED.
- García Torres, B. (2001). *Análisis y delimitación del constructo autoestima*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Tesis doctoral.
- Gil, J. A. (2004). *Bases metodológicas de la investigación educativa (Análisis de datos)*. Madrid: UNED.
- González Arratia, N. I., Valdez, J. L. y Serrano, J. M. (2003). Autoestima en jóvenes universitarios. *Ciencia Ergo Sum*, 10 (2), 173-179. Recuperado el 30 de julio de 2007 de <http://redalyc.uaemex.mx>.

- González Arratia, N. I., Gily, L. M. y Valdez, L. (2000). Autoconcepto en mujeres mexicanas y españolas. Un análisis transcultural. *Revista de psicología y salud*, 10 (1), 167- 171.
- 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.
- Hagborg, W. J. (1993). Gender differences on Harter's Self- Perception Profile for Adolescent. *Journal of Social Behavior and Personality*, 8 (1), 141-148.
- Harter, S. (1988). *Developmental Processes in the Construction of the Self*. En Yawkey, T.D.; Johnson, J. E. (Eds.). *Integrative Processes and Socialization: Early to Middle Childhood*, (pp. 330- 337). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Herrero, J. (1994). *Estresores sociales y recursos sociales: el papel de apoyo social en el ajuste bio-psico-social*. Valencia: Universidad de Valencia. Tesis doctoral.
- Infestas, A. (1986). El Rendimiento Académico en la Universidad. La influencia de factores extrauniversitarios. En M. Latiesa (comp.): *Demanda de Educación Superior y rendimiento en la Universidad*. Madrid: CIDE.
- Kaczynska (1986). *El rendimiento escolar y la inteligencia*. Madrid: Espasa Calpe.
- Latorre, A.; Del Rincón, D.; y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones experiencia.
- Marcos Fernández, Z. (2004). *El rendimiento académico, motivos y estrategias de aprendizaje en la universidad luterana de Brasil (ULBRA) en la región norte*. Canoas/RS, Brasil: Facultad de Ciencias de la Educación.
- 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.
- Martínez- Otero, J. (2002). Claves del rendimiento escolar. *Artículo en Tribuna Libre*. Madrid: MEC.
- Musito, G., García, F. y Gutierrez, M. (1991). *Autoconcepto Forma A*. Madrid: Tea Ediciones.
- Núñez Pérez, J. C. y otros (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10 (1), 97- 109.

- Pedrini, D. T. y Pedrini, B. C. (1976). Assessment and prediction of grade point and/or Attrition/persistence for disadvantaged and regular college freshmen. *College Student Journal*, 10, 260- 264.
- Pizarro, R. (1985). *Rasgos y actitudes del profesor efectivo*. Tesis para optar el Grado de Magíster en Ciencias de la Educación Pontificia. Ciudad: Universidad de Chile.
- Pompa, A. L. y otros (2003). Fracaso Universitario: ¿Ilusión o realidad?. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 14 (2), 81- 95.
- Salgado, N. L. (1992). *Adaptación psicológica y rendimiento escolar. Un estudio del cuestionario de Hung M. Bellen en estudiantes de la licenciatura y del postrado (especialidad en orientación en educación) de la Facultad de Ciencias de la Conducta de la UAEM, en 1987-1988*. Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México. Tesis de licenciatura.
- 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, y otros (1976). Self-Concept:The Interplay of Theory and Methods. *Journal of educational Psychology*, 74 (1), 3- 17.
- Tejedor, F .J. (1998). *Los alumnos de la Universidad de Salamanca. Características y rendimiento académico*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca.
- Vera, M<sup>a</sup> V. y Zebadúa, I. (2002). *Contrato pedagógico y autoestima*, 2 (23), 154-168. México: Colaboraciones libres.