



Revista Española de Orientación y
Psicopedagogía

ISSN: 1139-7853

feop.reop@edu.uned.es

Asociación Española de Orientación y
Psicopedagogía
España

Herrera Ramírez, Ma Inmaculada; Herrera Clavero, Francisco; Ramírez Salguero, Ma Inmaculada
¿Qué ocurre entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en un contexto pluricultural?
Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, vol. 18, núm. 2, junio-diciembre, 2007, pp. 201-
2013

Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230777006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

¿QUÉ OCURRE ENTRE EL AUTOCONCEPTO Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO, EN UN CONTEXTO PLURICULTURAL?

WHAT HAPPENS BETWEEN THE SELF-CONCEPT AND THE ACADEMIC ACHIEVEMENT, IN A PLURICULTURAL CONTEXT?

*M^a Inmaculada Herrera Ramírez**, *Francisco Herrera Clavero***
y *M^a Inmaculada Ramírez Salguero****
Universidad de Granada

RESUMEN

Este trabajo pretende describir y explicar los diferentes tipos (dimensiones), niveles y relaciones del autoconcepto y el rendimiento académico del alumnado en un contexto educativo pluricultural, como base para poder diseñar, desarrollar y evaluar la intervención más adecuada.

Los análisis llevados a cabo han permitido constatar diferencias estadísticamente significativas en diversas dimensiones del autoconcepto y el rendimiento, por curso, cultura y sexo; destacando particularmente la desventaja del alumnado musulmán.

Asimismo, se han podido observar correlaciones moderadas entre las variables estudiadas y, además, el poder de predicción del autoconcepto sobre el rendimiento, en sus distintas dimensiones.

Palabras clave: Autoconcepto, rendimiento académico, contexto pluricultural, cultura cristiana, cultura musulmana.

* Dra. *M^a Inmaculada Herrera Ramírez*. Maestra y doctora en Psicopedagogía por la Universidad de Granada, con líneas de investigación y numerosas publicaciones en el ámbito del autoconcepto, los valores, el aprendizaje, el currículo, la inmigración, la interculturalidad y la convivencia. E-mail: iramirez@ugr.es

** Dr. *Francisco Herrera Clavero*. Maestro, doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la UNED, doctor en Psicología por la Universidad de Granada y catedrático de E.U. en Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada, con líneas de investigación y numerosas publicaciones en el ámbito del aprendizaje, el currículo, la inmigración, la interculturalidad y la convivencia, y miembro numerario y de la Junta Rectora del Instituto de Estudios Ceuties.

*** *M^a Inmaculada Ramírez Salguero*. Maestra, doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la UNED —Premio Extraordinario— y catedrática de E.U. en Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Granada, con líneas de investigación y numerosas publicaciones en el ámbito de la adaptación, el autoconcepto, el aprendizaje, el currículo, la inmigración, la interculturalidad y la convivencia, y miembro numerario del Instituto de Estudios Ceuties.

ABSTRACT

This work tries to describe and to explain the different types (dimensions), levels and relations of self-concept and academic achievement of pupils in a pluricultural educational context, as a basis to be able to design, develop and evaluate the most suitable intervention.

The analyses carried out have allowed to state statistically significant differences in diverse dimensions of self-concept and academic achievement, by course, culture and gender; particularly emphasizing the disadvantage of the Muslim pupils.

Also, it has been possible to observe moderate correlations between the studied variables and, in addition, the power of prediction of self-concept on academic achievement, in its different dimensions.

Key words: Self-concept, academic achievement, pluricultural context, Christian culture, Muslim culture.

Introducción

La privilegiada situación geográfica de la Ciudad Autónoma de Ceuta le sirve de puente de paso y unión, a la vez que de punto de encuentro y comunicación, entre dos continentes, Europa y África, y entre el océano Atlántico y el mar Mediterráneo; siendo su característica social más destacada la convivencia pacífica secular entre diferentes razas, culturas y religiones.

Actualmente, con alrededor de 75.600 habitantes de derecho, además de una población flotante de hecho de en torno a las 25.000 personas, en situación “irregular”, que buscan mejores condiciones de vida en España o bien de paso hacia la Unión Europea; en su mayoría, procedentes de África (Marruecos, Argelia, África Subsahariana) y Asia.

La población europeo-cristiana (españoles de origen) sigue siendo la mayoritaria en estos momentos (el 55%, cuando hasta 1975 suponía el 97%), con unos rasgos definitorios que no difieren del resto de la comunidad española o europea, repartida en tres estratos o clases sociales: alta, media y baja; predominando, en general, la clase media superior formada por funcionarios públicos, empleados y comerciantes de todo tipo.

El 45% restante de la población está integrado por las comunidades árabe-musulmana (42%), judéo-hebraica (1,5%), hindú-brahmanista (1%) y gitano-cristiana (0,5%), prácticamente, en su totalidad inmigrada.

La población árabe-musulmana constituye la minoría mayoritaria, cifrada de hecho en torno a los 38.000 habitantes, aunque de derecho en poco menos de 25.000, siendo sus principales rasgos de identidad los siguientes: procedencia marroquí, con un altísimo nivel de analfabetismo (39%) —especialmente entre los más mayores, donde el porcentaje se duplica— y natalidad —5 hijos por familia—, *status* socioeconómico y cultural bajo, con serios problemas de enculturación y bilingüismo —integración por la comunicación— y con una presencia muy marcada de su religión, el Islam, en sus vidas.

La población judéo-hebraica y la hindú-brahmanista se reparten entre la clase alta y media superior, formando un grupo dedicado casi exclusivamente al comercio, con una magnífica adaptación y buenos recursos, siendo fieles a sus tradiciones.

La población gitano-cristiana supone la minoría minoritaria centrada en la clase baja, con todas sus connotaciones, y con las mismas características del resto de las comunidades de igual extracción del territorio nacional.

Además, a esto hay que añadir que, en los últimos años, se han venido sucediendo “oleadas” de inmigrantes de otras latitudes (africanos y asiáticos, particularmente), conducidos por las mafias, como constantemente recogen los medios de comunicación.

Así pues, dado que los dos grupos sociales, culturales y religiosos mayoritarios de Ceuta actualmente y con proyección de futuro son el cristiano y el musulmán, y, asimismo, dado que padecen la lacra de un elevadísimo nivel de fracaso escolar en la enseñanza obligatoria, probablemente el mayor de España y Europa, cifrado en estos momentos en torno al 40% en el alumnado cristiano y el 69% en el musulmán; es por lo que esta investigación trata de analizar las posibles relaciones existentes entre su *autoconcepto* y su *rendimiento académico*.

Los resultados de diversas investigaciones sobre la influencia de las diferentes dimensiones del autoconcepto sobre el rendimiento académico en las distintas áreas educativas evidencian la existencia de correlaciones estadísticamente significativas, aunque éstas son relativamente bajas entre el autoconcepto general y rendimiento académico global. Por ejemplo:

1. En 1967, Brookover, Erickson y Joiner construyeron una escala de autoconcepto, de gran aceptación, llamada Self Concept of Ability Scale, que ha sido utilizada en numerosos estudios (Binder, Jones y Strowing, 1970; Griffiore y Samuels, 1978; Shavelson y Bolus, 1982; Rodríguez Espinar, 1982; Byrne, 1986; Byrne y Shavelson, 1986; Mboya, 1989), mostrando que, entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico, existe una correlación que oscila desde $r = 0,48$ a $r = 0,69$; considerando que el autoconcepto académico es una condición necesaria, pero no suficiente, para obtener un buen rendimiento académico.
2. En 1976, Gimeno Sacristán, con una muestra de 600 alumnos entre 10 y 14 años, halló una correlación de $r = 0,54$ en alumnos de EGB y $r = 0,72$ en los de bachillerato, entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico.
3. En 1979, Wylie realizó una revisión de la década de los 70, encontrando una correlación entre autoconcepto general y rendimiento académico de $r = 0,30$, aunque poniendo en duda la fiabilidad de los instrumentos utilizados.
4. En 1982, Hansford y Hattie llevaron a cabo un meta-análisis de 128 estudios, obteniendo una correlación entre autoconcepto general y rendimiento académico de $r = 0,21$ y $r = 0,26$.
5. En 1982, Rodríguez Espinar obtuvo una correlación entre autoconcepto académico y rendimiento global de $r = 0,66$, $r = 0,56$ y $r = 0,55$, respectivamente, en los cursos de 6º, 7º y 8º de EGB.
6. En 1985, Boersma y Chapman llevaron a cabo una investigación con alumnos de primaria y secundaria, a los que aplicaron su escala de autoconcepto, llamada Student's Perception of Ability Scale (SPAS), obteniendo una correlación con el rendimiento académico de $r = 0,49$ (en una muestra canadiense) y de $r = 0,56$ (en una muestra neozelandesa).
7. En 1986, Byrne halló una correlación entre autoconcepto general y rendimiento académico de $r = 0,16$, mientras que la correlación entre autoconcepto académico y rendimiento académico fue de $r = 0,41$.

8. En 1989, Mboya encontró que la correlación entre el autoconcepto general y el rendimiento académico, a través de la escala de Coopersmith era de $r = 0,18$, mientras que con la escala de Brookover fue de $r = 0,52$.

En suma, la mayoría de los hallazgos concluyen lo siguiente (Brookover, 1967; Byrne, 1984, 1986; Marsh, 1990; Byrne y Shavelson, 1986; Wylie, 1989; Castejón y Pérez, 1998; Fernández de Haro y Amescua, 2000; González-Pienda et al., 2002a, b):

- a) Existe una escasa o nula correlación entre el rendimiento académico y las facetas no académicas del autoconcepto.
- b) La correlación entre autoconcepto académico y rendimiento académico es más fuerte que la establecida entre autoconcepto general y rendimiento académico.
- c) El rendimiento académico en áreas de conocimiento específicas (Lenguaje, Matemáticas, CC. Naturales y CC. Sociales) está altamente correlacionado con los autoconceptos académicos correspondientes a esas áreas, moderadamente con el autoconcepto académico general y, prácticamente, no correlacionado con los aspectos no académicos del autoconcepto.

Por otra parte, Skaalvik y Hagtvet (1990) llegaron a diferenciar cinco posibles patrones o modelos de predicción entre el autoconcepto y el rendimiento académico:

- 1°. El rendimiento determina el autoconcepto (las experiencias académicas de éxito o fracaso inciden significativamente sobre el autorrespeto y autoimagen del alumno, más que lo contrario), lo cual podría ser explicado mediante el papel de las evaluaciones de los otros significativos (Rosenberg, 1979), o la teoría de la comparación social (Marsh, 1987, 1990 y Marsh y Parker, 1984).
- 2°. Los niveles del autoconcepto determinan el grado de logro académico, según la teoría de la autoconsistencia (Binder, Jones y Strowing, 1970) y la del autorrespeto formulada por Covington (1984).
- 3°. Autoconcepto y rendimiento académico se influyen y determinan mutuamente (Skaalvik y Hagtvet, 1990; Helmke y Van Aken, 1995; González-Pienda et al., 1997; García et al., 1998; Núñez y González-Pumariaga, 1998; Sureda, 1999; Alonso, 1999; Garma, 2000), como propone el modelo de Marsh (1984) de relaciones recíprocas entre autoconcepto, atribuciones y rendimiento académico, de manera que un cambio en cualquiera de ellos produce cambios en los otros con el fin de restablecer el equilibrio inicial.
- 4°. Cuando se han utilizado las calificaciones escolares como criterios de rendimiento académico, se ha encontrado que el autoconcepto académico afecta al rendimiento; en cambio, cuando se han utilizado tests de rendimiento, no se ha encontrado apoyo para el predominio causal del autoconcepto. Marsh (1990) explica esto diciendo que las notas académicas no sólo son medidas del rendimiento, sino que incluyen también la motivación de los alumnos, y el autoconcepto tiene una poderosa influencia sobre la motivación.
- 5°. Las expectativas y contribuciones académicas del profesor y del alumno muestran su influencia en el autoconcepto y en el rendimiento académico (Machargo, 1989; Aguilera, 2000).

Así pues, a la vista de los antecedentes expuestos, los objetivos marcados en esta investigación son los siguientes:

- I. Analizar los tipos (dimensiones) y niveles de autoconcepto del alumnado de las comunidades ceutíes cristiana y musulmana, individualizada y diferencialmente, por cursos, culturas y sexos.
- II. Analizar los tipos (dimensiones) y niveles de rendimiento académico de este alumnado.
- III. Analizar los tipos de relaciones existentes entre el autoconcepto y el rendimiento académico de este alumnado.

Método

Muestra

La muestra fue extraída directamente de dos centros educativos de Ceuta, elegidos al azar; el primero, de Educación Primaria (segundo y tercer ciclo) y, el segundo, un I.E.S. (primer ciclo de E.S.O.), de los cursos existentes y los alumnos asistentes el día elegido para pasar el cuestionario seleccionado, garantizando un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 3%. Del total de sujetos de la muestra ($n = 262$), el 48,50% eran chicos y el resto chicas; siendo el 31,30% de ellos de cultura cristiana y el resto de cultura musulmana.

Instrumentos y variables

El instrumento empleado para evaluar el autoconcepto fue el *Test de Autoconcepto Forma A (AFA)*, de Musitu, García y Gutiérrez (1991), integrado por 36 frases a las que los sujetos debían responder de acuerdo con su forma de pensar y actuar, en una escala de 1 a 3, en la que 1 significa —Siempre—, 2 —Algunas veces— y 3 —Nunca—. El valor de su coeficiente de fiabilidad es de α de Crombach = 0,86, que permite evaluar los siguientes factores o dimensiones de la variable “Autoconcepto”: emocional, familiar, académico, social y global.

El rendimiento académico se tomó de las calificaciones otorgadas por los profesores al alumnado, en las diferentes áreas curriculares y la global del curso 2004-2005, registradas en sus expedientes académicos; ya que, tradicionalmente, los estudios realizados en nuestro país sobre el rendimiento académico, particularmente para su predicción, utilizan este criterio (Secadas, 1952; García Yagüe y Sampere, 1965; Pelechano, 1972, 1977; Gimeno Sacristán, 1976; Roda, Avia y Morales, 1976).

Procedimiento y diseño

Los sujetos respondieron al AFA en sus aulas habituales, garantizándoles en todo momento la confidencialidad y solicitándoles sinceridad, teniendo en cuenta que no hay manipulación intencional de variables y que los grupos no se forman de modo aleatorio, ajustándose el diseño al modelo correlacional básico (no experimental, *ex post facto*).

Análisis estadístico

Esta investigación ha utilizado el Statistickal Package for Social Sciences (SPSS), versión 12 de 2005, en los siguientes niveles de análisis: descriptivo e inferencial.

Como punto de partida, todas las variables se sometieron a la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov, obtenido significaciones superiores a una $p = 0,05$, salvo en el caso del rendimiento académico en CC. Naturales (sig. 0,01), por lo que se puede hablar de una distribución normal de la muestra, en general. Por otra parte, se llevaron a cabo pruebas de bondad de ajuste de las variables, la binomial para las cualitativas de dos alternativas (cultura y sexo) y la χ^2 para las de más de dos alternativas (curso) y también para las cuantitativas (autoconcepto y rendimiento académico), comprobado su bondad a través de sus significaciones, superiores todas a una $p = 0,05$. Posteriormente, se llevaron a cabo análisis de varianzas (ANOVA), correlaciones y regresiones, a los datos recogidos de la muestra.

Resultados

Los resultados hallados fueron los siguientes:

- 1º. En el ANOVA llevado a cabo, tomando como factor el *curso* y como variables dependientes las diferentes dimensiones del *autoconcepto*, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en todas ellas: *emocional* (sig. 0,000), *familiar* (sig. 0,049), *académico* (sig. 0,019), *social* (sig. 0,000) y *global* (sig. 0,000); obteniendo los niveles más altos los alumnos del *Segundo Ciclo* de Educación Primaria, tras aplicar las pruebas *post hoc*.
- 2º. En el ANOVA practicado, tomando como factor la *cultura* y como variables dependientes las diferentes dimensiones del *autoconcepto*, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en las siguientes dimensiones: *emocional* (sig. 0,014), *familiar* (sig. 0,000) y *global* (sig. 0,012); obteniendo los niveles más altos los *alumnos de cultura cristiana*.
- 3º. En el ANOVA realizado, tomando como factor el *sexo* y como variables dependientes las diferentes dimensiones del *autoconcepto*, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las siguientes dimensiones: *emocional* (sig. 0,009) y *familiar* (sig. 0,004), siendo *los chicos* los que obtuvieron los niveles más altos.
- 4º. En el ANOVA llevado a cabo, tomando como factor el *curso* y como variable dependiente el *rendimiento académico* en las diferentes áreas educativas, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas, en general (Lengua Española: sig. 0,198; Matemáticas: sig. 0,448; CC. Naturales: sig. 0,218; CC. Sociales: sig. 0,141; y Global: sig. 0,172); aunque, específicamente, tras la aplicación de las pruebas *post hoc*, se apreciaron diferencias estadísticamente significativas en el *rendimiento académico en CC. Sociales*, entre 1º de ESO y 5º de EP, a favor de los últimos, y en el *rendimiento académico Global*, entre 3º de EP y 5º de EP, también a favor de los últimos.
- 5º. En el ANOVA practicado, tomando como factor la *cultura* y como variable dependiente el *rendimiento académico* en las diferentes áreas educativas, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el *rendimiento académico en el área*

de Lengua Española (sig. 0,000) y en el Global (sig. 0,031), siempre obteniendo mejores resultados los *alumnos de cultura cristiana*.

6°. En el ANOVA realizado, tomando como factor el *sexo* y como variable dependiente el *rendimiento académico* en las diferentes áreas educativas, se hallaron diferencias estadísticamente significativas sólo en el caso del *rendimiento académico en CC. Sociales* (sig. 0,001), obteniendo los niveles más altos las *chicas*.

7°. Finalmente, respecto a la correlación y la predicción de las diferentes variables tratadas sobre el *autoconcepto* y el *rendimiento académico*, utilizando la “r” de Pearson y el Análisis Regresión, con el método de pasos sucesivos “*stepwise*”, se pudo observar lo siguiente:

a) En general, las mayores correlaciones halladas entre el *autoconcepto* y el *rendimiento académico* del alumnado, en el contexto educativo pluricultural analizado, han sido las siguientes: $r = 0,198$, entre el *autoconcepto emocional* y el *rendimiento académico global*; $r = 0,20$, entre el *autoconcepto familiar* y el *rendimiento académico global*; $r = 0,329$, entre el *autoconcepto académico* y el *rendimiento académico global*; $r = 0,168$, entre el *autoconcepto social* y el *rendimiento académico global*; y $r = 0,258$, entre el *autoconcepto global* y el *rendimiento académico global* (Tabla 1).

TABLA 1: Correlaciones entre las diferentes dimensiones del autoconcepto y el rendimiento académico.

		Autocon. Emocional	Autocon. Familiar	Autocon. Académico	Autocon. Social	Autocon. Global	R. Lengua Española	R. Matemáticas	R. CC. Naturales	R. CC. Sociales	R. Global
Autocon. Emocional	Correlación Pearson	1	,720(**)	,654(**)	,713(**)	,876(**)	,270(**)	,229(**)	,174(**)	,115	,198(**)
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,005	,062	,001
	N	262	262	262	262	262	262	262	262	262	262
Autocon. Familiar	Correlación Pearson	,720(**)	1	,640(**)	,600(**)	,835(**)	,247(**)	,238(**)	,161(**)	,157(*)	,200(**)
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,009	,011	,001
	N	262	262	262	262	262	262	262	262	262	262
Autocon. Académico	Correlación Pearson	,654(**)	,640(**)	1	,712(**)	,839(**)	,320(**)	,312(**)	,292(**)	,327(**)	,329(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	262	262	262	262	262	262	262	262	262	262
Autocon. Social	Correlación Pearson	,713(**)	,600(**)	,712(**)	1	,869(**)	,216(**)	,177(**)	,153(*)	,115	,168(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,000	,000	,004	,013	,064	,006

TABLA 1: (Continuación).

		Autocon. Emocional	Autocon. Familiar	Autocon. Académico	Autocon. Social	Autocon. Global	R. Lengua Española	R. Matemáticas	R. CC. Naturales	R. CC. Sociales	R. Global
	N	262	262	262	262	262	262	262	262	262	262
Autocon. Global	Correlación Pearson	,876(**)	,835(**)	,839(**)	,869(**)	1	,305(**)	,278(**)	,217(**)	,200(**)	,258(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,001	,000
	N	262	262	262	262	262	262	262	262	262	262
R. Lengua Española	Correlación Pearson	,270(**)	,247(**)	,320(**)	,216(**)	,305(**)	1	,765(**)	,715(**)	,738(**)	,874(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	262	262	262	262	262	262	262	262	262	262
R. Matemáticas	Correlación Pearson	,229(**)	,238(**)	,312(**)	,177(**)	,278(**)	,765(**)	1	,645(**)	,652(**)	,818(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,004	,000	,000		,000	,000	,000
	N	262	262	262	262	262	262	262	262	262	262
R. CC. Naturales	Correlación Pearson	,174(**)	,161(**)	,292(**)	,153(*)	,217(**)	,715(**)	,645(**)	1	,853(**)	,793(**)
	Sig. (bilateral)	,005	,009	,000	,013	,000	,000	,000		,000	,000
	N	262	262	262	262	262	262	262	262	262	262
R. CC. Sociales	Correlación Pearson	,115	,157(*)	,327(**)	,115	,200(**)	,738(**)	,652(**)	,853(**)	1	,845(**)
	Sig. (bilateral)	,062	,011	,000	,064	,001	,000	,000	,000		,000
	N	262	262	262	262	262	262	262	262	262	262
R. Global	Correlación Pearson	,198(**)	,200(**)	,329(**)	,168(**)	,258(**)	,874(**)	,818(**)	,793(**)	,845(**)	1
	Sig. (bilateral)	,001	,001	,000	,006	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	262	262	262	262	262	262	262	262	262	262

- b) El Rendimiento Académico Global del alumnado solamente lo predice la variable Autoconcepto Académico, dando cuenta del 32,90 % de la varianza, quedando excluidas las demás dimensiones del autoconcepto (Tabla 2).

La función descrita sería la siguiente:

$$\text{Rendimiento Académico Global} = 3,659 + \\ + 0,029 (\text{Autoconcepto Académico})$$

TABLA 2: Análisis de regresión considerando como variable criterio el rendimiento académico global y como variables predictoras el autoconcepto emocional, familiar, académico, social y global.

R = 0,329 R ² = 0,118 F ^(5, 262) = 31,601 p = 0,000				
Variables	B	β	t	p
Constante General	3,659		12,188	0,000
Autoconcepto Académico	0,029	0,329	5,621	0,000

- c) El Rendimiento Académico del alumnado en Lengua Española sólo lo predice la variable Autoconcepto Académico, que da cuenta del 32% de la varianza, quedando excluidas las demás dimensiones del autoconcepto (Tabla 3).

La función descrita sería la siguiente:

$$\text{Rendimiento Académico en Lengua Española} = 3,783 + 0,030 (\text{Autoconcepto Académico})$$

TABLA 3: Análisis de regresión considerando como variable criterio el rendimiento académico en Lengua Española y como variables predictoras el autoconcepto emocional, familiar, académico, social y global.

R = 0,320 R ² = 0,103 F ^(5, 262) = 29,756 p = 0,000				
Variables	B	β	t	p
Constante General	3,783		12,368	0,000
Autoconcepto Académico	0,030	0,320	5,455	0,000

- d) El Rendimiento Académico del alumnado en Matemáticas solamente lo predice la variable Autoconcepto Académico, dando cuenta del 31,20 % de la varianza, quedando excluidas las demás dimensiones del autoconcepto (Tabla 4).

La función descrita sería la siguiente:

$$\text{Rendimiento Académico en Matemáticas} = 4,317 + 0,025 (\text{Autoconcepto Académico})$$

TABLA 4: Análisis de regresión considerando como variable criterio el rendimiento académico en Matemáticas y como variables predictoras el autoconcepto emocional, familiar, académico, social y global.

R = 0,312 R ² = 0,097 F ^(5, 262) = 28,012 p = 0,000				
Variables	B	β	t	p
Constante General	4,317		16,078	0,000
Autoconcepto Académico	0,025	0,312	5,293	0,000

- e) El Rendimiento Académico del alumnado en CC. Naturales sólo lo predice la variable Autoconcepto Académico, que da cuenta del 29,20% de la varianza, quedando excluidas las demás dimensiones del autoconcepto (Tabla 5).

La función descrita sería la siguiente:

$$\text{Rendimiento Académico en CC. Naturales} = 4,583 + 0,022 (\text{Autoconcepto Académico})$$

TABLA 5: Análisis de regresión considerando como variable criterio el rendimiento académico en Ciencias Naturales y como variables predictoras el autoconcepto emocional, familiar, académico, social y global.

R = 0,292	R² = 0,085	F^(5, 262) = 24,177	p = 0,000	
Variables	B	β	t	p
Constante General	4,583		18,327	0,000
Autoconcepto Académico	0,022	0,292	4,917	0,000

- f) El Rendimiento Académico del alumnado en CC. Sociales lo predicen las variables Autoconcepto Académico y Autoconcepto Social, dando cuenta respectivamente del 49,70 % y del 23,90 % de las varianzas, quedando excluidas las demás dimensiones del autoconcepto (Tabla 6).

La función descrita sería la siguiente:

$$\text{Rendimiento Académico en CC. Sociales} = 4,468 + 0,046 (\text{A. Académico}) - 0,022 (\text{A. Social})$$

TABLA 6: Análisis de regresión considerando como variable criterio el rendimiento académico en Ciencias Sociales y como variables predictoras el autoconcepto emocional, familiar, académico, social y global.

R = 0,368	R² = 0,135	F^(5, 262) = 20,257	p = 0,000	
Variables	B	β	t	p
Constante General	4,468		12,492	0,000
Autoconcepto Académico	0,046	0,497	6,048	0,000
Autoconcepto Social	-0,022	-0,239	-2,909	0,004

Conclusiones

- I. Respecto al primer objetivo planteado en esta investigación, los resultados obtenidos permiten concluir lo siguiente:

En todas las dimensiones del autoconcepto, por curso, destacan los alumnos del 2º Ciclo de EP, particularmente, los de 5º curso; sólo en las dimensiones emocional, familiar y global del autoconcepto, por cultura, obtienen los niveles más altos los cristianos; y

sólo en las dimensiones emocional y familiar, por sexo, sobresalen los chicos. Probablemente, debido a que, por una parte, el 2º Ciclo de EP es el más estable en todos los sentidos (aptitudinal, actitudinal y comportamental), según opinan los profesores; por otra, tal vez motivado, como indican Ramírez (1997) y Herrera Clavero, Ramírez, Roa y Herrera Ramírez (2004), por la mayoría cultural dominante (hispano-cristiana) en el contexto pluricultural en que se inscribe. Y, finalmente, porque al parecer los chicos tienen más asentadas y estables las dimensiones emocional y familiar del autoconcepto que las chicas.

II. En cuanto al segundo objetivo específico planteado, se puede concluir lo siguiente:

Tan sólo en el rendimiento académico en el área de CC. Sociales y en el Global, por curso, destacan los alumnos de 5º curso (2º Ciclo de EP); sólo en el rendimiento académico en Lengua Española y el Global, por cultura, obtienen los cristianos los niveles más altos; y sólo en el rendimiento académico en el área de CC. Sociales, por sexo, sobresalen las chicas. Probablemente, debido a que, por una parte, 5º curso es el más estable de toda la EP en todos los sentidos (aptitudinal, actitudinal y comportamental), según opinan los profesores; por otra, tal vez motivado porque el alumnado de cultura musulmana no estudia en su lengua materna (“dariya”, dialecto árabe medieval ágrafo, de transmisión exclusivamente oral); si no, en la oficial (castellano o español), que es distinta, y, además, probablemente debido a su situación de desventaja socioeconómica y cultural (lenguaje restringido, falta de medios y recursos, etc., propios de su estatus —SES—). Y, finalmente, porque parece ser que las CC. Sociales son más atractivas y asequibles para las chicas que para los chicos.

III. En relación al tercer objetivo específico planteado, se puede concluir lo siguiente:

- a) La correlación más elevada hallada ($r = 0,329$), entre todas las dimensiones analizadas de ambas variables, es la existente entre el *autoconcepto académico* y el *rendimiento académico global*, lo cual va en la línea de las encontradas por Byrne (1986), de $r = 0,41$; Brookover (1967), de $r = 0,48$; Gimeno Sacristán (1976), de $r = 0,54$; y Rodríguez Espinar (1982), de $r = 0,59$; aunque más moderada.
- b) La correlación encontrada entre el *autoconcepto global* y el *rendimiento académico global* ($r = 0,258$), es superior a la obtenida por Byrne (1986), de $r = 0,16$ y la de Mboya (1989), de $r = 0,18$ —con la Escala Coopersmith—, parecida a la hallada por Wylie (1979), de $r = 0,30$; aunque, discrepando con él, en este caso se ha utilizado un instrumento ampliamente conocido por su fiabilidad y validez. Asimismo, la correlación resultante se encuentra justamente en el intervalo marcado por Hansford y Hattie (1982), de $r = 0,21$ a $r = 0,26$; pero, bastante por debajo del hallado por Boersma y Chapman (1985), de $r = 0,49$ a $r = 0,56$.

Esto pone de manifiesto que, la relación existente entre el *autoconcepto* y el *rendimiento académico* del alumnado, en un contexto educativo pluricultural, no es muy diferente a la de otro monocultural.

- c) Se ha podido constatar el poder de predicción del *autoconcepto académico* sobre el *rendimiento académico global*, del *autoconcepto académico* sobre el *rendimiento académico* en las áreas de *Lengua Española*, *Matemáticas* y *CC. Naturales*, y de los *autoconceptos académico y social* sobre el *rendimiento académico* en el área de *CC. Sociales*.

Precisamente, respecto a la predicción hallada del *rendimiento académico* en CC. Sociales, a través del *autoconcepto social* ($B = -0,022$), por su particular incidencia, en cierta medida podría equipararse a los datos aportados por González-Pienda et al. (2003, p. 476), cuando dicen: “...*existen pocos datos que relacionen significativamente la dimensión social del autoconcepto con el rendimiento. En esta investigación se obtiene evidencia de que existe tal relación, que es significativa, pero que lleva signo negativo ($r = -0,13$). Esto estaría indicando que cuanto mayor es el nivel de la dimensión social del autoconcepto, menor tiende a ser el rendimiento académico. La explicación puede no ser complicada: para construir una buena imagen de sí mismo en el ámbito social (relación con los demás, principalmente), se precisa dedicar bastante tiempo a este tipo de actividades y, posiblemente, «restárselo» al trabajo académico*”.

Referencias bibliográficas

- Aguilera, Á. (2000). *Expectativas y contribuciones académicas del profesor y del alumno: su influencia en el autoconcepto y en el rendimiento escolar*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Servicio de Publicaciones.
- Boersma, F. J. y Chapman, J. W. (1985). *Manual of the student's perception of ability scale*. Edmonton, Canada: University of Alberta.
- Brookover, W. B., Erickson, E. L. y Joiner, L. M. (1967). *Self concept of ability and school achievement, III*. Cooperative Research Project, nº 2831, East Lansing, Michigan State University.
- Burns, R. B. (1979). *The self concept. Theory, measurement, development and behaviour*. New York: Logman.
- Byrne, B. M. (1986). “Self-concept. Academic achievement relations: An investigation of dimensionality, stability, and causality”. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 18 (2), 173-186.
- Fernández de Haro, E. y Amezcua, J. (2000). “La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico”. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología*, 5, 1.
- Gimeno Sacristán, J. (1976). *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Madrid: INCIE.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Rocés, C. y García, M. (2002a). “A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement”. *The Journal of Experimental Education*, 70 (3), 257-287.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., Álvarez, L., González-Pumariega, S., Rocés, C., González, P., Muñiz, R. y Bernardo, A. (2002b). “Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico”. *Psicothema*, 14, 853-860.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., Álvarez, L., Rocés, C., González-Pumariega, S., González-Piend, J. A.; Núñez, J. C.; González-Pumariega, S. y García, M. (1997). “Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar”. *Psicothema*, 9 (2), 271-289.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., Álvarez, L., Rocés, C., González-Pumariega, S., González Castro, P., Muñiz, R., Valle, A., González-Cabanach, R., Rodríguez Martínez, S. y Bernardo, A. (2003). “Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico”. *Psicothema*, 15 (3), 471-477.
- Herrera Clavero, F., Ramírez, M. I., Roa, J. M. y Herrera Ramírez, M. I. (2004). “¿Cómo interactúan el autoconcepto y el rendimiento académico, en un contexto educativo pluricultural?”. *Revista*

- Iberoamericana de Educación de la OEI* (10/04/2004). Consultado el 12 de enero de 2006 en <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/627Herrera.PDF>.
- Mboya, M. M. (1989). "The relative importance of global self-concept and self-concept of academic ability in predicting academic achievement". *Adolescence*, 24 (93), 39-46.
- Musitu, G.; García, J. F. y Gutiérrez, M. (1991). *Autoconcepto Forma A (AFA)*. Madrid: TEA.
- Ramírez, M. I. (1997). *La adaptación como factor de rendimiento de la población escolar de la comunidad musulmana ceutí*. Granada: Impredisur.
- Sánchez Roda, M. D. y Peralta, F. J. (2003). "Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de Educación Primaria". *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1 (1), 95-120.
- Skaalvik, E. M. y Hagtvet, K. A. (1990). "Academic achievement and self-concept: A analysis of causal predominance in a developmental perspective". *Journal of Personality and Social Psychology*, 58 (2), 292-307.
- Wylie, R. C. (1979). *The self-concept (Vol. II). Theory and research on selected topics*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Wylie, R. C. (1989). *Measures of self-concept*. Lincoln: University of Nebraska Press.

Fecha de recepción: 24-05-06

Fecha de revisión: 06-06-07

Fecha de aceptación: 07-11-07