

REVISTA DE PSICOLOGIA DE LA EDUCACION

Dirección:
Antonio Clemente

Dirección de Edición:
Rafael García-Ros

Secretaría:
M^a Josefa Lafuente

Administración:
Narciso Sáez
Melchor Gutiérrez-Sanmartín

Consejo Editorial:

Emilia Serra, Francisco Rivas, Ana Miranda, Antonio Clemente, Narciso Sáez, M. Josefa Lafuente, Adelina Gimeno, Juan A. García Madruga, M^a José Díaz-Aguado, Concepción Gotzens, M^a Dolores Aparisi, Angel Latorre, José M^a Román, Eduardo Vidal-Abarca.

Comité de Redacción:

F. Alcantud, M.D. Aparisi, N. Sáez, C. Cerviño, E. Vidal-Abarca, A. Clemente, R. Gilabert, A. Gimeno, M.E. Gómez-Ferrer, E. Rocabert, M.C. Fortes, J. Pérez-Blasco, M. J. Lafuente, R. García-Ros, J. J. Zacarés, M. Gutiérrez, C. Abengózar.

Redacción y Administración:
REVISTA DE PSICOLOGIA DE LA EDUCACION
Dep. de Ps. Evolutiva y de la Educación
Facultad de Psicología,
Av. Blasco Ibáñez, 21.
46010-VALENCIA.
Tel. (96) 3864420

REVISTA DE PSICOLOGIA DE LA EDUCACION

Vol. 4, nº 11

INDICE

A. CLEMENTE, R. GARCIA-ROS y F. PEREZ-GONZALEZ Creación y validación de un programa de instrucción en la estrategia del resumen para Educación Secundaria	3
M. D. APARISI y E. PEREZ-DELGADO Psicología actual del razonamiento moral. Contenido versus estructura	17
M. GUTIERREZ y A. CLEMENTE Autoconcepto y conducta prosocial en la adolescencia temprana: Bases para la intervención	39
M. GARAIGORDOBIL Un estudio correlacional de las vinculaciones entre la conducta social con otras variables socio-cognitivas y afectivas del desarrollo infantil	49
F. J. GARCIA-BACETE y G. MUSITU Rendimiento académico y autoestima en el Ciclo Superior de EGB	73
D. MARTIN-VALERO Estructura y organización de los valores al inicio de la adolescencia	89

RENDIMIENTO ACADÉMICO Y AUTOESTIMA EN EL CICLO SUPERIOR DE EGB

F. J. GARCIA-BACETE
Area de Psicología Evolutiva y de la Educación
Universitat Jaume I

G. MUSITU
Area de Psicología Social
Universitat de València

RESUMEN

Está ampliamente aceptado que autoestima y rendimiento académico están relacionados de manera positiva y significativa y que ambos constructos son excelentes predictores entre sí, pero que esa relación está sujeta a la multidimensionalidad de ambos constructos. En este trabajo, hemos clasificado a 192 alumnos del Ciclo Superior de EGB en dos grupos (alto-bajo) para cada uno de los factores de autoestima (ansiedad, social, académica, autocontrol) y rendimiento escolar (calificación, nº de suspensos). En los ANOVAS realizados encontramos relaciones diferentes en cada una de las 16 comparaciones establecidas. Estos resultados nos indican una capacidad predictiva distinta de unas variables sobre otras, destacándose la relación bidireccional y significativa entre autoestima académica y las medidas de rendimiento.

SUMMARY

It is widely accepted that self-esteem and academic achievement are related in both a positive and significant way. These constructs predict very well each other, but this relationship depends on the multidimensionality of both of them. In this work, we have classified 192 children (6th, 7th and 8th graders) in two groups (high-low) for every factor; that is, self-esteem (anxiety, social, academic, self-control) and academic achievement (class marks and number of failures). The ANOVAs analysis showed different relations for the sixteen comparisons that were made. These results inform us about a different predictive capacity of some variables in comparison with the others. It is interesting the bidirectional and significant relationships between academic self-esteem and achievement measures.

1.- INTRODUCCION

El primero en tener en cuenta los efectos de la "ejecución" sobre el autoconcepto fue James a finales del siglo XIX: "... sin un intento no puede haber fracaso y sin fracaso no puede haber humillación, de esta forma, la autoestima de una persona depende de lo que es y de lo que hace".

El autoconcepto y la ejecución académica parecen estar íntimamente relacionados (Burns, 1979). De numerosos estudios se infiere que la competencia académica está relacionada con la autoestima de manera positiva, persistente y significativa (Bledsoe, 1964; Brookover, 1964; Coopersmith, 1967; Purkey, 1970; Gergen, 1971; Green y cols. 1975; O'Malley y Bachman, 1979; López y cols., 1985; Gurney, 1988).

Un primer acercamiento consiste en contrastar las diferencias en autoestima en estudiantes con bajo y alto rendimiento. Shaw y Alves (1963) concluyeron que los alumnos con bajo rendimiento tienen un concepto de sí mismos más negativo que los de rendimiento normal. Combs y Soper (1963) observaron que los niños con bajo rendimiento escolar se perciben con menor confianza en sí mismos, tienen problemas para tomar decisiones, sienten que los demás les rechazan y se consideran incapaces de afrontar los problemas de la escuela. Combs (1964), igualmente, comprobó que los escolares con rendimiento bajo tienden a expresar sentimientos de autoestima más negativos que los de rendimiento alto. Walsh (1965) con niños de primaria con CI superior a 120, los clasificó como de bajo y alto rendimiento, encontrando que los de bajo rendimiento tenían sentimientos más negativos de sí mismos. Moreland y cols. (1981) comprobaron que los buenos y los malos estudiantes difieren en la propia autovaloración. Blechman y cols. (1985) encontraron que los niños académicamente incompetentes tienen menor autoestima, mayores niveles de autovaloración de depresión y de depresión nominada por los compañeros. Frías y cols. (1991) han encontrado que en los primeros cursos de EGB los niños con calificación de "necesita mejorar" presentan una autoestima significativamente más baja y se sienten más aislados y ansiosos que los que "progresan adecuadamente".

Bachman y O'Malley (1986) encontraron que el determinante más importante del autoconcepto académico es la habilidad que se refleja en los tests estandarizados o en medidas de rendimiento o ejecución; una forma de influencia son las notas de clase, pero también lo son el feedback sobre las capacidades que emiten los profesores y los padres, el conocimiento directo sobre la propia ejecución y las autopercepciones de capacidad académica (Wylie, 1979). Recientemente, los resultados de Chapman y Lambourne (1990) en un estudio longitudinal (N=435) apoyan la hipótesis de que el autoconcepto académico es fundamentalmente el resultado de diferentes niveles de logro.

Por otra parte, Richardson y Lee (1986) comprobaron que la School Academic (una medida de autoconcepto) era el predictor más consistente del rendimiento, habiéndose utilizado el autoconcepto académico como predictor del futuro rendimiento en numerosas investigaciones (Marsh y cols. 1985), aunque como señalan Brookover y cols. (1965) un autoconcepto positivo no es suficiente para asegurar un buen rendimiento ya que el alumno puede dirigir su motivación hacia tareas no académicas. Jones y Grieneeks (1970) con estudiantes universitarios encontraron una relación positiva entre todas las medidas de autopercepción y logro académico, concluyendo que el "autoconcepto de habilidades" era el mejor predictor del rendimiento académico, más aún que las medidas de CI y aptitud. En este sentido, Wattemberg y Clifford (1964) comprobaron que el mejor predictor de las habilidades lectoras en niños preescolares era la autoestima, incluso mayor que el CI.

Lejos de ser una relación directa y simple entre autoestima y rendimiento, gran número de autores han encontrado la presencia de otras variables que actúan como moduladoras de la relación. Borislow (1962) sugirió que la motivación es una variable moduladora entre el autoconcepto y el rendimiento. Haynes y cols. (1988) también observaron que la conducta de los estudiantes puede estar mediando esta relación. También parece haber diferencias de sexo en la relación entre autoconcepto y rendimiento escolar, siendo más alta para los chicos que para las chicas (Purkey, 1970; Fink, 1962; Veness, 1962; Bledsoe, 1964). En relación a la edad, Rogers y cols. (1978) comprobaron que durante los primeros años de escolarización la autoestima va paulatinamente asociándose a las habilidades académicas, incrementándose significativamente esta relación en los últimos cursos de primaria (Harter, 1982), manteniéndose durante la adolescencia (Demo y Savin-Williams, 1983) y decreciendo posteriormente (O'Malley y Bachman, 1979; Demo y Parker, 1987).

Otras variables a considerar son la presión cultural hacia el logro académico, y cómo ésta varía según los entornos sociales y el sexo de los sujetos, y en qué medida permite o no poner en marcha mecanismos autoprotectores de la autoestima (Musitu, Román y Gracia, 1988).

Desde la perspectiva de la multidimensionalidad del autoconcepto, Marsh y Shavelson (1986) y Musitu, García y Gutiérrez (1991) han concluido que las relaciones entre autoconcepto y otros constructos, como el rendimiento académico, no pueden ser entendidas adecuadamente si se ignora la multidimensionalidad de la autoestima. En este sentido, Wylie (1979) y Hansford y Hattie (1982) mostraron que el logro académico está más relacionado con el autoconcepto académico que con el general; Mboya (1989) llegó a idénticas conclusiones con estudiantes de escuelas superiores. Marsh (1987) observó que el rendimiento verbal y el rendimiento matemático correlacionaban más con el autoconcepto verbal y con el autoconcepto matemático respectivamente, menos con otras áreas del autoconcepto académico y casi no correla-

cionaban con dimensiones del autoconcepto no-académico. Gutiérrez y Musitu (1985) pusieron de manifiesto que el factor de autoestima que más se relaciona con las variables escolares es el de capacidad y eficacia en los estudios (autoconcepto académico). También las relaciones encontradas varían en función de los criterios de rendimiento empleados, así Byrne (1986) y Newman (1984) que utilizaron test estandarizados encontraron que el autoconcepto académico no influye en las puntuaciones de los tests mientras que, Shavelson y Bolus (1982) que utilizaron las notas escolares para inferir el rendimiento académico sí encontraron una diferencia causal del autoconcepto en las sucesivas notas escolares.

Por último, hay estudios de los que se infiere que las variaciones en autoestima, o en cualquiera de sus dimensiones, se generaliza de unas dimensiones a otras, al autoconcepto general y a otras variables distintas del rendimiento (Brookover, 1964; Diggory, 1966; Ludwig y Maehr, 1967; Gilly y cols...) También, Harter (1983) ha apuntado que los niños pueden elaborar el componente académico de su incipiente autoconcepto no sólo sobre la base de su experiencia en el ámbito académico, sino en función de otras experiencias no académicas.

Se acepta como evidente que uno de los factores principales del rendimiento escolar es el autoconcepto o que el autoconcepto media, de alguna manera, todo el aprendizaje, como así lo confirma la persistencia de correlaciones significativas y positivas entre ambos constructos en un amplísimo número de investigaciones, incluso en aquellas en las que ha sido controlado el CI. No obstante, creemos de interés hacer las siguientes observaciones:

a) Estas correlaciones son muy altas con el autoconcepto académico específico, en torno al .50 para el autoconcepto académico no-específico y entre .10 y .25 para el autoconcepto general (Shavelson y Bolus, 1982; Marsh y cols., 1983, 1984, 1986).

b) Un autoconcepto positivo no está siempre relacionado con un buen rendimiento y un bajo rendimiento no es siempre reflejo de un autoconcepto negativo (Eshel y Klein, 1981)

c) Las relaciones a las que nos venimos refiriendo parecen claras para los chicos, pero no para las chicas (Bledsoe, 1964; Purkey, 1970)

d) Cuando el niño llega a la escuela, su autoconcepto está bien formado y sus reacciones hacia el aprendizaje, el fracaso o el éxito escolar y hacia el clima físico, social y emocional del colegio estarán en parte determinados por las creencias hacia sí mismo (Canfield y Wells, 1976; Beane, 1984, 1986).

e) Es necesario considerar el contexto del aula para interpretar correctamente las relaciones entre ambas variables (Rogers y cols., 1978; Marsh, 1983).

f) Conviene matizar con Hamachek (1981) que dicha relación depende no tanto de la capacidad real cuanto de la capacidad creída y sentida por el alumno y con Borislow (1962) y Brookover y cols. (1965) que introducen como variable moduladora la motivación.

g) Que la gran mayoría de los estudios son correlacionales y no nos permiten determinar la causalidad, tan sólo que existe una influencia mutua entre rendimiento y autoconcepto (Purkey, 1970, 1983; Hamachek, 1981; Burns, 1982; Shavelson y Bolus, 1982). En cuanto a la posible relación causal no faltan estudios que confirman la influencia del autoconcepto en el rendimiento académico (Wattenberb y Clifford, 1964; Morse, 1964; Brookover, 1962), como tampoco respecto de la influencia del rendimiento en el autoconcepto (Borislow, 1962; Gibby y Gibby, 1967; Robinson-Awana y cols. 1986; Ellerman, 1980)

2.- METODO

Con este trabajo queremos comprobar la relación entre autoestima y rendimiento escolar, mediante la utilización de grupos extremos en cada una de esas dimensiones. Es decir, lo que se pretende es demostrar en qué variables y con qué intensidad dos grupos de alumnos, por ejemplo con alta y baja calificación escolar, se diferencian en los factores de autoestima y viceversa. Ya se ha aludido en la introducción a la evidencia empírica de una correlación positiva y significativa entre ambos, pero de lo que aquí se trata es de verificar un cierto nivel de causalidad y en qué medida su discurrir paralelo implica, por ejemplo, que un alumno que pertenece a una categoría alta en autoestima académica obtenga una calificación escolar alta o que no suspenda.

Muestra

La muestra está constituida por 192 alumnos del Ciclo Superior de EGB (6º a 8º) con edades comprendidas entre los 10 y los 15 años (con una media de edad de 12.3 años), siendo su distribución por sexos de 95 niños y 97 niñas. Su distribución por cursos es: sexto (N=68, 30 V y 38 H, 11.2 años), séptimo (N=68, 33 V y 35 H, 12.2 años) y octavo (N=56, 32 V y 24 H, 13.5 años). Las calificaciones han sido aportadas por 14 profesores.

Instrumentos

Cuestionario de Autoestima: Se ha utilizado el Cuestionario A de Autoestima de Musitu y cols. (1981). Con este instrumento se mide el concepto que el alumno tiene de sí mismo, es decir, como se autopercebe y valora. Los factores empíricos encontrados son: Autoestima de ansiedad (grado de inseguridad del alumno); Autoestima social (grado de facilidad para relacionarse y hacer amigos); Autoestima escolar (capacidades y eficacia en la realización de las tareas escolares); Autoestima de autocontrol (grado de desadaptación en todas las situaciones sociales).

Rendimiento Académico: Se han utilizado las calificaciones de todas las asignaturas de la primera evaluación (Diciembre). Las variables utilizadas han sido:

Media del Rendimiento: Coincide con la calificación global del alumno durante esa evaluación. Las calificaciones de las 9 asignaturas han sido operativizadas (Sobresaliente = 4, Notable = 3, Bien = 2, Suficiente = 1, Insuficiente = 0). Se ha multiplicado por 10 el valor de la media para evitar los decimales, con lo que el rango posible oscila entre 0 y 40

Nº de Suspensos: Coincide con el número de calificaciones de "no apto" obtenidas por el alumno en dicha evaluación (insuficientes y muy deficientes)

Formación de los Grupos: Salvo para la variable "nº de suspensos" que admitía una fácil operativización (entre los que aprueban y aquellos que tienen más de 2 suspensos y que nos permite pensar que no se trata de algo accidental, pues en EGB suspender 3 ó más asignaturas en una evaluación significa un bajo rendimiento), para las demás variables hemos empleado el criterio del 27 % superior e inferior de la mediana, lo que se correspondería a un N de 52 alumnos en cada grupo y para cada variable; pero, al coincidir el punto de corte en casi todos los casos dentro de una banda de alumnos con la misma puntuación, nos ha obligado siguiendo el criterio de maximizar la distancia entre los grupos a utilizar las puntuaciones inmediatamente superior (grupo alto) e inmediatamente inferior (grupo bajo) como puntuaciones de corte y es por ello que el "N de alumnos" utilizado en los distintos análisis es ligeramente inferior.

3.- RESULTADOS

El procedimiento estadístico utilizado para comparar los distintos grupos ha sido el Análisis de Varianza. Para facilitar la lectura de las tablas, conviene recordar que las variables "nº de suspensos", "autoestima de ansiedad" y "autocontrol", por su contenido y operativización requiere una interpretación inversa al orden natural de los números. Es decir, el grupo bajo está formado por aquellos alumnos que más suspenden (3 ó más asignaturas), manifiestan más ansiedad y desadaptación y el grupo alto por aquellos que menos suspenden, en nuestro caso por los alumnos que aprueban todas las asignaturas, perciben menor ansiedad y menor desadaptación.

En la comparación entre los dos grupos obtenidos en función de su número de suspensos (aprobados/3 ó más suspensos) en los 4 factores de autoestima se observan puntuaciones más positivas en el grupo de aprobados (menos ansiedad, más autoestima social, académica y de autocontrol), siendo significativa la académica y bastante importante la social. Es decir, los alumnos que aprueban todas las asignaturas tienen fundamentalmente una autoestima académica superior a los que suspenden, y presumiblemente también la autoestima general.

	Calificación				Suspensos			
	X _{bajo} n= 50	X _{alto} n= 47	F	P	X _{bajo} n= 50	X _{alto} n= 47	F	P
Ansiedad	17.02	15.43	1.87	0.174	17.21	16.68	0.28	0.60
Social	22.26	24.23	4.86	0.030	22.78	23.89	2.66	0.11
Académico	19.52	23.89	18.43	<.001	19.86	22.37	10.04	0.002
Autocontrol	7.46	5.38	5.49	0.021	7.30	6.60	1.03	0.31

Tabla nº 1.- Comportamiento en Autoestima de los Grupos Extremos en Rendimiento.

Más importantes son las diferencias cuando los grupos se forman a partir de su calificación global (rango de 1 a 38). El criterio utilizado ha sido el 27 % superior e inferior de la mediana, siendo el punto de corte para el grupo bajo 8 y para el alto 22. La tendencia aquí es la misma que hemos comentado anteriormente: los alumnos que obtienen mejores notas tienen una autoestima más alta, siendo significativas las dimensiones "autoestima social" (n. s. = .030), "autoestima académica" (n. s. = .000) y "autocontrol" (n. s. = .021).

Si tenemos en cuenta tanto la calificación como los suspensos, se confirma que:

- La calificación tiene un mayor poder diferenciador para todos los factores de autoestima que los suspensos.

- Las diferencias en "autoestima académica" y en "autoestima social" son significativas en ambos criterios de clasificación de los alumnos.

- La "autoestima de autocontrol" es la que establece la diferencia entre aprobar y obtener una buena calificación; es decir, obtener una buena calificación implica esfuerzo, planificación, control de impulsos o renunciar cuando sea necesario a actividades diferentes de las escolares

- La "autoestima de ansiedad" no es discriminativa en ninguno de los dos casos; ello pudiera ser porque los que aprueban y obtienen buenas calificaciones se sienten más seguros de sí mismos y los que suspenden o su calificación es baja pueden generar una minusvaloración de todo lo escolar protegiéndose de esta forma de los efectos negativos de sus propias actividades escolares (Burns, 1979).

En definitiva, los alumnos con mejor rendimiento tienen una autopercepción más positiva de sí mismos que los que obtienen malos resultados escolares; es decir perciben que tienen más posibilidades en los estudios, más facilidad para establecer/mantener relaciones sociales y un mayor autocontrol

En la tabla nº 2 encontramos diferencias en rendimiento cuando los alumnos son clasificados en función de su autoestima (Cuestionario A de Musitu y cols., 1981). La estrategia utilizada ha sido el 27 % de la mediana y los puntos de corte resultantes son: ansiedad (bajo 21, alto 13, rango 3-33), social (bajo 20, alto 28, rango 10-32), académica (bajo 17, alto 25, rango 5-35) y autocontrol (bajo 10, alto 3, rango 0-23).

En términos generales, y para todas las comparaciones realizadas, se comprueba que la calificación es mayor en los grupos altos y el nº de suspensos mayor en los grupos bajos en autoestima. Los mejores resultados se obtienen en "autoestima académica"; tener una autoestima académica alta implica tener buenas calificaciones ($n. s. = .000$) y no tener suspensos ($n. s. = .007$). El "autocontrol" establece diferencias en la calificación ($n. s. = .007$), pero no en el nº de suspensos, lo que viene a fortalecer la hipótesis formulada más arriba. Por su parte, el clasificar a los alumnos en función de su "ansiedad" o "autoestima social", aunque con tendencia positiva, parece ser que no influye en sus resultados escolares. Ahora bien, en relación con "autoestima social", y teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la tabla nº 1, se podría concluir que tener

una autoestima social alta o baja no implica buenos o malos resultados escolares, pero que obtener buenas calificaciones o no suspender sí que potencia las relaciones y el significado con los iguales, aspecto que en la vida de los alumnos de primaria y de medios rurales y pequeñas ciudades es importante por la coincidencia entre compañeros del colegio y amigos extraescolares.

	Ansiedad				Social			
	Xalto n=51	Xbajo n=52	F	P	Xbajo n=42	Xalto n=35	F	P
Calificación	13.47	15.80	1.84	0.178	12.45	14.43	1.05	0.310
Suspensos	2.41	2.29	0.06	0.803	3.00	2.46	0.89	0.349

	Académico				Autocontrol			
	Xbajo n=41	Xalto n=46	F	P	Xbajo n=44	Xalto n=44	F	P
Calificación	12.17	21.54	20.11	<.001	14.11	19.89	7.74	0.007
Suspensos	2.93	1.44	7.60	0.007	2.32	1.82	0.91	0.344

Tabla 2.- Comportamiento en Rendimiento de los Grupos Extremos en Autoestima.

4.- DISCUSION

A medida que la investigación psicológica va aportando nuevos datos, la tendencia generalizada a diferenciar los diversos constructos o grandes áreas de conocimiento en sus diversos componentes es cada vez mayor, de tal forma que las inferencias y relaciones se fundamentan en los componentes o aspectos más específicos y no en la dimensión global. El campo de las relaciones entre la autoestima y el rendimiento no escapa a esta evolución.

Si bien en un primer análisis de los datos que aparecen en la Tablas 1 y 2, y sin tener en cuenta si se alcanza o no la significación estadística, se observa que las diferentes relaciones obtenidas se comportan de acuerdo a pre-

dicciones lógicas-esperables; así es de destacar que rendimiento y autoestima se relacionan de forma positiva. Este aspecto ha sido, por otra parte, ampliamente contrastado en la literatura científica, por ejemplo Burns (1979), Coopersmidt (1967), Gurney (1988), O'Malley y Bachman, (1979). Sin embargo, por una parte, tal y como establecen Marsh y Shavelson (1986) y Musitu, García y Gutiérrez (1991), las relaciones entre autoestima y rendimiento académico no pueden comprenderse adecuadamente si no hacemos referencia a su multidimensionalidad, y por otra, las relaciones también varían en función de los criterios de rendimiento empleados (Byrne, 1986; Shavelson y Bolus, 1982). En esta investigación se confirman estos planteamientos; así, mientras en la "autoestima académica" la significación se obtiene en todas las variables, en la "autoestima de ansiedad" no se obtienen resultados significativos; o en el caso de las variables del rendimiento, mientras que el "nº de suspensos" se vincula exclusivamente con la "autoestima de rendimiento", las "calificaciones" definen un mayor número de relaciones significativas, en unos casos bidireccionalmente y en otros tan sólo unidireccionalmente.

Al hilo de lo anteriormente expuesto, otra cuestión a destacar consiste en que es en la autoestima académica en la que se obtienen relaciones más intensas, y en este caso también bidireccionalmente, con las variables de rendimiento escolar, lo cual corrobora los resultados obtenidos por Gutiérrez y Musitu (1985), siendo menores en el caso de las dimensiones no-académicas de la autoestima.

En el otro polo, el del rendimiento, es la variable calificación o nota media la que está más fuertemente relacionada con la autoestima, constatándose relaciones bidireccionales con la autoestima "académica" y la de "autocontrol", y unidireccionalmente con la "autoestima social", mientras que en la dicotomía aprobar-suspender tan sólo se obtienen resultados significativos con la "autoestima académica". Es decir, las calificaciones constituyen un mejor indicador de los niveles de autoestima que el nº de suspensos.

De ello cabe inferir, no sólo que unos resultados escolares óptimos incrementan la autoestima académica y viceversa, sino que además, estas relaciones pueden estar mediadas por el grado de adaptación del alumno a los diversos contextos sociales en que participa o también del autocontrol en estas situaciones, dado que esta dimensión de autoestima es afectada y contribuye a su vez a un mejor rendimiento. Es decir, podríamos afirmar que para obtener buenas calificaciones no sólo hace falta tener un alto autoconcepto de las competencias académicas, sino que se requiere también un cierto grado de autocontrol o autodisciplina, lo cual no parece indispensable para aprobar únicamente.

Continuando con esta capacidad diferencial predictiva entre calificación/aprobar-suspender dos aspectos más merecen nuestra atención: 1) No parece que suspender afecte a las relaciones sociales, ni que la competencia social autoestimada influya en el nº de suspensos; sin embargo, sí se observa que obtener buenas calificaciones contribuya a incrementar la autopercepción social positiva o que las calificaciones altas contribuyan a potenciar las relaciones sociales, aunque cabe hacer la salvedad de que relaciones sociales positivas con los compañeros y amigos no constituye una condición indispensable para altos logros escolares. 2) La segunda cuestión a la que vamos a hacer referencia es la relativa a la relación entre bajo logro, y en concreto al hecho de suspender o al "fracaso escolar", con aspectos tales como tener menor confianza en sí mismo, sentimientos negativos, depresión, inseguridad, desadaptación, ansiedad... (Combs y Soper, 1963; Moreland y cols., 1981; Frías y cols., 1991). Los resultados que nosotros hemos encontrado no confirman este hecho. Suspender o el nº de suspensos sólo parece afectar a la dimensión académica, es decir, a su capacidad y eficacia autopercebida en la resolución de tareas escolares, no generalizándose esta autoimagen de bajo logro a otros ámbitos que no sean los estrictamente académicos o de aprendizaje escolar.

En concreto, y de forma resumida, se infiere de los resultados de la presente investigación que:

- 1) La autoestima académica y el rendimiento se influyen mutuamente. Para obtener resultados positivos parece imprescindible tener una autoestima académica alta. Igualmente, unos buenos resultados escolares incrementan la autoestima académica de los alumnos.
- 2) La ansiedad y los resultados escolares no están relacionados, al menos en situaciones normalizadas.
- 3) El autocontrol se relaciona con la calificación, pero no con las calificaciones de aprobados-suspensos.
- 4) Unos resultados escolares positivos potencian la autoestima social, pero no está tan claro que suceda el fenómeno inverso.

En definitiva, a la luz de los datos obtenidos podemos concluir la existencia de una capacidad predictiva diferencial de unas variables sobre otras, en función del factor de autoestima o criterio de rendimiento que estemos considerando.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BACHMAN, J. G. y O'MALLEY, P. M. (1986). Self-concepts, self-esteem, and educational experiences: The frogpond revisited (again). *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 35-46.
- BEANE, J. A. (1984). *Self-Concept, Self-Esteem and the Curriculum*. Boston: Allyn and Bacon.
- BLECHMAN, E. A. y cols. (1985). Childhood competence and behavior problems. *Journal of Abnormal Psychology*, 94, 70-77.
- BLEDSON, J. C. (1964). Self-concepts of children and their intelligence, achievement interest and anxiety. *Journal of Individual Psychology*, 20, 55-58.
- BORISLOW, B. (1962). Self evaluation and academic achievement. *Jour. Couse. Psychol.*, 9, 246-254.
- BROOKOVER, W. B. y cols. (1965). *Self-concept of ability and school achievement, II*. (U.S.O.E. Cooperative Research Report, Project nº 1636). East Lansing, MI: Michigan State University.
- BROOKOVER, W. B. (1964). Self-concept of ability and school achievement. *Sociology of Education*, 37, 271-279.
- BURNS, R. B. (1979). *The self-concept: Theory, Measurement, Development and Behaviour*. London: Longman.
- BYRNE, B. M. (1986). Self-concept/academic achievement relations: An investigation of dimensionality, stability and causality. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 18, 173-186.
- CANFIELD, J. y WELLS, M. C. (1976). *100 ways to enhance self-concept in the classroom: A handbook for parents and teachers*. Nueva Jersey: Prentice-Hall, Inc. Englewood Cliff.
- COMBS, A. W. (1964). The personal approach to good teaching. *Educ Leadership*, 21, 369-77.
- COMBS, A. W. y SOPER, D. W. (1963). *The relationship of child perceptions to achievements and behavior in the early school years Cooperative research Project, nº 814*. University of Florida.
- COOPERSMITH, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- CHAPMAN, J. W. y LAMBOURNE, R. (1990). Some antecedents of academic self-concept: a longitudinal study. *The British Journal of Educational Psychology*, 60, 142-152.
- DEMO, D. y PARKER, K. (1987). Academic Achievement and self-esteem among black and white college students. *The Jour. of Soc. Psych.*, 127, 345-355.
- DEMO, D. y SAVIN-WILLIAMS, R. (1983). Early adolescent self-esteem as a function of social class: Rosenberg and Pearlin revisited. *American Jour. of Sociology*, 88, 763-774.
- DIGGORY, J. C. (1966). *Self-evaluation: Concepts and studies*. New York: Wiley.
- ELLERMAN, D. A. (1980). Self regard of primacy school children: some Australian data. *British Journal of Educational Psychology*, 50, 114-122.
- ESHEL, Y. y KLEIN, Z. (1981). Development of academic self-concept of lower-class and middle-class school children. *Journal of Educational Psychology*, 73, 2, 287-293.
- FINK, M. (1962). Self-concept as it relates to academic underachievement. *Calif. J. Educ. R.*, 13, 57-62.
- FRIAS, D.; MESTRE, V.; DEL BARRIO, V. y GARCIA-ROS, R. (1991). Autoestima y rendimiento escolar en población escolar infantil. *Revista de Psicología. Universitat Tarraconensis*, Vol XIII, 12, 7-19.
- GERGEN, H. J. (1971). *The concept of self*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- GIBBY, R. y GIBBY, R. (1967). The self concept of negro and white children. *Jour. Clin. Psychol.*, 27, 144-148.
- GILLY, M. (1980). *Maître-élève. Rôle institutionnels et représentations*. París: P.U.F.
- GREEN, D.; MILLER, N. y GERARD, D.S. (1975). Personality traits and adjustment. En H. B. GERARD y N. MILLER: *School desegregation: a long-range study*. New York: Plenum Press.
- GURNEY, P. W. (1988). *Self-esteem in children with special educational needs*. New York: Routledge.
- GUTIÉRREZ, M. y MUSITU, G. (1985). La disciplina familiar, Autoestima y Rendimiento Escolar. *Boletín AEOEP*. Madrid.
- HANSFORD, B. S. y HATTIE, J. A. (1982). The relationship between self and achievement/performance measures. *Review of Educational Research*, 52, 123-142.
- HARTER, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. En P. H. Mussen (Ed.): *Carmichael's Manual of Child Psychology*, Vol. 4. New York: Wiley.
- HAYNES, N. M.; HAMILTON-LEE, M. y COMER, J. P. (1988). Differences in self-concept among high, average, and low achieving high school sophomores. *Journal of Social Psychology*, 128(2), 259-264.
- JAMES, W. (1890). *Psychology*. New York: Dover, 1950.
- JONES, J. G. y GRIENECKS, L. (1970). Measures of self perception as predictors of scholastic achievement. *Jour. of Educ. Res.*, 63, 201-203.
- LOPEZ, A.; MARQUES, J. y MARTINEZ, A. (1985). *El fracaso escolar. Percepciones y vivencias*. València: Institució Alfons El Magnànim. Col·lecció Politècnica.
- LUDWIG, D. J. y MAEHR, M. L. (1967). Changes in self-concept and stated behavioural preferences. *Child Development*, 38, 453-467.
- MARSH, H. W. (1987). The Big-Fish-Little-Pond Effect on Academic Self-Concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280-295.

- MARSH, H. W., BARNES, J. y HOCEVAR, D. (1985). Self-other agreement on multidimensional self-concept ratings: Factor analysis and multitrait-multimethod analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1360-1377.
- MARSH, H. W., PARKER, J. W. y SMITH, I. D. (1983). Pre-adolescent self-concept: Its relation to self-concept as inferred by teachers and to academic ability. *British Journal of Educational psychology*, 53, 60-78.
- MARSH, H. W., RICHARDS, G. y BARNES, J. (1986). Multidimensional self-concepts: The effect of participation in an Outward Bound program. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 195-204.
- MARSH, H. W. y SHAVELSON, R. J. (1986). *Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure*. Department of Education, University of Sydney, Australia.
- MARSH, H. W., SMITH, I. D. y BARNERS, J. (1983). Multitrait-multimethod analyses of the Self Description Questionnaire: Student-teacher agreement on multidimensional ratings of student self-concept. *American Educational Research Journal*, 20, 333-357.
- MARSH, H. W., SMITH, I. D., BARNES, J. y BUTLER, S. (1983). Self-concept: Reliability, stability, dimensionality, validity, and the measurement of change. *Journal of Educational psychology*, 75, 772-790.
- MBOYA, M. M. (1989). The relative importance of global self-concept and self-concept of academic ability in predicting academic achievement. *Adolescence*, XXIV, 93, 39-46.
- MORELAND, R. ; MILLER, J. y LAUCKA, P. (1981). Academic achievement and self evaluations of academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 73, 335-344.
- MUSITU y cols. (1981). *La integración del rechazado escolar*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- MUSITU, G.; GARCIA, F. y GUTIERREZ, M. (1991). *Autoconcepto Forma A (AFA)*. Madrid: TEA Ediciones.
- MUSITU, G.; ROMAN, J. M. y GRACIA, E. (1988). *Familia y Educación: prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.
- O'MALLEY, P. M. y BACHMAN, J. G. (1979). Self-esteem and education: Sex and cohort comparisons among high school seniors. *Journal of personality and Social Psychology*, 37, 1153-1159.
- PURKEY, W. (1970). *Self Concept and school achievement*. Nueva Jersey: Prentice Hall, Inc. Englewood Cliffs.
- RICHARDSON, A. G. y LEE, J. (1986). Self-concept and attitude to school as predictors of academic achievement by west indian adolescents. *Perceptual and Motor Skills*, 62, 577-578.
- ROBINSON-AWANA, P. y cols. (1986). But what about smart girls? Adolescent self esteem and sex role perceptions as a function of academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 6, 124-137.

- ROGERS, C. M., SMITH, M. D. y COLEMAN, J. M. (1978). Social comparison in the classroom: The relationship between academic achievement and self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 70, 50-57.
- SHAVELSON, R. J. y BOLUS, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 1, 3-17.
- SHAW, M. C. y ALVES, G. J. (1963). The self-concept of bright academic underachievers: continued. *Personel and Guidance Journal*, 42, 401-403.
- VENESS, T. (1962). *School leavers*. London: Methuen.
- WALSH, E. J. y TAYLOR, M. C. (1982). Occupational correlates of multidimensional self-esteem: comparisons among garbage-collectors, bartenders, professors, and other workers. *Sociol. Soc. Res.* (Forthcoming).
- WATTEMBERG, W. y CLIFFORD, C. (1964). Relation of self concept to beginning achievement in reading. *Child. Dev.*, 35, 461-467.
- WYLIE, R. C. (1979). *The Self-concept. Vol II: Theory and research on selected topics*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.