

# **Máster Universitario de Intervención en Convivencia Escolar**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, ENFERMERIA Y FISIOTERAPIA**

**UNIVERSIDAD DE ALMERÍA**

# **Autoestima y Rendimiento Académico en la Enseñanza Secundaria Obligatoria**

**Alumna: M<sup>a</sup> José Bogas Vargas**

**Directora: M<sup>a</sup> del Carmen Pérez Fuentes**

**Junio 2013**

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

Introducción.....	4
Marco teórico.....	5
Capítulo 1: La autoestima.....	6
1. Conceptualización y evolución del término autoestima.....	6
2. Componentes de la autoestima.....	9
3. Factores y características vinculadas a la alta y baja autoestima.....	14
4. Relación entre la autoestima y otras variables.....	21
Capítulo 2: El rendimiento académico.....	23
1. Conceptualización del rendimiento académico.....	23
2. Dimensiones del rendimiento académico.....	26
3. Rendimiento suficiente y satisfactorio.....	33
4. Relación entre rendimiento académico y otras variables.....	35
Marco empírico.....	39
1. Introducción.....	40
2. Hipótesis.....	42
3. Objetivos.....	42
4. Método.....	43
4.1.Participantes.....	43
4.2.Instrumentos.....	44
4.3.Procedimiento.....	45

4.4. Análisis de datos.....	45
5. Resultados.....	46
Discusión.....	60
Conclusiones.....	62
Referencias bibliográficas.....	63

## ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1. Reparto de la muestra según la edad.....	43
TABLA 2. Reparto del alumnado según las edades y su media.....	44
TABLA 3. Reparto del alumnado por clase.....	44
TABLA 4. Suma y media de los ítems del cuestionario de autoestima.....	47
TABLA 5. Media de respuesta por ítem según el sexo.....	48
TABLA 6. Media de la autoestima según el sexo.....	49
TABLA 7. ANOVA y pos hoc (DMS) según el curso y en función del ítem.....	49
TABLA 8. ANOVA y pos hoc (DMS) de la autoestima en función del curso.....	50
TABLA 9. ANOVA y pos hoc (DMS) según la edad y en función de cada ítem.....	51
TABLA 10. ANOVA y pos hoc (DMS) de la autoestima en función de la edad.....	52
TABLA 11. Porcentaje de repetidores.....	52
TABLA 12. Porcentaje de suspensos en al menos una asignatura.....	52
TABLA 13. Media de calificaciones por sexo.....	53
TABLA 14. ANOVA y pos hoc (DMS) según el curso y en función de cada asignatura.....	54
TABLA 15. ANOVA y pos hoc (DMS) del rendimiento académico en función del curso.....	55
TABLA 16. ANOVA y pos hoc (DMS) según la edad y en función de cada asignatura.....	56
TABLA 17. ANOVA y pos hoc (DMS) del rendimiento académico en función de la edad.....	57
TABLA 18. Porcentaje de las calificaciones según el sexo.....	57
TABLA 19. Porcentaje de suspensos en cada materia.....	58
TABLA 20. Media de calificaciones por asignatura según el sexo.....	59
TABLA 21. Porcentaje de suspensos por curso.....	60
TABLA 22. Correlación entre el rendimiento académico y autoestima.....	60

## INTRODUCCIÓN

A lo largo del trabajo se incidirá en la importancia de tener una buena autoestima para obtener un buen rendimiento académico. La autoestima son los sentimientos que determinan el comportamiento de los estudiantes, los cuales se exteriorizan de diversas maneras según los factores intervinientes como el entorno familiar, los logros y fracasos académicos, etc. La autoestima es de vital importancia ya que a través de ella, se conoce como una persona se ve a sí misma.

La estructura del trabajo se desarrolla en base a dos grandes partes, el marco teórico y el marco empírico. En el primero de ellos se establece un acercamiento conceptual de las variables autoestima y rendimiento académico. En cambio en el marco empírico se desarrolla el proyecto desde el problema de investigación hasta los resultados y conclusiones del mismo.

A su vez, el marco teórico está compuesto por dos capítulos. Cada uno de estos capítulos está organizado en cuatro secciones.

En el capítulo 1, llamado *La autoestima*, se determina el concepto y evolución del término autoestima; los componentes de la autoestima; los factores y características vinculadas a la alta y baja autoestima; y por último, la relación entre la autoestima y diferentes variables como el género, la familia, la violencia, la inteligencia emocional y la soledad.

El tercer capítulo, *El rendimiento académico* está compuesto por el concepto; las dimensiones del rendimiento académico; el rendimiento suficiente y satisfactorio; y un último apartado en el que se relaciona el rendimiento académico con el autoconcepto, género y entorno familiar.

En cuanto al marco empírico está formado por una introducción a los estudios más significativos en referencia con el tema a presentar, las hipótesis, los objetivos y el método, a su vez este último apartado abarca la sección de participantes, instrumentos, procedimiento y el análisis de datos. Además el marco metodológico incluye el apartado de resultados, la discusión y las conclusiones finales.

Finalmente, se presentaran las referencias bibliográficas.

# Marco teórico

# Capítulo 1

## 1. Conceptualización y evolución del término autoestima

Debido a la existencia de diversas perspectivas conceptuales y antecedentes teóricos, es muy complejo poseer un único concepto de autoestima, ya que numerosos estudiosos enuncian su concepto sobre qué es.

La primera definición de autoestima es realizada por William James (1890), y la describe como el resultado de la proporción entre el éxito alcanzado y las pretensiones. Hasta el momento presente, se han producido importantes cambios en este concepto.

Autores señalados como Rosenberg (1965) y Hattie (1992), tienen la misma idea de que la autoestima se fundamenta en las atribuciones de lo que es bueno para cada persona. Al igual que para Satir (2002) este concepto expone “Los sentimientos e ideas que el individuo tiene de sí mismo es lo que llamo autoestima” (pp. 17).

Wells y Marwell (1965), declaran que la autoestima se puede comprender como un elemento de la personalidad. Según estos autores, la autoestima forma parte de uno mismo. Además, Alcántara (1993, pp. 17) define la autoestima como una “actitud hacia uno mismo, la forma habitual de pensar, amar, sentir y comportarse consigo mismo. Es la descripción permanente según la cual nos enfrentamos como nosotros mismo”. Es el método esencial con el que le damos un orden a nuestras experiencias refiriéndolo a nuestro “YO” personal.

Según el pionero de los estudios de autoestima, Branden (1987), denomina este término como una experiencia personal, lo que uno cree de sí mismo, no lo que piensan los demás. Asimismo este autor expone que la autoestima es el quid del triunfo y del fracaso, además de ser la clave para entendernos a nosotros mismos y a las demás personas. Siendo la autoestima una habilidad para enfrentarnos a los problemas y ser feliz.

También, Branden (1993, pp. 45) expone que “La autoestima es la predisposición a experimentar como componente para afrontar los desafíos de la vida y como merecedor de felicidad.”

Camargo (1994, pp. 97) definió la autoestima como “una actitud vital que se aprende, que fluctúa y se puede optimizar, basándose en el tomar conciencia, conocer y poner en práctica el

potencial de cada persona.” Asimismo, el comportamiento de los demás y las reacciones hacen que frecuentemente tengamos nuestros propios sentimientos y una valoración sobre nosotros mismos. Siendo este término no estable, puesto que “su consistencia varía de acuerdo con las variaciones del medio” (Avia, 1995, pp. 103).

Desde otros puntos de vista, Alcántara en Molina, Baldares y Maya (1996), al igual que Quiles y Espada (2004) valoran que la autoestima no es innata, es decir no es nacida con la persona, sino que es el resultado de las experiencias acumuladas a lo largo de la vida de cada persona. Este aprendizaje no es por norma general intencional, ya que cada sujeto le da forma según sus contextos.

Musitu (1996) define este término, como el concepto que cada uno tiene de sí mismo, atendiendo a las capacidades que nosotros mismos nos atribuimos. Por otro lado, Martínez (1997) concreta la autoestima como la agregación de la confianza y el respeto que debemos tener con uno mismo. Profundizando en la imagen que la persona tiene de sí mismo.

En cambio, Molina (1997) valora que la autoestima tiene un concepto muy complejo y para ello, Molina destaca una serie de integrantes para poder así definir este concepto. El primer componente es una actitud, ya que observa las maneras comunes de actuar, amar y pensar. Además, posee un componente conductual, afectivo o emocional y cognitivo, pues hace referencia a las opiniones, a las impresiones, a las sensaciones y a las ideas que tiene el sujeto de sí mismo. Al igual que Molina, White en Courrau (1998), se implica en el contexto cognitivo y emocional de la persona.

Según Güell y Muñoz (2000) cada persona tiene el poder de crear su propia identificación y asignarse un valor.

Si conseguimos mantener un buen nivel de autoestima resistiremos las críticas, nos abriremos mejor a los demás, aprenderemos a pedir ayuda y, en general, nos resultará mucho más gratificante vivir, lo que contribuirá también a prevenir cualquier proceso depresivo (Güell y Muñoz, 2000, pp. 118).

De acuerdo con Rice (2000), la autoestima es la apreciación que tiene la persona de sí misma, además el presente término es el componente que presta dignidad a la especie humana. Algunas autoras como Domínguez, Cueva y Prado (2002) exponen que la autoestima es un elemento fundamental de la personalidad y que cada persona forma su personalidad a partir de

cómo se ve o cómo se valore, siendo esta valoración dependiente, ya que se relaciona con la manera en que las demás personas nos valoran.

Santrock (2002, pp. 114) expresa que la autoestima es “La evaluación global de la dimensión de Yo o *self*.” En esta línea, Feldman (2002) afirma que la autoestima es la reflexión que hace cada sujeto sobre su persona.

Según Alcántara (2005) la autoestima tiene como función superar los problemas personales, puesto que cuando el grado de autoestima es alto, se superan los fracasos y dificultades. Asimismo, se establece la responsabilidad, se establece la autonomía personal y facilita una buena relación social con los demás.

La autoestima es sustancial para los sujetos puesto que es apta para progresar en los problemas de cada uno/a. Asimismo, establece la responsabilidad, la autonomía personal, favorece la creatividad, viabiliza los vínculos sociales, además de asegurar un futuro para el individuo (Alcántara, 2005).

Según Quiles y Espada (2004) y Duclos (2011), este concepto tiene lugar en los primeros años de vida, pues es cuando los padres le transmiten al niño mensajes y son estos mensajes los que hacen que los niños creen su primer concepto de sí mismos.

Si los hijos se sienten aceptados por su familia estos experimentarían la aceptación y seguridad en sí mismos. También, se determina la autoestima a partir de sus opiniones y actos en las relaciones sociales que establecen con los demás. Palacios (2000) expone que los niños/as en los primeros años de vida expresan una autoestima irreal, aunque a partir de los 8 años la muestran cómo es.

Branden (2004) pone de manifiesto que la autoestima está configurada por factores tanto internos como externos. Entendiendo por elementos internos, los factores que son creados por el individuo y los elementos externos del entorno, como las experiencias vividas. Además, Polaino (2004) la familia influye en la autoestima de los hijos, ya sea de manera positiva o negativa.

Según Gázquez *et al.* (2006) existe una aprobación en tener en cuenta que el concepto autoestima es una extensión del auto-concepto y además, a través de la autoestima el sujeto se asigna una representación de las cualidades o características.

Martínez-Otero (2007) y Clemes y Reynold (1993) comparten que la autoestima se relaciona con el sentimiento de dignidad.

Por último, Shaffer y Kipp (2007), Polanio (2004), Quiles y Espada (2004) y Duclos (2011) manifiestan que el desarrollo de la autoestima es primordial para el crecimiento de cada persona, y esta depende de la familia, la escuela y la sociedad.

La gran mayoría de las transformaciones del término autoestima se han encaminado en que las diversas definiciones han incluido a lo largo de los años elementos a los que se hace referencia al definir autoestima, como son la evaluación de sí mismo, juicio personal, elemento de la personalidad, percepción del propio aprecio que se tiene a uno mismo, emociones relacionadas a esa apreciación y la capacidad de responsabilidad que posee uno mismo y frente a los demás, etc. (Branden, 1997; Coopersmith, 1967; Güell y Muñoz, 2000; Musitu, 1996; Wells y Marwell, 1965).

## 2. Componentes de la autoestima

Según el autor Franco Voli (1928) los componentes de la autoestima son la seguridad, el autoconcepto, la pertenencia, la motivación y la competencia. La seguridad personal, profesional y familiar son los supuestos más básicos de la autoestima. La seguridad es un integrante de la motivación, ya que las personas estudian o trabajan para poder así, acceder al éxito, a la aceptación de los demás y de uno mismo, a la pertenencia, etc. Asimismo, cuando una persona se siente consigo mismo seguro, tiene la capacidad para hablar, pensar y actuar con total libertad.

De acuerdo con Rodríguez, Pellicer y Domínguez (1988), la autoestima está constituida por cinco componentes que se despliegan continuamente, de esta forma cada uno de los componentes ofrecen los elementos necesarios para poder así, desarrollarse el siguiente nivel. Para los autores señalados, este conjunto lo denominan *La escalera de la Autoestima*.

En primer lugar, destacan el autoconocimiento, seguidamente el autoconcepto, la autoevaluación, la autoaceptación y por último, el autorespeto.

- El autoconocimiento consiste en conocer las partes que constituyen el *self* de cada persona, como sus expresiones, sus necesidades y sus capacidades, además de conocer cuál es su manera de actuar y de sentir. Todos estos elementos deben trabajar de manera conjunta. Si esto no ocurriese, el sujeto no conseguirá alcanzar una personalidad unida y por tanto, su personalidad será frágil y fraccionada.

- El autoconcepto son opiniones que tiene la persona sobre sí mismo, exteriorizándolo en la conducta.
- La autoevaluación es la capacidad interna de evaluar los sucesos como buenas o malas según los intereses de cada uno.

Según Rogers (1978) existen dos tipos de razonamientos que las personas tienen que tener en cuenta cuando se autoevalúen:

- Criterios propios desde el punto de vista personal.
- Criterio establecido desde el exterior.

- La autoaceptación consiste en reconocernos a nosotros mismos, tanto la forma de ser como de sentir.
- El autorespeto debe complacer los valores de cada uno, tratando de operar de forma positiva los sentimientos, es decir, sin perjudicarse a uno mismo y teniendo en cuenta todo lo que nos haga sentir bien consigo mismo.

Por otro lado, Alcántara (1993, pp. 31) concreta que si una persona quiere desarrollar su autoestima “es relevante desarrollar y educar sus tres componentes: afectivo, cognitivo y conductal”.

- El componente afectivo es la valoración propia que hace cada persona de lo adecuado o perjudicial y de lo positivo o de lo negativo que ve a sí mismo la persona.
- El componente cognitivo muestra ideas y apreciaciones de la personalidad de cada individuo. Según Alcántara (1993, pp. 37) el autor define este componente como “la opinión que se tiene de la propia personalidad y sobre su conducta. Es el componente de la autoestima que organiza las experiencias pasadas y son usadas para reconocer e interpretar estímulos relevantes en el ambiente social.”

○ Según Saura (1996), los siguientes cuatro conocimientos forman el componente cognitivo. Todos los sujetos tienen al menos cuatro tipos de conocimientos, que están capacitados para sufrir cambios, y estos se forman por las relaciones interpersonales (Gil, 1997):

- Opiniones e imágenes que cada uno tiene de sí mismo.

- Imágenes que los demás personas tienen de nosotros.
  - Imagen de cómo nos gustaría ser o deberíamos ser.
  - Imagen que nos gustaría tener de nosotros mismos.
- El componente conductual consiste en poner en práctica un comportamiento lógico y congruente. Siendo una declaración dirigida a uno mismo. Además, compone el proceso último de la dinámica interna.

En cambio, el autor señalado Branden (1994) expone que la autoestima está compuesto por dos componentes, el primero de ellos es la eficacia personal y el segundo, el respeto a uno mismo.

- La eficacia personal simboliza la confianza que tiene uno mismo para reflexionar, aprender, optar, entender y para tomar decisiones, con el fin de razonar los sucesos de la realidad para afrontar los problemas y confiar en uno mismo.
- El respeto a uno mismo consiste en tener el derecho y la confianza en nosotros mismos para ser feliz y sentirnos bien con nuestros pensamientos, nuestras pretensiones y nuestros logros.

Según Branden (1994), la autoestima se pone de manifiesto en todas las personas y una forma de demostrarlo es la siguiente:

- La autoestima se ve reflejada en lo que una persona siente al estar vivo a través de los gestos, el semblante de la cara, la forma de actuar y hablar.
- La autoestima está reflejada en la manera con la que se trata los logros o fracasos de forma digna.
- La autoestima se pronuncia cuando un sujeto se siente agrado por propiciar atención a los demás.
- La autoestima se muestra conforme con los errores, ya que no está relacionada a la perfección.
- La autoestima se expresa a través del vocabulario empleado y los movimientos relajados reflejando que el sujeto está bien consigo mismo.

- La autoestima se pone de manifiesto cuando la persona muestra curiosidad e interés a nuevas experiencias que ofrece la vida.
- La autoestima se expresa por la capacidad de disfrute con los distintos aspectos de la existencia humana.
- La autoestima está reflejada en la forma tranquila en la que nos enfrentamos a los retos y en el comportamiento de bienestar que mostramos con nosotros mismos y con los demás.
- La autoestima es la capacidad de equilibrio que se tiene.

Según este autor, la autoestima es la razón por la cual una persona se siente apta para la vida.

Además, algunos autores como Molina, Baldares y Maya (1996), Alcántara (1993) y Mruk (1999) comparten los componentes cognitivo, afectivo y conductual de la autoestima y así como lo que quieren expresar cada uno. No obstante, Molina en Olivares expone que es una actitud, puesto que observa las distintas maneras de actuar y pensar.

De Mézerville (2004) presenta un modelo que se compone por dos dimensiones, estando cada dimensión formada a su vez por tres componentes:

- La dimensión actitudinal está compuesta por la autoimagen, la autovaloración y la autoconfianza.
  - La autoimagen es la capacidad que tiene cada persona para verse a sí mismo tal y cómo es, tanto con sus defectos como con sus virtudes. Este componente es dinámico, pues integra experiencias vividas por el sujeto. Además, la baja autoestima proviene de una escasa autoimagen. Branden en de Mézerville (2004, pp. 25), señala que “La arrogancia, la jactancia y la sobreestimación de nuestras capacidades refleja más bien una autoestima equivocada y no, como imaginan algunos, un exceso de autoestima.”
  - La autovaloración consiste en que cada sujeto se sienta bien e importante para sí misma y para los demás. Este componente está relacionado con dos elementos, la autoaceptación y el autorespeto, es decir la persona se siente

agradecida con la imagen que tiene de sí misma. Branden llama a la autovaloración como “La confianza en nuestro derecho a triunfar y a ser felices, el sentimiento de ser respetables, de ser dignos y de tener derecho a afirmar nuestras necesidades y carencias, a alcanzar nuestros principios morales y a gozar del fruto de nuestros esfuerzos” (pp. 34).

- La autoconfianza consiste en que la persona sienta que puede realizar bien las cosas y al mismo tiempo está seguro cómo llevarlas a cabo.
- La dimensión conductual está formada por el autocontrol, la autoafirmación y la autorrealización (Mézerville, 2004):
  - El autocontrol es la manera en que la persona se cuida y se organiza bien en la vida para fomentar el bienestar personal como el de los demás. El escaso nivel de autocontrol está relacionado con una baja autoestima. Para la superación de este componente es necesario adquirir habilidades de cuidado propio y esquemas de comportamientos.
  - La autoafirmación es la capacidad que tiene cada sujeto para ser como uno mismo y poder llevar a cabo decisiones sin influenciarse por terceras personas. Las personas que no se creen lo suficientemente aptas, a menudo no participan, ni dan su opinión por miedo a equivocarse.
  - La autorrealización consiste en llevar a cabo sus capacidades y habilidades para tener una vida satisfactoria para la persona misma y para los que lo rodean. Se tiene una alta autoestima cuando el sujeto manifiesta su realización personal y asocia una sensación de progreso.

### 3. Factores y característica vinculadas a la alta y baja autoestima

La autoestima está influida por factores y además, posee características que hacen que una persona tenga una alta o baja autoestima.

Algunas de las características que pueden tener las personas que presentan una autoestima positiva o negativa, son señaladas por Clemes y Bean (1995):

- Autoestima positiva o alta.

- Es autónomo y toma decisiones por sí mismo.
  - Acepta los retos que se le presenta.
  - Está satisfecho de sus resultados y logros.
  - Se muestra afectuoso con los que le rodean.
- Autoestima negativa o baja.
    - Cree que los demás no le aprecian.
    - No confía en sí mismo, despreciando así sus habilidades.
    - Evade situaciones que le provocan ansiedad y se frustra fácilmente.
    - Se siente nulo ante cualquier realidad.

En cambio, Goleman (1995), fue uno de los autores que hicieron una agrupación de las diversas emociones, según la autoestima:

- Las emociones positivas son aquellas que el sujeto experimenta cuando logra un objetivo, como la alegría, el humor, la satisfacción y la felicidad.
- Las emociones negativas se presentan cuando no se cumple una meta u otra acción que el sujeto no pueda remediar. Algunas de ellas son la furia, el miedo y la tristeza.
- Las emociones estéticas son causadas por las acciones artísticas como por ejemplo la pintura, la música, etc.
- Las emociones ambiguas son aquellas como la sorpresa, la ilusión, la compasión, etc.

Por otro lado, Goleman (1995) y Bisquerra (2000) hacen otra clasificación de las emociones, destacando por un lado las emociones básicas y las complejas.

- Las emociones básicas se ven reflejadas en la expresión facial de cada individuo. Siendo las más destacadas la felicidad, la tristeza, el asombro, la timidez y la rabia.

- Las emociones complejas no están presentes en ningún rasgo del rostro, sino que son derivadas de las emociones básicas.

Algunos de los factores que influyen en la baja autoestima según (Quiles y Espada, 2004) son la ansiedad, la identidad sexual, la mala alimentación, los trastornos de personalidad y trastornos en la niñez o en la pubertad como son el tartamudeo, hiperactividad, déficit de atención, etc. Por otro lado, la alta autoestima según ambos autores hace que el sujeto se enfrente a las dificultades y a las frustraciones, teniendo más seguridad en sí mismo.

Para Gaja (2010), una alta autoestima está vinculada con una elevada autoconfianza. Por ello, las características que debe presentar una persona con una elevada autoestima según Robles (2004), Bonnet (1997) y García (2005) son las siguientes:

- El sujeto defiende lo que piensa aunque un colectivo este en contra de él.
- El sujeto actúa confiando en sí mismo, y sin sentir culpa cuando a las demás personas les parezca incorrecto lo que ha dispuesto.
- El sujeto no se inquieta por lo que haya acontecido en el pasado, ni por lo que vaya a suceder en el futuro, sino que se centra en el presente.
- El sujeto confía plenamente en su habilidad para la resolución de conflictos, sin debilitarse por los fracasos que haya experimentado.
- El sujeto se siente igual ante cualquier otra persona, reconociendo así, las diferencias que lo separan por el prestigio profesional u otra causa.
- El sujeto no se deja influenciar por la opinión de las demás personas.
- El sujeto reconoce que posee tanto sentimientos positivos como negativos.
- El sujeto disfruta al realizar actividades como trabajar, descansar, hacer deporte, etc.
- El sujeto cumple las normas de convivencia establecidas por la sociedad.

Las actitudes que debe presentar una persona con una baja autoestima según Robles (2004), Bonnet (1997) y García (2005) son:

- El sujeto se crítica a sí mismo.

- El sujeto se siente mal consigo mismo cuando se siente atacado.
- El sujeto presenta miedo a hablar ante los demás por miedo a equivocarse.
- El sujeto no es capaz de negar una petición de otra persona por miedo a desagradarla.
- El sujeto se siente atado a hacer de manera perfecta lo que se propone, pero cuando algo no sale como él espera, se frustra.
- El sujeto magnifica sus fallos y se arrepiente de ellos durante mucho tiempo.
- El sujeto se siente constantemente irritado y todo le desilusiona.
- El sujeto tiende a ver todo oscurecido, tanto su pasado, su presente como su futuro.

La autoestima se muestra en tres niveles, el primero es la alta autoestima, el segundo, la autoestima media y el tercer nivel, la baja autoestima (Camargo, 1994):

- La alta autoestima: la persona tiene confianza en sí misma y además, conoce tanto sus habilidades como sus limitaciones
- La autoestima media: Las personas que poseen este nivel de autoestima no saben tratar el rechazo y a menudo, se suspenden ellos mismos y magnifican las situaciones problemáticas.
- La baja autoestima: Son personas incapaces de aceptarse tal y como son. Y los estados que manifiestan son depresivos, inseguridad, desvalorización, etc.

Para Camargo (1994) y Satir (1980), una persona con baja autoestima no tiene seguridad en sí misma, sino que se basa en lo que las personas piensan u opinan de ella. Además, estas personas tienen excesivos temores y tienden a desilusionarse y a despreciarse con facilidad.

Según Molina, Baldares y Maya (1996), los individuos con una alta autoestima no se consideran superiores a los demás, se respetan y reconocen sus cualidades y habilidades, aceptando sus limitaciones. En cambio, Rubin en Borden y Stone (1982), habla de las personas con un nivel elevado de autoestima como triunfadoras. Señalando algunas características como:

les gustan pasar tiempo a solas y en compañía, por lo general son felices y disfrutan de su tiempo y además, no se dejan influir por terceras personas, aunque saben escuchar.

Rosenthal y Semonsson (2000) hacen referencia a las características vinculadas a la baja autoestima.

- Presentan una identidad insegura y vulnerable a las críticas, experimentado de este modo crisis de ansiedad.
- Se debilitan y se frustran cuando creen que se están burlando de ellas o cuando creen que otras personas tiene una opinión negativa sobre su persona.

De acuerdo con Coopersmith, las personas con baja autoestima no confían en ellas mismas y tampoco quieren enfadar a otras personas. Los que presentan este nivel de autoestima no sobresalen en el grupo social sino que, prefieren escuchar en vez de participar. Por otro lado, Molina (1996) expone que estas personas exteriorizan características emocionales como la cólera, la vergüenza, la ostentación, el nerviosismo, la altivez, la desobediencia ante personas con potestad.

Según Fredrickson (2000) las aprobaciones, las sanciones, el alabo, las etiquetas y el rechazo favorecen o perjudican directamente a la autoestima.

Para de Mézerville (2004), la baja autoestima hace que el individuo se desprecie y esto hará que cuando logre alguna meta en vez de hacerle dichoso, renunciará a esa felicidad por conductas demoledoras, ya que no se siente merecedor de poseer esta felicidad.

La persona que presenta una elevada autoestima, se quiere tal y como es, además no siente la necesidad de sobresalir por encima de los demás. Este individuo asume el fracaso como algo pasajero y sabe negar una petición razonando su postura y sus inclinaciones. Las personas con este nivel de autoestima no ven las críticas como algo negativo, sino algo positivo, como una crítica constructiva. Su conducta y su forma de expresarse reflejan seguridad, auto-afirmación, auto-control y respeto, ya sea cuando habla de sus triunfos como de sus fracasos. Asimismo, la autoestima es un elemento que sufre cambios y se obtiene a lo largo de la vida.

Alonso (2002), hace distinción entre dos niveles de autoestima y además, muestra algunas características que están vinculados a la alta y baja autoestima.

- Características de la alta autoestima:

- Se muestra seguro consigo mismo y se enfrenta a los retos con confianza.
- Tiene curiosidad y toma decisiones por sí solo.
- Se adecua con facilidad a los cambios, afrontando las críticas y haciendo frente a las frustraciones.

- Características de la baja autoestima:

- No se siente seguro y no se muestra confiado ante los retos que se le presentan.
- No tiene curiosidad y además, no toma decisiones por sí solo, sino que es dependiente para ello.
- Se frustra y se rinde con facilidad ante las críticas o situaciones problemáticas.

Según Ramírez (2008) la autoestima alta se puede apreciar en la cara y el cuerpo; en la forma de hablar; en la manera de aceptar las críticas; demuestra su autoestima; existe congruencia; es una persona asertiva; presenta igualdad, etc. Las características más destacados por Ramírez con una elevada autoestima son:

- La conciencia: El sujeto que presente este nivel de autoestima tiene una conciencia abierta, alerta, lista para tomar decisiones y con autónoma voluntad.
- El aprendizaje: El sujeto tiene la seguridad de que puede aprender para mejorar y además, presenta una actitud abierta al nuevo conocimiento.
- La reflexión: El sujeto no es impulsivo, sino que reflexiona detenidamente antes de llevar a cabo alguna acción. Además, se autocrítica para mejor.
- La planificación: El sujeto planea tanto las tareas cotidianas como las de corto, medio y largo plazo.

- La economización y la priorización: En primer lugar, el sujeto planea lo básico y da prioridad a lo más urgente.

Para Figueirido (2008) los factores que influyen en la baja autoestima son expuestos a continuación:

- Fragilidad: Les afecta fácilmente las cosas y se frustran con rapidez.
- Miedo al rechazo: Creen que son rechazados por los demás y tienen miedo de que nadie los quiera.
- Pensamiento absoluto: Ven las cosas de solo dos maneras, negro y blanco; izquierda y derecha.
- Necesidad constante de aprobación: Su inseguridad hace que el sujeto busque la aprobación de los demás, para sentirse bien consigo mismo.
- Dependencia de los demás: Estos sujetos precisan y dependen de los demás para cualquier cosa, ya que creen que por ellos mismos no lograrán los objetivos planteados.
- Incapacidad para decir no: Estos individuos no se sienten capaces de rechazar una petición, pues creen que de este modo, serán reconocidos y se tendrá en cuenta sus opiniones.
- Agresividad: Estas personas se defienden mediante la agresividad, cuando ellos creen que son rechazados.
- Consideran los errores como fracasos.

Y los factores que están vinculados a la alta o positiva autoestima son (Figueirido, 2008):

- Aceptación de uno mismo: Se acepta tal y como es, tanto con sus defectos como con sus cualidades.
- Son capaces de decir “no”: El sujeto no siente miedo al negar una petición, puesto que está seguro de sí mismo y cree que su opinión es la acertada.

- Responsabilidad sobre decisiones tomadas: No se evade de las problemáticas que le surgen debido a sus decisiones, sino que asume lo que ha hecho mal.
- Los errores son oportunidades para aprender y no para culparse durante mucho tiempo.

Todas las personas con una alta autoestima asimilan de manera más rápida y eficaz, por lo que desarrolla relaciones sociales más agradables y placenteras, además aprovechan las oportunidades de una manera productiva y autoeficiente. Asimismo el sujeto se siente importante y lo demuestra compartiendo, invitando a la honradez, confiando en sus capacidades, creyendo en sus decisiones y posibilidades, por lo que se valora a él y a los que le rodean, reclama ayuda cuando la cree necesaria e transmite confianza. Por otro lado, el sujeto que presenta una baja autoestima, se siente inferior, es vulnerable, evita situaciones que le provocan ansiedad y manifiesta estados depresivos, de inseguridad y desvalorización.

#### 4. Relación entre la autoestima y otras variables

Existen estudios que han relacionado la autoestima con otras variables, como el género, el estilo educativo, violencia e inteligencia emocional.

En relación con el género, se destaca a Chávez-Ayala *et al.* (2013) que publicaron un estudio en el cual los varones obtuvieron una menor autoestima que las mujeres. Al igual que Cruz (1997) expone que existe una relación entre la autoestima y el género, presentándose más baja en los hombres y media en las mujeres. En esta línea, en un estudio llevado a cabo por autores como Josephs, Markus y Tafarodi (1992) exponen que el género influye en la autoestima, ya que los hombres se ven como personas que tienen mayores competencias cognitivas y las mujeres demuestran un mayor nivel de autoestima en las habilidades de relaciones personales. Según González y Gimeno (2013) los hombres han obtenido una mayor media total de autoestima respecto al sexo femenino.

En este mismo sentido Dusek y Flaherty (1981) indican que la autoestima es más elevada en el género masculino que en el femenino, alcanzando los hombres niveles más elevados en áreas como el éxito y productividad, mientras que las mujeres destacan en la socialización con otros. Estos resultados son determinados según los diferentes procedimientos de socialización que han asignados a hombres y mujeres. Esta misma línea es seguida por Kifafi *et al.* (2012) ya

que en su estudio exponen que los estudiantes de género masculino obtienen mejores niveles de autoestima general que el sexo femenino.

Marsh (1989) apreció en los hombres un mayor nivel de autoestima en las habilidades matemáticas y a habilidades físicas, mientras que las mujeres se perciben más competentes en materias verbales. En esta misma línea, Knox, Funk, Elliot y Bush (1998) estudian la autoestima global de ambos sexos, determinando que un bajo nivel estaría relacionado con unas escasas habilidades o destrezas de las áreas que por costumbre han sido determinadas a cada sexo.

En cuanto al estilo educativo hay que destacar a Fuentes *et al.* (2013) ya que exponen que los niños/as que determinan a sus progenitores como permisivos presentan una mayor autoestima académica que los chicos/as pertenecientes a familias autoritarias y negligentes. En cambio, la autoestima social y emocional se presenta más elevada en familias indulgentes que en los adolescentes que proceden del estilo familiar autoritario. Los jóvenes que delimitan a su familia como permisivos tuvieron un nivel de autoestima familiar elevada, en su lugar las familias que pertenecen a estilos autoritarios y negligentes obtuvieron menos resultados en lo que respecta a la autoestima familiar.

Jiménez y Rosser (2013) afirman que los hijos e hijas que pertenezcan a un estilo familiar democrático presentan una elevada autoestima.

Según McLoyd (1998), Tarazona (2006), Emerson (2008) y Wadsworth *et al.* (2008) exponen que los menores que están en riesgo social proceden de familias con escasos recursos socio-económicos y además subsisten en condiciones de pobreza extrema. Esta situación y el tipo de familia afecta de manera significativa al progreso cognitivo y emocional del sujeto, bloqueando el desarrollo de una buena autoestima. En esta línea, los sujetos menores en riesgo social proceden de familias que poseen múltiples problemáticas, de esta manera los adolescentes se ven influenciados de manera directa en los distintos ámbitos de su desarrollo, ya que la familia establece las bases principales para la obtención de la autoestima (Lila y Marchetti, 1995).

Por otro lado, Martinen-Otero (2012) pone de manifiesto que los niños/as que pertenecen a familias que han experimentado la separación de los padres, la muerte de un familiar cercano, que hayan sido víctimas de maltrato los niños/as desembocan en una escasa autoestima.

Bermúdez (1997) explica que los progenitores son los encargados de evitar la autoestima negativa y desarrollar el autoconcepto de sus hijos/as. Además, el desarrollo de la alta autoestima está vinculado al afecto, a la relación que los padres muestran hacia sus hijos y el respeto. Es de vital importancia que los padres posean una buena autoestima para poder desarrollarla en sus hijos.

Respecto a la variable violencia, Garaigordibil y Oñederra (2010) exponen que los menores que han sido objeto de acoso escolar presentan una baja autoestima y además, tienen una visión negativa de sí mismos, al igual que los agresores.

El Informe llevado a cabo por el Defensor del Pueblo (2007) mostró que un 3.9% de los alumnos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria habían sido víctimas de algún tipo de agresión, un 27.1 % han sufrido insultos y un 10.5 % han sido excluidos socialmente. Todas estas situaciones actúan de forma negativa en los adolescentes afectados, pues experimentan sentimientos de tristeza, depresión, baja autoestima y soledad (Hodges y Perry, 1999; Smith, 2004). En esta misma línea autores como Horne *et al.* (2007), Correia y Dalbert (2008) ponen de manifiesto que las víctimas pueden ser afectadas psicológicamente, físicamente y conductualmente, de este modo, el alumno/a objeto de agresión presentará baja autoestima, estrés, dolor de cabeza y pérdida de apetito o sueño.

Hadley *et al.*, (2008) y Esnaola (2008) explican que los observadores muestran una alta autoestima por lo que su autoestima de estos no se ve dañada.

Según Martínez *et al.* (2012) los estudiantes que tienen una elevada autoestima relacionada con el ámbito familiar son alumnos/as menos violentos que los que poseen una baja autoestima familiar. En esta línea, Povedano *et al.* (2012) expone que los agresores y las víctimas tienen una baja autoestima.

Respecto a la inteligencia emocional, los adolescentes que presentan elevados niveles de inteligencia emocional poseen una alta autoestima, una buena salud mental y bienestar, por lo que en consiguiente disminuye la preocupación, el estrés, la depresión, los pensamientos negativos y la angustia (Fernández-Berrocal, *et al.*, 2002 y Extremera, 2003).

Según Duclos (2011) la autoestima está formada por el autoconocimiento, la automotivación, la autoconfianza y el saber identificarse con el estado de ánimo de otro sujeto,

estos componentes están relacionados con la inteligencia emocional. Este mismo autor, observa un mejor bienestar psicológico cuanto más desarrolladas estén las competencias emocionales. Además, para Augusto y López-Zafra (2010) la alta inteligencia emocional aumenta la autoestima e inclusive reduce los sentimientos negativos que posee dicha persona.

# Capítulo 2

## 1. Conceptualización del rendimiento académico

Si hacemos referencia en primer lugar a la definición de Jiménez (2000) el rendimiento académico es el “nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico”. El rendimiento académico de cada niño/a debe ser entendido no solo por sus procesos de evaluación, puesto que la forma de calcularlo no es considerada suficiente para optimizar la educación, sino que también es preciso examinar la forma de cómo es influenciado por su grupo-aula o por el contexto educativo en el que se encuentra. En esta misma línea, Cominetti y Ruiz (1997) exponen que es necesario saber cuáles son las variables que actúan en los aprendizajes. Estos autores consideran que:

*las expectativas de familia, docentes y los mismos alumnos con relación a los logros en el aprendizaje reviste especial interés porque pone al descubierto el efecto de un conjunto de prejuicios, actitudes y conductas que pueden resultar beneficiosos o desventajosos en la tarea escolar y sus resultados”, además, “el rendimiento de los alumnos es mejor, cuando los maestros manifiestan que el nivel de desempeño y de comportamientos escolares del grupo es adecuado.*

(pp. 4-5)

Autores como Marchesi *et al.* (2003) se refieren al bajo rendimiento académico como una conexión al fracaso escolar, puesto que el alumnado que no ha adquirido los conocimientos establecidos es causado por diversas circunstancias. Asimismo, Pérez (1981) afirma que el rendimiento académico es consecuencia de factores como las capacidades, la personalidad, el estado de ánimo, tanto las relaciones socio-afectivas con sus descendientes como con los profesores, etc.

Passmore (1983) indica que el rendimiento académico es estimado a través de la conducta del alumnado y de las conductas en espacios concretos que correspondan a los niveles de la escolarización, por lo que quiere decir que el rendimiento escolar es el producto de la realización de una sucesión de comportamientos imprescindibles en el proceso de enseñanza.

El concepto en cuestión ha estado fundamentado como la evolución y el producto en forma de calificaciones numéricas y apreciaciones sobre las destrezas de los educandos (Montes y Lerner, 2011). En esta misma línea Tonconi (2010) determina el rendimiento académico como un resultado final numérico, que engloba el nivel de conocimientos y competencias adquiridas en una determinada disciplina. Además, este autor, expone que dicha conceptualización no refleja los aprendizajes logrados, puesto que la constancia y el empeño aportado por el alumnado no son correspondientes con los resultados obtenidos.

El concepto de rendimiento tiene cuatro tendencias, una de ellas en sentido de utilidad o de producto; resultado del trabajo realizado por el alumno en el aula; basado en la voluntad y basado en la capacidad.

- Concepto de rendimiento en sentido de utilidad o de producto.

Dentro de esta aceptación destacan autores como Marcos (1966) y González (1976). El primero de ellos pone de manifiesto que el rendimiento escolar es el beneficio del trabajo llevado a cabo. En esta misma línea, Plata (1969) expone que tanto en el centro educativo como en cualquier otro espacio se busca un propósito y por último, González (1976, pp. 12) alega que “el rendimiento escolar es fruto de una verdadera constelación de factores derivados del sistema educativo, de la familia, del propio alumno en cuanto a persona en evolución”. Es decir entiende el rendimiento académico como producto.

- Concepto de rendimiento como resultado del trabajo escolar.

Pacheco (1970) utiliza el concepto de rendimiento académico para determinar el resultado o la utilidad de algo. Asimismo, existen diferencias entre los conceptos resultado y utilidad. El resultado es la ganancia o el fruto conseguido como consecuencia de una tarea, teniendo una orientación estática. Por otro lado, la noción de utilidad declara la percepción de resultado, teniendo una orientación dinámica.

Según el autor Bloom (1972) lo que realmente es imprescindible es que el sujeto sea apto para poner en práctica los conocimientos adquiridos. En esta misma línea Ravera (1959) afirma que se debe tener presente la manera en la que el alumnado se sirve del material o los saberes adquiridos para solucionar las problemáticas que le surjan en su vida diaria.

Al igual que Pacheco (1970), Ravera (1959) y Bloom (1972), Just (1971) concreta el concepto de rendimiento académico como “una manifestación de cierta disposición intelectual, de carácter y corporal, que resulta bajo determinadas condiciones de la evolución.” (pp. 4-5).

- Concepto de rendimiento basado en la voluntad.

Kacyinska (1935) expone que el rendimiento académico era fruto de la intención que tenía el alumno, dejando a un lado tanto los elementos individuales como sociales que actúan en el éxito escolar. Asimismo, no había interés acerca ni del fracaso ni del triunfo.

- Concepto de rendimiento basado en la capacidad.

Muñoz (1995) señala que el rendimiento académico es la relación entre el trabajo del docente y la capacidad intelectual y moral lograda por los estudiantes.

Otro autor a destacar en esta tendencia es Secadas (1952) el cual señala que el rendimiento académico está definido por el trabajo individual e incluso por las habilidades con que la persona se halla dotado.

## 2. Dimensiones del rendimiento académico

Álvaro *et al.* (1990) señalan que las dimensiones o factores influyentes en el rendimiento académico son dificultosos de determinar “pues dichos factores o variables conforman muchas veces una tupida maraña, una red tan fuertemente entretejida, que resulta ardua la tarea de acotarlas o delimitarlas para atribuir efectos claramente discernibles a cada uno de ellos” (pp. 29).

Las distintas agrupaciones que intervienen en el rendimiento escolar según autores como Montes y Lerner (2011) atienden a cinco dimensiones.

- Dimensión académica: Este factor hace referencia al qué y al cómo del avance académico del alumnado en su desarrollo de aprendizaje. Hernández y Pozo (1999) y Contreras (2008) introducen factores cualitativos que atienden al alumnado, así como las rutinas de realización de actividades y comportamientos que tienen lugar en el centro académico. Contreras (2008) pone de manifiesto que la conveniente o impropia vocación puede influir tanto de manera positiva como negativa.

El rendimiento académico, además, está determinado por la conexión entre el propio aprendizaje y el deseo de indagar. (Lerner, *et al.* 2004 y Gargallo, 2007).

- Dimensión económica: La presente dimensión está relacionada con las necesidades económicas que implica estudiar los cursos académicos correspondientes. Entre algunas de las necesidades destacan el pago de la cuota mensual de la residencia, el material de estudio, el medio de transporte, etc. Esta dimensión es considerada debido a los resultados obtenidos en investigaciones como las de Schiefelbein (1994), Mella y Ortiz (1999), García y San Segundo (2001), Valdivieso, Monar y Granda (2004) y Tonconi (2010), pues en ellas se reflejan como las necesidades mencionadas anteriormente influyen de manera significativa en el rendimiento escolar, por tanto si esta dimensión es propicia se esperan unos resultados positivos.

El factor económico a su vez está constituido por tres factores:

- ⊙ El individual: hace referencia a los ingresos obtenidos por diferentes trámites, como las becas, etc.
- ⊙ El laboral: acota el tiempo y disminuye la habilidad mental para destinarlo a la preparación del curso.
- ⊙ Del hogar: la mayoría de los estudiantes dependen de la renta de sus progenitores.

- **Dimensión familiar:** Esta dimensión hace referencia al entorno familiar donde se evoluciona y progresa el sujeto. Esta dimensión puede perjudicar o beneficiar las capacidades propias, como las actitudes aceptadas hacia el aprendizaje.

García (2005) explica que a través del desarrollo de las personas, se adquiere unas destrezas y unas competencias las cuales, posibilitan ajustarse al entorno que le rodea.

También, Giraldi (2010) muestra cómo el vínculo entre hijos y progenitores es el principal soporte en el progreso del proceso escolar.

Por otro lado, la relación entre hijos y padres está señalada por la violencia, la tensión y el desequilibrio, lo cual puede perjudicar de manera negativa la acción que se ejerce entre la relación filio-parental.

- **Dimensión personal:** Para referirse a esta dimensión algunos autores hacen referencia al espacio individual o psicológico del rendimiento escolar, asimismo para analizar el rendimiento es necesario tener presente que los conocimientos se forman a través de las experiencias de cada sujeto y esto hace que cada persona sea única (Michelson, 1987).

- **Dimensión institucional:** La presente dimensión está orientada hacia la formación de los individuos para la incorporación al mundo laboral. En este periodo el sujeto debe poseer una serie de obligaciones y conocimientos para poder así desenvolverse sin dificultad en las problemáticas que se le presenten en su día a día.

Otro factor incluido en esta dimensión es el referido por autores como, Mella y Ortiz (1999) y Barrientos y Gaviria (2001), pues tienen en cuenta el grado de aprobación, los estudios del profesorado y la vocación que posean como enseñantes.

Según Reyes (2004), los docentes tienen un papel muy importante en la enseñanza-aprendizaje. Además, el maestro es el encargado tanto de los éxitos como de los fracasos de los alumnos/as, ya que no ha

descubierto los problemas de aprendizaje que presentaban los estudiantes.

Por otro lado, Castejón y Pérez (1998) determinan que los factores que intermedian en el rendimiento escolar están relacionados a elementos internos y externos y a su vez estos se ordenan en determinantes personales, sociales e institucionales. Además, un gran número de investigaciones se apoyan en estrategias predictivas y muy pocas están suplementadas con patrones explicativos.

- Determinantes personales. Contienen elementos de carácter personal.
  - ⊙ Competencia cognitiva: se concreta como la propia valoración que posee el sujeto para realizar una actividad de índole cognitiva y su apreciación acerca de su capacidad. Esta competencia está vinculada con el afecto del entorno familiar del sujeto, el cual incide en variables como la motivación y la aspiración del triunfo en el contexto académico (Peregrina, García y Casanova, 2002).
  - ⊙ Motivación: está establecida por la motivación intrínseca, extrínseca, atribuciones causales y percepciones de control.
    - ↪ Motivación intrínseca: La motivación juega un papel de vital importancia en la ocupación académica. Además, se caracteriza por la eficacia, la dedicatoria y la absorción (Salonava, Martínez, Bresó, Llorens, Grau, 2005).
    - ↪ Motivación extrínseca: está relacionada con elementos externos al alumnado como la amistad entre sus compañeros, el ambiente académico, la formación del docente, etc. La relación entre estos elementos pueden afectar tanto de manera positiva como negativa en los resultados académicos.
    - ↪ Atribuciones causales: Aceptar los resultados académicos debido a la capacidad que posee el alumno propicia los buenos resultados académicos.

- Percepción de control: es la cantidad de control que el alumno conoce o percibe de su rendimiento escolar. Pelegrina, Linares y Casanova (2002) constituyen elementos de control interno, control con los otros y control desconocido.
  - Interno: el resultado académico depende exclusivamente del alumno.
  - Control con los otros: el resultado académico depende de segundos individuos.
  - Desconocido: no se conoce la persona de la que depende el resultado académico.
  
- ⊙ Condiciones cognitivas: Son tácticas de estudio que el alumnado realiza, como el empleo de esquemas, el número de horas de estudio y la realización de tareas. La motivación es un factor que determina la aceptación de objetivos futuros.
  
- ⊙ Autoconcepto académico: está relacionado con los resultados académicos y la motivación del estudiante. El autoconcepto académico se determina como un compuesto de apreciaciones que el sujeto tiene de sí mismo, es decir a partir de la capacidad detectada por el alumno y la aceptación de que la inteligencia evoluciona a partir del esfuerzo contribuyen a una mejora del autoconcepto.
  
- ⊙ Autoeficacia percibida: Según Pérez, Ramón y Sánchez (2000) existen alumnos/as que carecen de eficacia por sí mismos, debido a la inexistencia de motivación. Este factor está ligado al desinterés y al desapego, por lo que sin motivación y compromiso no se logrará el éxito académico.
  
- ⊙ Satisfacción y abandono. La satisfacción se refiere a todo lo que necesita el alumnado para vivir bien en relación con lo que estudia. El abandono es considerado como las reflexiones hechas por el estudiante para dejar los estudios. Los autores Salonava, Cifre, Grau y Martínez (2005) exponen

que “la superación de retos y la consecución de objetivos aumenta la autoestima, la autoeficacia y en general produce satisfacción” (pp.171).

- ⊙ Asistencia a clase: Es la presencia de los estudiantes a las distintas disciplinas.
- ⊙ Inteligencia: determina los resultados académicos de los estudiantes, siendo de vital importancia determinar el tipo de inteligencia que se quiere estudiar y escoger la metodología apropiada.
- ⊙ Aptitud: Las aptitudes o capacidades se unen para ejecutar trabajos por el alumnado (Castejón y Pérez, 1998).
- ⊙ Sexo: Existen investigaciones en los que se pueden observar como el género femenino tiene una leve propensión al rendimiento académico en contraste con los género masculino (Rodríguez, Fita y Torrado 2004). En esta línea Sarmiento, Vargas y Díaz (2012). Además, Majborada *et al.* (2012) manifestaron que el género influye en el rendimiento escolar, ya que se observó que las mujeres mostraron un mayor nivel de motivación que los hombres. En cambio, Lacourly (2012) expone que los hombres obtienen mejores resultados que las mujeres.
- ⊙ Bienestar psicológico: Hay una relación importante entre el bienestar psicológico del alumno y el rendimiento escolar. Además, el alumnado que presenta un buen resultado académico muestran más motivación y no se plantean dejar los estudios (Oliver, 2000).
- Determinantes sociales. Las desigualdades sociales y culturales determinan un bajo rendimiento académico.
  - ⊙ Diferencias sociales: Hay diversos estudios en los que se muestran cómo las desigualdades culturales y sociales limitan los resultados académicos. El informe de la OCDE-CERI de 1995, citado por Marchesi (2000) expone que existen elementos como la pobreza y el escaso apoyo social que se asocian con el fracaso académico. Aunque por otro lado, no hay

una relación precisa entre las desigualdades educativas y las sociales, pues existe otros elementos como el contexto familiar, etc. que pueden repercutir de manera positiva o negativa.

- ⊙ Entorno familiar: es un compuesto de acciones que se ejercen de manera recíproca entre los distintos miembros de la familia, estas acciones pueden afectar tanto de manera positiva como negativa en el proceso académico del estudiante. Según Pelegrina, Linares y Casanova (2001) afirman que el ambiente familiar que sea capaz de promover el trabajo académico, la indagación de intereses, etc. conducirá a unos resultados académicos positivos.

Por otro lado Lahire (2000) manifiesta que

*los recursos familiares, los nivel de estudios, los hábitos de trabajo, la orientación y el apoyo académico, las actividades culturales que se realizan , los libro que se leen, la estimulación para explorar y discutir ideas y acontecimientos y las expectativas sobre el nivel de estudios que pueden alcanzar los hijos, son factores que tienen una influencia muy importante en la educación de los hijos (pp.2).*

- ⊙ Nivel educativo de los progenitores o adultos responsables del estudiante: intervienen en el rendimiento académico de sus hijos/as. Vélez y Roa (2005) evidenciaron que los padres que no tuvieran estudios, se relaciona un bajo rendimiento académico por parte de sus hijos.
- ⊙ Nivel educativo de la madre: Marchesi (2000), Castejón y Pérez (1998) estima que cuanto más elevado sea el nivel educativo de la madre, mayor apoyo y obligación se reflejará en los estudios de sus hijos/as, es decir, a mayor nivel académico de las madres, mayor es la implicación en las tareas de sus hijos y por el contraria, cuanto menor sea el nivel académico de esta, menor será el apoyo en lo educativo.

- Contexto socioeconómico: Cuantiosas investigaciones han establecido relaciones entre el contexto socioeconómico y el aprendizaje, asignando los factores económicos al logro o al fracaso del proceso académico (Seibold, 2003). Asimismo, Cohen (2002) hace alusión a una investigación del Banco Mundial en 1995 donde se mostró que existe un vínculo entre el contexto socioeconómico y el ámbito familiar.
- Variables demográficas: Existen dos factores, el origen y la zona geográfica en la que el estudiante vive, que influyen en el rendimiento escolar.
- Determinantes institucionales. Estos determinantes son concretados por Carrión (2002), como elementos no personales que median de forma negativa o positiva en el proceso educativo del estudiante. Algunos elementos son el horario de las distintas disciplinas, ratio de alumnos por aula, etc.
  - Elección de los estudios según interés del estudiante: La elección de los estudios tiene una relación con las calificaciones en los exámenes y con el rendimiento académico.
  - Complejidad en los estudios: La dificultad que presentan una determinada materia es un aspecto importante a tener en cuenta en el rendimiento académico (Salonava, *et al.* 2005).
  - Condiciones institucionales: El estado de las clases, el plan de estudios y la formación de los docentes pueden actuar como un obstáculo o un facilitador del rendimiento académico (Salonava, *et al.* 2005).
  - Servicios institucionales de apoyo: son los servicios que las instituciones brindan al alumnado en relación con el factor económico.
  - Ambiente estudiantil: está definido por una abundante competitividad entre alumnos/as, pudiendo ser tanto un impedimento o una facilidad para los resultados escolares.

- Relación entre estudiante y profesor: Lo que el alumnado espera de su profesorado y de sus compañeros de clase influyen en los resultados académico. Castejón y Pérez (1998) exponen que los estudiantes esperan que haya una relación afable y pedagógica.

### 3. Rendimiento suficiente y satisfactorio

Según García (1971) el rendimiento se percibe en función de la capacidad y de los objetivos que se desean conseguir. Por ello, es necesario distinguir entre el rendimiento en relación con la capacidad y el rendimiento en relación con los objetivos señalados. Este último concepto evalúa el rendimiento de los estudiantes, así como el nivel conocimientos que debe ser logrado.

El rendimiento suficiente corresponde a una evaluación favorable, mientras que la evaluación negativa hace alusión a un rendimiento insuficiente. El rendimiento es suficiente cuando se posee un mínimo de conocimientos requeridos por la sociedad actual. Ambas expresiones determinan el nivel de conocimientos que se han determinado con carácter genérico para todo los estudiantes.

Teniendo en cuenta el artículo 19, de la Ley General de Educación “se tendrán en cuenta sobre todo, los progresos del alumno en relación con su propia capacidad.”

La evaluación se llevará a cabo de manera individual, es decir no teniendo presente el conjunto grupo-aula. Asimismo, el rendimiento que establece la capacidad de cada estudiante recibe el nombre de rendimiento satisfactorio o insatisfactorio. El rendimiento es satisfactorio cuando el alumno/a se ha esforzado alcanzando el límite de sus capacidades o cuando ha hecho una utilización positiva o negativa de sus capacidades, es decir si el sujeto ha rindiendo en función de sus posibilidades.

La agrupación de los distintos conceptos da lugar a cuatro escenarios (Jiménez, *et al.* 2009):

- Rendimiento suficiente y satisfactorio: Sucede en el momento en el que logra las metas establecidas y también rinde en función de la capacidad personal, siendo determinada o evaluada a través de observaciones y exámenes revisados. Entre ambos conceptos existe un acondicionamiento entre capacidad, petición escolar y rendimiento.

- Rendimiento insuficiente pero satisfactorio: Este escenario se pone de manifiesto entre los estudiantes discapacitados que aunque no logren los objetivos genéricos del curso académico consiguen resultados o rendimientos apropiados a su perfil particular. Es difícil que esto ocurra en el caso de los más dotados. Además puede suceder con estudiantes originarios de otras culturas que al integrarse en el centro educativo no tengan la facilidad de entender o hablar el idioma y las pautas o normativas de la sociedad en la que se establece.
- Rendimiento suficiente e insatisfactorio: Si no se establecen medidas oportunas conllevaría a una situación de fracaso escolar, ya que los estudiantes sobrepasan los objetivos mínimos establecidos pero no se esfuerzan no se esfuerzan de acuerdo con sus posibilidades o capacidades. Esta situación es característica de escolares que muestran una alta capacidad y un escaso rendimiento.
- Rendimiento insuficiente e insatisfactorio: El estudiante no consiguen los mínimos fijados y además, tampoco rinde según su capacidad. Esta situación es la que presenta el fracaso escolar, pues hay una desigualdad entre lo que la escuela demanda y la respuesta de los estudiantes.

Atendiendo al ámbito educativo, los resultados del rendimiento académico de un alumno/a no se deben equiparar con el rendimiento de los demás compañeros/as, es decir, no se puede considerar a un alumno igual que a otro, pero en cambio se debe hacer una comparación con los objetivos establecidos al propio alumno/a y con su progreso.

Existe una gran diversidad de diferencias personales entre el alumnado; estas diferencias se plantean en rangos o categorías de aprendizaje y en normas para conocer el rendimiento, siendo en mayor medida una doctrina de quienes rigen los asuntos públicos que una necesidad. La principal labor de un educador es ser capaz de orientar a los estudiantes para enseñarles cómo hacer frente a los problemas que se les planteen en su día a día, promoviendo de este modo los procesos de crecimiento personal del alumno (Bloom, 1968).

Harrison (1973) explica una práctica que consiste en que el alumnado, de manera individual, firme un contrato en el que se establezcan las obligaciones a desarrollar, antes de aprobar dicho contrato, el profesor y el estudiante se reúnen para acordar unas calificaciones. Además, los estudiantes tienen la opción de proponer, sugerir y exponer modificaciones en su

convenio. Por último, el profesor valora si se ha cumplido el contrato firmado mediante las actividades realizadas, para así, obtener la calificación acordada. Este autor, afirma que la forma individual de evaluar el rendimiento tiene un extraordinario valor educativo.

#### 4. Relación entre rendimiento académico y otras variables

Existen estudios que han relacionado el rendimiento académico con otras variables, como el autoconcepto, el género y entorno familiar.

En relación al autoconcepto, se destaca a Shavelson *et al.* (1976) ya que han admitido que la diferencia entre autoconcepto global y académico es imprescindible establecer un vínculo con el rendimiento académico.

Autores como Brookover, Thomas y Patterson (1964) exponen, que el autoconcepto académico alude a la idea que el alumno tiene sobre su propia capacidad para adquirir conocimientos.

Según Davis (1966) si el alumnado se compara con otros estudiantes más adelantados, no desarrollaran ni pondrán en práctica todo su potencial. De manera que si un sujeto logra un rendimiento satisfactorio, se establecerá un autoconcepto positivo.

Por otro lado, Jones (1973) pone de manifiesto que los grados de autoconcepto establecen el nivel de éxito académico del alumno. Por ello, un estudiante con un escaso autoconcepto académico se movería en entornos que conllevan a conservar su grado de autoconcepto y por consiguiente no se esforzarían en las actividades escolares. En esta misma línea Ghazvini (2011); Obilor (2011); Paiva y Lourenço (2011) afirman que existen estudios en los que el autoconcepto interviene en el rendimiento académico.

Por lo tanto, un adolescente que posee un autoconcepto positivo tiene la suficiente seguridad para poner en marcha y experimentar nuevas actividades, de este modo el alumnado puede superar las tareas propuestas (Rogers, 1987).

De acuerdo con el género, Studenska (2011) expone que existen desigualdades entre las dos variables en cuestión. Por lo que este estudio investigó las diferencias existentes entre los niños y niñas en el aprendizaje de idiomas y puso de manifiesto que a medida que aumenta la edad y curso, mayor es la dificultad para la adquisición de un idioma extranjero.

Existen diferencias entre ambos sexos en las áreas de Matemáticas y en Lenguas, ya que las niñas obtienen mejores resultados en Lenguas, en cambio, los niños en las áreas de Matemáticas (Cervini y Dari, 2009). Otra variable influyente, es el nivel socio-educativo de la familia de los niños/as influye en los logros y en los fracasos académicos de los estudiantes. Al igual que los estudios mencionados anteriormente Gaviria *et al.* (2004), Backhoff, Sánchez, Peón y Andrade (2010), Padilla, García y Suarez (2010) hallan diferencias entre las dos variables, mostrando que las mujeres dominan mejor que los hombres las áreas de Lengua, Biología y Geología, Educación Plástica y Visual, en cambio, los hombres destacan en Educación Física, Matemáticas y Tecnología.

Ganley y Vasilyeva (2011) afirman que el rendimiento de las niñas y niños son muy parecidos, aunque, el sexo masculino destaca en las capacidades espaciales, esto les ayuda a resolver los problemas matemáticos.

Por otra parte, Fortoul *et al.* (2006), Casé *et al.* (2010); Pierart y Paves (2011), Matteucci y Mignani (2011) exponen que ambas variables no tienen relación entre sí, es decir no existe una conexión.

En cuanto al entorno familiar, Núñez (2009) pone de manifiesto que la familia es una de las variables que más influyen en el desarrollo de las competencias de sus hijos/as. En esta línea, la falta de recursos económicos, sociales y culturales, el elevado número de miembros que componen la familia, la clase social a la que pertenece y los problemas que poseen los padres para coordinar la ocupación laboral y la ocupación familiar influye de manera negativa en el rendimiento académico de sus hijos.

Valle, González y Frías (2006) ponen de manifiesto que existe una relación indirecta entre la familia y el rendimiento del alumno, por ello diversos estudios exponen que los escasos recursos socio-económicos influyen de manera negativa en el desarrollo de las capacidades de los niños/as. Debido a que no tienen la oportunidad de relacionarse en ambientes que inciten al adolescente a indagar y además, por lo problemas que conlleva la carencia de recursos económicos (Vera, Morales y Vera, 2005). En este mismo sentido, Ruiz (2001) explica que a medida que el nivel socio-cultural de la familia es menor, más limitada será la implicación e intervención de los padres para que sus hijos/as logren el éxito académico.

Alomar (2006) enuncia que el contexto en el que el alumnado vive influye en el rendimiento académico, al igual que el tiempo que las madres pasan con sus hijos, ya que Huston

y Rosenkrantz (2005) alegan que cuanto mayor es el tiempo que pasa la madre con ellos, mayor serán los entornos brindados por esta.

Además, la elaboración de las actividades de la escuela fijadas para casa, estimula las capacidades de estudio de los niños/as y además, los estudiantes se les concienza de que la enseñanza y el aprendizaje no se produce dentro del aula, sino que también en la vida cotidiana se aprende (Trautwein, Lüdtke, Schnyder y Niggli, 2006).

En esta misma línea, los alumnos/as que son ayudados en las tareas por su familia presentan una mayor motivación, y a causa de eso, son más constantes en la elaboración de las actividades, que los que no reciben ayuda (Xu, 2007). El alumnado que no tiene apoyo por parte de sus padres tienen problemas para la organización y elaboración de las actividades (Xu, 2008). Por ello, según Sarramona y Rodríguez (2010) es imprescindible que los padres participen de manera activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, para así, asegurar una educación de calidad.

# Marco empírico

## 1. INTRODUCCIÓN

Tanto el fracaso escolar como el logro escolar son vocablos que han sido construidos en ambientes formativos. El fracaso escolar (Marchesi y Lucena, 2003) es una valoración en la que median diferentes variables, como el ámbito familiar, el sistema educativo y a la colectividad social.

Por otro lado, Rogers (2000) destaca que la opinión que cada uno tenga sobre sí mismo es de vital importancia, así como los métodos cognitivos y afectivos. Además, expone que existe una correlación entre el nivel de autoestima y el rendimiento académico. En esta misma línea, Santrock (2002) matiza que una escasa autoestima influye de manera negativa en el rendimiento académico o profesional, ya que la propia opinión del estudiante hará que pueda o no alcanzar sus metas propuestas. Mientras que si el sujeto posee una alta autoestima existirá mayor motivación y a su vez, mayor rendimiento escolar. En cambio, Tarazona (2006) expone que no existen diferencias significativas entre ambas variables.

La autoestima es un elemento que influye en el rendimiento escolar, pero además, existen otros agentes que influyen como es el caso de las familias, el modo de enseñar del docente, el nivel socio-económico y cultural de los estudiantes, etc. No obstante, la autoestima es un factor fundamental en la adquisición de los aprendizajes. Por ello, el profesor debe desarrollar en sus estudiantes un buen nivel de autoestima, incitarlos para alcanzar el éxito, solucionar los problemas de carácter personal de sus alumnos/as, tener en cuenta la diversidad del aula para establecer los contenidos y facilitarles técnicas de estudio, de este modo, el sujeto no dudará en sus posibilidades y esto le llevará a un rendimiento escolar satisfactorio (Maddox, 1979).

Las bajas puntuaciones en los expedientes del alumnado provocan comentarios negativos por parte de sus docentes, grupo de amigos y familia, que afectan de manera negativa a la autoestima de los estudiantes con bajo rendimiento académico (Alcántara, 2004). Es decir los alumnos/as que tienen bajo rendimiento no se aceptan a sí mismos y además, ellos mismos establecen sus propios obstáculos (Rice, 2000).

En cambio, la relación entre violencia y fracaso escolar está relacionado con un escaso rendimiento académico, ya que el insuficiente rendimiento tiene relación con los agresores

(Gázquez, *et al.* 2009). En esta línea Garaigordibil y Oñederra (2010) ponen de manifiesto que los estudiantes que han sufrido un alto grado de violencia, presentarán un nivel de autoestima bajo, al igual que con la inteligencia emocional. Asimismo, las personas que presentan una alta inteligencia emocional, mayor autoestima poseerán (Fernández-Berrocal, *et al.* 2002; Extremera, 2003). No obstante, según Hadley *et al.* (2008) y Esnaola (2008) exponen que los sujetos observadores no sufren problemas de autoestima, siendo la de estos normal- alta.

Atendiendo a Dusek y Flaherty (1981) la autoestima de los hombres es mayor que la de las mujeres, al menos en la etapa de la pubertad. En esta línea, Kifafi *et al.* (2012) demuestra que los estudiantes tienen un nivel más elevado de autoestima que el sexo femenino, encontrándose diferencias significativas. Según Fuentes *et al.* (2013) se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto a la autoestima emocional, siendo la de ellos mayor.

En cambio, Cruz (1997) explica que los hombres tienen menos autoestima que las mujeres. Al igual que este último autor, Gonzalo y Gimeno (2013) muestran que el género masculino posee un menor desarrollo de la autoestima que el género femenino, aunque no se han encontrado diferencias significativas en función del sexo.

La investigación de Palacios (2000) explica que los niños/as de poca edad no manifiestan su autoestima real, sino que es sobre los 8 años cuando la muestran tal y cómo es. A partir de esta edad la autoestima tiende a bajar hasta los 14 años.

Además hay que destacar que los hombres se adelantan en cuanto al rendimiento académico, éxito escolar, matemáticas y habilidades físicas; en cambio, el sexo femenino destaca en aspectos relacionados con la interacción con los demás (Marsh, 1989; Josephs, Markus y Tafarodi, 1992).

En cuanto a la familia, McLoyd (1998), Tarazona (2006), Emerson (2008) y Wadsworth *et al.* (2008) se refieren que la variable autoestima influye en el entorno familiar, así como, los recursos socio- económicos y culturales. Según Fuentes *et al.* (2013) los estilos familiares manifestaron que existen diferencias estadísticas significativas en cada una de las distintas dimensiones de la autoestima (académica, social, emocional, familiar y física), exceptuando la autoestima física.

Por otro lado, el autoconcepto influye en el rendimiento escolar, ya que a mayor autoconcepto, mejor será el rendimiento académico (Jones, 1973; Ghazvini, 2011; Obilor, 2011; Paiva y Lourenço, 2011).

## 2. HIPÓTESIS

### Hipótesis

- El alumnado con autoestima alta tienen un buen rendimiento académico.
- Las mujeres presentan una mayor autoestima y calificaciones más altas que los hombres.
- Las mujeres y los hombres con bajo rendimiento académico presentan una baja autoestima.
- A medida que aumenta la edad, aumenta la autoestima.
- El área de conocimiento de Matemáticas es la más suspendida por el alumnado.

## 3. OBJETIVOS

### Objetivo general del trabajo

- El objetivo de este estudio es analizar la relación de la autoestima con el rendimiento académico de alumnos/as de la enseñanza secundaria obligatoria.

### Objetivos específicos

- Analizar si existen diferencias entre la autoestima y el género del sujeto.
- Analizar si hay relación entre la autoestima y el rendimiento académico

- Analizar si hay relación entre la edad y la autoestima.
- Analizar si existe relación entre la edad y el rendimiento académico.
- Analizar si existe relación entre el curso y el rendimiento académico.
- Analizar si existe relación entre el curso y la autoestima.

## 4. MÉTODO

### 4.1 Participantes

La muestra está constituida por 69 alumnos y alumnas de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). El nivel educativo corresponde con 1º de ESO de la capital de Almería. En cuanto a la edad, la muestra está comprendida entre los 12 y 14 años, la cual hemos agrupado en tres tramos:

- 12 años con 39 sujetos (56,5%)
- 13 años con 23 sujetos (33,3%)
- 14 años con 7 sujetos (10,1%)

**Tabla 1. Reparto de la muestra según la edad**

<b>Edad</b>	<b>N</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>12</b>	<b>39</b>	<b>56,5 %</b>
<b>13</b>	<b>23</b>	<b>33,3 %</b>
<b>14</b>	<b>7</b>	<b>10,1 %</b>
<b>Total</b>	<b>69</b>	<b>100 %</b>

En la tabla 2 se puede ver la media de edad de la muestra total ( $M= 12,54$ ), siendo la del sexo masculino ( $M= 12,68$ ) y la media del sexo femenino de ( $M= 12,42$ ) y ( $D.T.= 0,677$ ).

**Tabla 2. Reparto del alumnado según las edades y su media**

Sexo	Edad	Porcentaje	Media Edad	D.T.
H	12	35,9 %	12,68	0,702
	13	56,5 %		
	14	57,1 %		
M	12	64,1 %	12,42	0,642
	13	43,5 %		
	14	42,9 %		

Por último, respecto al sexo del alumnado podemos ver que de la muestra total, de los cuales 31 son hombres, representando un (44,9%) y 38 mujeres el (55,1%). En cuanto al curso y al sexo hombre, 1º A está constituido por 9 hombres (39,1%), 1º B está formado por 13 (44,8 %) y 1º C lo forman 9 (52,9 %). Respecto a las mujeres, en 1º A hay 14 (60,9%), 1º B está formado por 16 (55,2%) y por último, 1º C lo forman 8 mujeres que en porcentaje representa un (47,1 %).

**Tabla 3. Reparto del alumnado por clase**

Sexo	Curso	N	Porcentaje	Total	
H	1ºA	9	39,1 %	N	%
	1ºB	13	44,8 %		
	1ºC	9	52,9 %	31	44,9 %
M	1ºA	14	60,9 %	N	%
	1ºB	16	55,2 %		
	1ºC	8	47,1 %	38	55,1 %

## 4.2 Instrumentos

El instrumento empleado para la medición de la autoestima fue el cuestionario de Autoestima de Rosenberg (1965). Dicho instrumento, fue desarrollado para medir la autoestima en adolescentes, incluyendo diez ítems que ponen la atención en los sentimientos de respeto y aceptación de uno mismo/a. Las primeras cinco preguntas del presente cuestionario están

planteadas de manera positiva, mientras que el resto están expresadas de manera negativa. Los apartados que componen este cuestionario se responden en una escala de cuatro puntos (1= muy de acuerdo, 2= de acuerdo, 3= en desacuerdo y 4= totalmente en desacuerdo). Además, es un cuestionario *ad hoc*, ya que se le añadieron tres variables más: ¿Has repetido alguna vez?, Sexo, Edad y Número de lista.

Para medir el rendimiento académico se toma como base las calificaciones de que los estudiantes han obtenido en las distintas áreas de conocimiento, tales como Ciencias Naturales; Educación Física; Lengua Castellana y su Literatura; Matemáticas; Inglés; Música; Francés; Educación Plástica y Visual y Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Estas calificaciones pertenecen al segundo evaluación del curso académico 2012/2013. Las notas se expresan de manera numérica con la siguiente correspondencia: Insuficiente: 1, 2, 3 o 4; Suficiente: 5; Bien: 6; Notable: 7 u 8 y Sobresaliente: 9 o 10.

### 4.3 Procedimiento

Para la elaboración del presente trabajo de investigación se comunicó al director del centro el propósito, así como el tiempo necesario. Asimismo, se expuso la necesidad de las calificaciones del alumnado. Haciendo hincapié en que los cuestionarios que se pretendían pasar y las calificaciones tenían carácter anónimo. Una vez aceptada la petición, en la hora de tutoría se procedió a explicar a los alumnos/as la realización del test de autoestima, así como la importancia de que fueran sinceros, ya que se conservaría una precisa privacidad en el procedimiento de los cuestionarios.

Mientras el proceso de cada cuestionario, se permanecía con los estudiantes en el aula habitual para aclarar cualquier tipo de duda, pues durante las diferentes sesiones hubo que explicar algunos términos para que el alumnado no tuviera problema a la hora de responder. Los test fueron repartidos y respondidos por los alumnos y alumnas en tres sesiones, cada una de ellas para los diferentes cursos de 1º.

Tras la recogida de los test se les dio las gracias por su colaboración e implicación.

### 4.4 Análisis de datos

El análisis estadístico de los datos obtenidos se llevó a cabo a través del cuestionario de autoestima de Rosenberg (1965) y las calificaciones del alumnado, las cuales fueron

recogidas a través de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de educación secundaria obligatoria. Los resultados se obtuvieron mediante el programa informática SPSS 15.0.

La autoestima y el rendimiento académico son variables dependientes y cuantitativas.

Para analizar el número de alumnos y su porcentaje correspondiente por cada curso y grupo de edad en función del género, se ha utilizado la prueba de frecuencias. Además, para calcular la puntuación total y el valor medio de autoestima de cada ítem, se ha empleado la misma prueba.

Para hallar, la media de autoestima por ítem en función del género, se ha utilizado la prueba t. Asimismo, se ha utilizado para calcular la media total de autoestima y rendimiento académico en función del sexo.

Con el fin de analizar, la media de autoestima y rendimiento académico tanto de cada ítem como de manera global en función del curso y grupo de edades, se ha empleado la prueba ANOVA.

Para calcular el número de suspensos junto con su porcentaje en función del curso ha utilizado la prueba de frecuencias. Asimismo, ha sido utilizada de igual modo para hallar el porcentaje de calificaciones en función del género.

Para calcular el número de suspensos y el porcentaje en función de cada asignatura, se ha empleado la prueba de frecuencias. Asimismo, se ha utilizado dicha prueba para analizar el porcentaje de suspensos y aprobados en función del curso. La prueba t ha sido utilizada para conocer la media de rendimiento por asignatura en función del género.

Por último se ha empleado la correlación de Pearson para calcular la relación entre autoestima y rendimiento académico.

## **5. RESULTADOS**

A continuación se exponen las tablas con su correspondiente comentario.

Siendo en el ítem 9 la media más elevada con un (M= 3,49; D.T.= 0,779). En cambio, en el ítem 8 se encuentra la media más baja con un (M= 2,71; D.T.= 0,925).

**Tabla 4. Suma y media de los ítems del cuestionario de autoestima**

<b>Ítem</b>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>Suma</b>	230	209	212	226	213	228	228	187	241	233
<b>Media</b>	3,33	3,03	3,07	3,28	3,09	3,30	3,30	2,71	3,49	3,38
<b>D.T.</b>	0,586	0,874	0,626	0,745	0,818	0,773	0,692	0,925	0,779	0,730

Nota: Ítem 1. Mide la satisfacción consigo mismo, Ítem 2. Mide la percepción al realizar una tarea, Ítem 3. Mide la percepción de tener buenas habilidades, Ítem 4. Mide la capacidad de desempeñar alguna tarea de manera eficiente, Ítem 5. Mide la desvaloración consigo mismo, Ítem 6. Mide el hecho de ser incompetente ante una actividad, Ítem 7. Mide la percepción de sentirse útil, Ítem 8. Mide el deseo de respetarse a sí mismo, Ítem 9. Mide la percepción de no sentirse útil, Ítem 10. Mide la conducta positiva consigo mismo.

En la tabla 5 podemos ver que los hombres tiene una media mayor que las mujeres en los siguientes ítems: En el ítem 2 (M= 3,32; D.T.= 0,791), 6 (M= 3,48; D.T.= 0,677), 8 (M= 2,77; D.T.= 0,920), 9 (M= 3,58; D.T.= 0,720) y 10 (M= 3,52; D.T.= 0,677).

En cambio, las mujeres, han mostrado una mejor puntuación en el ítem 1 (M= 3,34; D.T.= 0,582), ítem 3 (M= 3,08; D.T.= 0,587), ítem 4 (M= 3,34; D.T.= 0,627), ítem 5 (M= 3,11; D.T.= 0,764) e ítem 7 (M= 3,32; D.T.= 0,574).

Asimismo, encontramos diferencias significativas en el ítem 2, ( $t_{(1,69)} = 2,627; p < 0,05$ ).

**Tabla 5. Media de respuestas por ítem según el sexo**

Ítems	Sexo	Media	Desviación T.	T (Sig.)
Ítem 1	Hombre	3,32	0,599	-0,137 (0,892)
	Mujer	3,34	0,582	
Ítem 2	Hombre	3,32	0,791	2,627 (0,011)*
	Mujer	2,79	0,875	
Ítem 3	Hombre	3,06	0,680	-0,095 (0,925)
	Mujer	3,08	0,587	
Ítem 4	Hombre	3,19	0,873	-0,822 (0,414)
	Mujer	3,34	0,627	
Ítem 5	Hombre	3,06	0,892	-0,204 (0,839)
	Mujer	3,11	0,764	
Ítem 6	Hombre	3,48	0,677	-1,770 (0,081)
	Mujer	3,16	0,823	
Ítem 7	Hombre	3,29	0,824	-0,151 (0,881)
	Mujer	3,32	0,574	
Ítem 8	Hombre	2,77	0,920	0,517 (0,607)
	Mujer	2,66	0,938	
Ítem 9	Hombre	3,58	0,720	0,845 (0,401)
	Mujer	3,42	0,826	
Ítem 10	Hombre	3,52	0,677	1,444 (0,153)
	Mujer	3,26	0,760	

Nota:  $p < 0,05$ \*

En la tabla 6 observamos que la autoestima media de los hombres es mayor que la de las mujeres, ya que el género masculino ha obtenido ( $M = 32,59$ ;  $D.T. = 4,447$ ) y la de las mujeres es ( $M = 31,48$ ;  $D.T. = 4,091$ ). No obstante, ambos sexos presentan una autoestima alta. Además, no se han encontrado diferencias significativas, ( $t_{(1,69)} = 1,106$ ,  $p > 0,05$ ).

Además, la media total de autoestima ha sido ( $M = 31,98$ ;  $D.T. = 4,261$ ). Atendiendo a los niveles de rango establecidos para la interpretación de dicho cuestionario, estaríamos ante una autoestima normal-elevada, pues la media total se encuentra entre 30 y 40 puntos.

**Tabla 6. Media de la autoestima según el sexo**

Sexo	Media	Rango	Nivel de Autoestima	D.T.	T (Sig.)
Hombre	32,59	>30 <40	Alta	4,447	
Mujer	31,48	>30 <40	Alta	4,091	1,106 (0,273)
Total	31,98	>30 <40	Alta	4,261	

En la tabla 7 se puede observar en función del curso en aquellos grupos en los que se han encontrado diferencias de medias, además se incluirán la media de autoestima y la desviación típica obtenida por cada curso en cada uno de los ítem.

A continuación, observamos que en el ítem donde miden su capacidad de realizar una tarea de manera eficiente ( $F_{(2, 69)} = 4,589, p < 0,01$ ); en el que miden la desvaloración consigo mismo ( $F_{(2, 69)} = 6,067, p < 0,01$ ); en el que miden el deseo de respetarse a sí mismo ( $F_{(2, 69)} = 8,024, p < 0,01$ ) y en el que miden la percepción de no sentirse útil ( $F_{(2, 69)} = 6,608, p < 0,01$ ). En estos ítems, las diferencias se han obtenido con respecto al curso 1ºA, 1ºC y 1ºB, 1ºC.

**Tabla7. ANOVA y post hoc (DSM) según el curso y en función del ítem**

Ítems	DMS											
	1º A			1ºB			1ºC			Diferencias de Medias (1ºA-1ºB)	Diferencias de Medias (1ºA-1ºC)	Diferencias de Medias (1ºB- 1ºC)
	N	Media	D.T	N	Media	D.T	N	Media	D.T			
Ítem 1	23	3,35	0,573	29	3,34	0,553	17	3,29	0,686	1ºA-1ºB	1ºA-1ºC	1ºB- 1ºC
Ítem 2	23	3,04	0,767	29	2,93	1,033	17	3,18	0,728	1ºA-1ºB	1ºA-1ºC	1ºB- 1ºC
Ítem 3	23	3,04	0,367	29	3,10	0,673	17	3,06	0,827	1ºA-1ºB	1ºA-1ºC	1ºB- 1ºC
Ítem 4	23	3,43	0,662	29	3,41	0,568	17	2,82	0,951	1ºA-1ºB	1ºA-1ºC **	1ºB- 1ºC **
Ítem 5	23	3,30	0,365	29	3,24	0,689	17	2,53	1,007	1ºA-1ºB	1ºA-1ºC **	1ºB- 1ºC **
Ítem 6	23	3,35	0,714	29	3,31	0,891	17	3,24	0,664	1ºA-1ºB	1ºA-1ºC	1ºB- 1ºC
Ítem 7	23	3,39	0,499	29	3,21	0,726	17	3,35	0,862	1ºA-1ºB	1ºA-1ºC	1ºB- 1ºC
Ítem 8	23	2,96	0,825	29	2,93	0,842	17	2,00	0,866	1ºA-1ºB	1ºA-1ºC **	1ºB- 1ºC **
Ítem 9	23	3,65	0,573	29	3,69	0,541	17	2,94	1,088	1ºA-1ºB	1ºA-1ºC **	1ºB- 1ºC **
Ítem 10	23	3,39	0,656	29	3,52	0,574	17	3,12	0,993	1ºA-1ºB	1ºA-1ºC	1ºB- 1ºC

Nota:  $p < 0,05$ \*;  $p < 0,01$ \*\*

También en la tabla 8, se analizará la media de autoestima por cursos junto con si existe o no diferencias de medias significativas entre sus grupos.

En la tabla que se muestra a continuación, se han encontrado diferencias de medias significativas entre los cursos 1ºA-1ºC y 1ºB-1ºC en relación con la variable autoestima ( $F_{(2,69)}=4,108, p <0,05$ ). Asimismo, se ha obtenido que 1ºA es el curso que mayor autoestima posee ( $M= 32,91$ ;  $D.T.= 3,666$ ) y 1ºC es el grupo que menos autoestima ha mostrado ( $M= 29,52$ ;  $D.T.= 4,556$ ).

**Tabla 8. ANOVA y post hoc (DMS) de la autoestima en función del curso**

									DMS		
1ºA			1ºB			1ºC			Diferencias de Medias	Diferencias de Medias	Diferencias de Medias
N	Media	D.T	N	Media	D.T.	N	Media	D.T	1ºA-1ºB	1ºA-1ºC	1ºB-1ºC
23	32,91	3,666	29	32,68	4,097	17	29,52	4,556	1ºA-1ºB	1ºA-1ºC *	1ºB-1ºC *

Nota:  $p < 0,05$ \*;  $p < 0,01$ \*\*

En la tabla 9 se observa las diferencias de medias de autoestima entre los diferentes grupos de edad. Igualmente, se añadirá las medias de autoestima obtenidas en cada ítem y su desviación típica.

Se han encontrado diferencias de medias los ítems en los que miden la capacidad de realizar una tarea de manera eficiente ( $F_{(2,69)}=4,521, p <0,01$ ), hallándose en los grupos de edad 12-14 y 13-14. No obstante, en el ítem en el que se mide el deseo de respetarse a sí mismos ( $F_{(6,69)}=4,196, p <0,05$ ), se contempla diferencias de medias significativas en relación al grupo de edad 12 y 14.

**Tabla 9. ANOVA y post hoc (DMS) según la edad y en función de cada ítem**

Ítems	DMS											
	12			13			14			Diferencias de Medias (12-13)	Diferencias de Medias (12-14)	Diferencias de Medias (13- 14)
	N	Media	D.T	N	Media	D.T	N	Media	D.T			
Ítem 1	39	3,33	0,577	23	3,30	0,559	7	3,43	0,787	12-13	12-14	13- 14
Ítem 2	39	2,97	0,959	23	3,09	0,793	7	3,14	0,690	12-13	12-14	13- 14
Ítem 3	39	3,05	0,560	23	3,17	0,576	7	2,86	1,069	12-13	12-14	13- 14
Ítem 4	39	3,44	0,598	23	3,22	0,795	7	2,57	0,976	12-13	12-14 **	13- 14 *
Ítem 5	39	3,15	0,779	23	3,09	0,793	7	2,71	1,113	12-13	12-14	13- 14
Ítem 6	29	3,36	0,707	23	3,26	0,810	7	3,14	1,069	12-13	12-14	13- 14
Ítem 7	29	3,38	0,673	23	3,26	0,619	7	3,00	1,000	12-13	12-14	13- 14
Ítem 8	39	2,95	0,857	23	2,52	0,898	7	2,00	1,000	12-13	12-14 *	13- 14
Ítem 9	39	3,56	0,788	23	3,43	0,662	7	3,29	1,113	12-13	12-14	13- 14
Ítem10	39	3,49	0,683	23	3,22	0,795	7	3,29	0,756	12-13	12-14	13- 14

Nota:  $p < 0,05$ \*;  $p < 0,01$ \*\*

Además, en la tabla 10 observaremos el nivel de autoestima total en función de cada uno de los grupos de edad, junto con si existe o no diferencias de medias significativas.

En esta tabla no se han encontrado diferencias de medias significativas en ningún grupo de edad ( $F_{(2, 69)}=1,962, p > 0,05$ ).

Asimismo se ha calculado que los estudiantes que pertenecen a la edad de 12 años, han mostrado la mayor autoestima ( $M= 32,69$ ;  $D.T.= 4,124$ ), y el grupo que menos autoestima posee son los que tienen 14 años ( $M= 29,42$ ;  $D.T.= 4,859$ ).

**Tabla 10. ANOVA y post hoc (DMS) de la autoestima en función de la edad**

									DMS		
12			13			14			Diferencias de Medias  12-13	Diferencias de Medias  12-14	Diferencias de Medias  13-14
N	Media	D.T	N	Media	D.T.	N	Media	D.T			
39	32,69	4,124	23	31,56	4,143	7	29,42	4,859	12-13	12-14	13-14

Nota:  $p < 0,05^*$ ;  $p < 0,01^{**}$

### **Rendimiento académico**

En cuanto a la variable del rendimiento académico se toma como base las calificaciones globales 2012/2013 de las asignaturas Ciencias Naturales; Educación Física; Lengua Castellana y su Literatura; Matemáticas; Inglés; Música; Francés; Cambios Sociales y Género; Educación Plástica y Visual y Ciencias Sociales, Geografía e Historia.

En la tabla 11, el (89,85 %) de los estudiantes dicen no haber repetido ningún curso, por otro lado el (10,14%) asegura haber repetido a lo largo de su etapa educativa. Además se observa que las mujeres han repetidos menos en comparación con los hombres.

**Tabla 11. Porcentaje de repetidores**

Repeticiones	Frecuencia		Frecuencia	Porcentaje
	Sexo			
	H	M		
SI	4	3	7	10,14 %
NO	35	37	62	89,85 %

En la tabla que se muestra a continuación se observa que el mayor porcentaje de suspensos se encuentra en el grupo 1° C con un (80,00%) de suspensos.

**Tabla 12. Porcentaje de suspensos en al menos una asignatura**

Cursos	Frecuencia de suspensos	Porcentaje
1ºA	5	18,51 %
1º B	7	21,87 %
1º C	16	80,00 %

En la tabla 13 hallamos la media de rendimiento total en función del género, incluyéndose la desviación típica y la prueba T.

Podemos observar que los hombres han obtenido un mayor rendimiento (M= 6,72; D.T.= 2,002), que por el contrario las mujeres (M= 6,71; D.T.= 1,798). Tal y como se puede ver, no se han hallado diferencias significativas ( $t_{(1, 69)} = 0,026, p > 0,05$ ).

De igual modo, se incluye la media total del rendimiento académico siendo (M= 6,71; D.T.= 1,878).

**Tabla 13. Media de calificaciones por sexo**

Sexo	Media de notas	D.T.	N	T (Sig.)
Hombre	6,72	2,002	31	
Mujer	6,71	1,798	38	0,026 (0,979)
Total	6,71	1,878	69	

En la tabla 14, se analizará en función del curso aquellos grupos en los que se han encontrado diferencias de medias significativas. Además, se han añadido las medias por asignatura y la desviación típica de cada curso en cada una de las áreas de conocimiento.

Como se puede observar 1ºA y 1ºB presentan un mayor rendimiento con respecto a 1ºC en el área de Ciencias Naturales ( $F_{(2, 69)} = 27,172, p < 0,01$ ); Ciencias Sociales, Geografía e Historia ( $F_{(2, 69)} = 7,018, p < 0,01$ ); Educación Física ( $F_{(2, 69)} = 4,714, p < 0,01$ ); Lengua Castellana y su Literatura ( $F_{(2, 69)} = 25,692, p < 0,01$ ); Matemáticas ( $F_{(2, 69)} = 13,120, p < 0,01$ ); Música ( $F_{(2, 69)} = 19,184, p < 0,01$ ) y Francés ( $F_{(2, 69)} = 20,363, p < 0,01$ ). Por último, se han

encontrado diferencias significativas al comparar los tres grupos en el área de Inglés ( $F_{(2, 69)} = 28,610, p < 0,01$ ) y Religión ( $F_{(2, 69)} = 32,786, p < 0,01$ ).

**Tabla 14. ANOVA y pos hoc (DMS) según el curso y en función de cada asignatura**

Ítems	DMS											
	1ºA			1ºB			1ºC			Diferencias de Medias (1ºA-1ºB)	Diferencias de Medias (1ºA-1ºC)	Diferencias de Medias (1ºB- 1ºC)
	N	Media	D.T	N	Media	D.T	N	Media	D.T			
CCNN	23	8,39	1,233	29	8,03	2,095	17	4,17	2,45	1ºA-1ºB	1ºA-1ºC **	1ºB- 1ºC **
CSGH	23	6,91	1,75	29	6,10	2,076	17	4,41	2,55	1ºA-1ºB	1ºA-1ºC **	1ºB- 1ºC *
EF	23	6,95	1,89	29	6,51	1,882	17	5,17	1,776	1ºA-1ºB	1ºA-1ºC **	1ºB- 1ºC *
EPV	23	6,67	1,085	29	6,27	1,161	17	6,11	1,218	1ºA-1ºB	1ºA-1ºC	1ºB- 1ºC
LCL	23	8,21	1,506	29	7,27	2,358	17	3,88	1,727	1ºA-1ºB	1ºA-1ºC **	1ºB- 1ºC **
ING	23	6,78	1,622	29	8,06	1,850	17	4,11	1,576	1ºA-1ºB **	1ºA-1ºC **	1ºB- 1ºC **
MAT	23	7,52	1,08	29	6,44	2,323	17	4,23	2,411	1ºA-1ºB	1ºA-1ºC **	1ºB- 1ºC **
MÚS	23	8,78	0,735	29	8,20	2,059	17	5,17	2,674	1ºA-1ºB	1ºA-1ºC **	1ºB- 1ºC **
REL	23	8,69	1,258	29	7,58	1,500	17	5,17	1,286	1ºA-1ºB **	1ºA-1ºC **	1ºB- 1ºC **
FRA	23	7,34	1,640	29	7,31	2,001	17	4,23	1,300	1ºA-1ºB	1ºA-1ºC **	1ºB- 1ºC **

Nota:  $p < 0,05$ \*;  $p < 0,01$ \*\*; CCNN: Ciencias de la Naturaleza; CSGH: Ciencias Sociales, Geografía e Historia; EF: Educación Física; EPV: Educación Plástica y Visual; LCL: Lengua Castellana y su Literatura; ING: Inglés; MAT: Matemáticas; MUS: Música; REL: Religión; FRA: Francés

Además, en la tabla 15 observaremos el nivel de rendimiento académico total en función de cada uno de los cursos, junto con si existe o no diferencias de medias significativas.

Podemos observar que se han encontrado diferencias de medias significativas entre los grupos 1ºA-1ºC y 1ºB-1ºC ( $F_{(2, 69)} = 22,402, p < 0,01$ ). Asimismo, 1ºA ha obtenido la media total de rendimiento académico más elevada ( $M = 7,63$ ;  $D.T. = 1,026$ ) y 1ºC ha mostrado el rendimiento más bajo ( $M = 4,67$ ;  $D.T. = 1,484$ ).

**Tabla 15. ANOVA y post hoc (DMS) del rendimiento académico en función del curso**

										DMS		
1ºA			1ºB			1ºC			Diferencias de Medias	Diferencias de Medias	Diferencias de Medias	
N	Media	D.T	N	Media	D.T.	N	Media	D.T	1ºA-1ºB	1ºA-1ºC	1ºB-1ºC	
23	7,63	1,026	29	7,18	1,737	17	4,67	1,484	1ºA-1ºB	1ºA-1ºC **	1ºB-1ºC **	

Nota:  $p < 0,05$ \*;  $p < 0,01$ \*\*

En la tabla 16, se han analizado las diferencias de medias significativas entre los diferentes grupos de edades, en cada una de las asignaturas.

A continuación, se muestra que los alumnos de 12 y 13 años presentan un mayor rendimiento que los de 14 en las áreas de Ciencia Naturales ( $F_{(2, 69)} = 4,372, p < 0,01$ ), Ciencias Sociales, Geografía e Historia ( $F_{(2, 69)} = 3,028, p < 0,05$ ), Lengua Castellana y su Literatura ( $F_{(2, 69)} = 3,014, p < 0,05$ ) y Música ( $F_{(2, 69)} = 2,295, p < 0,05$ ). Por último, el grupo de edad de 12 años ha mostrado un mayor rendimiento que los de 14 años en las áreas de Inglés ( $F_{(2, 69)} = 2,349, p < 0,05$ ) y Religión ( $F_{(2, 69)} = 2,245, p < 0,05$ ).

**Tabla 16. ANOVA y pos hoc (DMS) según la edad y en función de cada asignatura**

Ítems	DMS											
	12			13			14			Diferencias de Medias (12-13)	Diferencias de Medias (12-14)	Diferencias de Medias (13- 14)
	N	Media	D.T	N	Media	D.T	N	Media	D.T			
<b>CCNN</b>	40	7,50	2,572	22	7,50	2,304	7	4,57	2,507	12-13	12-14 **	13- 14 **
<b>CSGH</b>	40	6,17	2,18	22	6,18	2,342	7	4,00	2,000	12-13	12-14 *	13- 14 *
<b>EF</b>	40	6,45	1,782	22	6,40	2,260	7	5,42	1,988	12-13	12-14	13- 14
<b>EPV</b>	40	6,50	0,987	22	6,40	1,469	7	5,85	1,069	12-13	12-14	13- 14
<b>LCL</b>	40	7,07	2,474	22	6,86	2,455	7	4,57	2,820	12-13	12-14 *	13- 14 *
<b>ING</b>	40	7,00	2,124	22	6,59	2,442	7	5,00	2,449	12-13	12-14 *	13- 14
<b>MAT</b>	40	6,37	2,168	22	6,31	2,697	7	5,42	2,439	12-13	12-14	13- 14
<b>MÚS</b>	40	7,82	2,416	22	7,90	1,797	7	5,85	3,338	12-13	12-14 *	13- 14 *
<b>REL</b>	40	7,62	2,008	22	7,31	1,554	7	6,00	2,000	12-13	12-14 *	13- 14
<b>FRA</b>	40	6,82	2,263	22	6,54	1,945	7	5,14	2,035	12-13	12-14	13- 14

Nota:  $p < 0,05$ \*;  $p < 0,01$ \*\*

Además, en la tabla 17 observaremos el nivel de rendimiento académico total en función de cada uno de los grupos de edad, junto con si existe o no diferencias de medias significativas.

Como podemos ver en esta tabla se han encontrado diferencias de medias significativas entre los grupos de edad 12-14 y 13-14 ( $F_{(2,69)}=2,754$ ,  $p < 0,05$ ). Además, la media de rendimiento académico total se puede observar que los estudiantes que tienen 12 años presenta un mayor rendimiento ( $M= 6,93$ ;  $D.T.= 1,808$ ), en cambio, el grupo de edad de 14 años es el que muestra menor rendimiento escolar ( $M= 5,18$ ;  $D.T.= 2,015$ ).

**Tabla 17. ANOVA y post hoc (DMS) del rendimiento académico en función de la edad**

DMS											
12			13			14			Diferencias de Medias  12-13	Diferencias de Medias  12-14	Diferencias de Medias  13-14
N	Media	D.T	N	Media	D.T.	N	Media	D.T			
40	6,93	1,808	22	6,80	1,820	7	5,18	2,015	12-13	12-14 *	13-14 *

Nota:  $p < 0,05^*$ ;  $p < 0,01^{**}$

A continuación, en la tabla 18 se observa que los hombres presentan un mayor porcentaje en las calificaciones denominadas como insuficiente, notable y sobresaliente. En cambio, las mujeres tienen un mayor porcentaje en las calificaciones de suficiente y bien. Además, con un (93%) la calificación de notable ha obtenido el mayor porcentaje por ambos sexos.

En los datos presentes no se han encontrado diferencias significativas.

**Tabla 18. Porcentaje de las calificaciones según el sexo**

Calificaciones	Sexo		Total
	H	M	
Insuficiente	22,4 %	15,6 %	38 %
Suficiente	6,40 %	13,1 %	19,5 %
Bien	16,1 %	21,0 %	37,1 %
Notable	48,5 %	44,5 %	93,0 %
Sobresaliente	6,4 %	5,2 %	11,6 %

En la tabla 19, la materia que más suspensos ha obtenido ha sido el área de Matemáticas con un (21,7 %). En cambio Educación Plástica y Visual es la menos suspendida por el alumnado (2,8 %).

**Tabla 19. Porcentaje de suspenso en cada materia**

<b>Asignaturas</b>		<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Ciencias Naturales	Suspensos	13	18,8 %
Ciencias Sociales, Geografía e Historia	Suspensos	14	20,2 %
Educación Física	Suspensos	11	15,9 %
Educación Plástica y Visual	Suspensos	2	2,8 %
Lengua Castellana y su Literatura	Suspensos	14	20,3 %
Inglés	Suspensos	11	15,8 %
Matemáticas	Suspensos	15	21,7 %
Música	Suspensos	10	14,4 %
Religión	Suspensos	4	5,7 %
Francés	Suspensos	10	14,4 %

En la tabla 20 vemos que los hombres obtienen calificaciones más altas en las áreas de Ciencias Naturales (M= 7,19; D.T.= 2,67), Ciencias Sociales, Geografía e Historia (M= 6,16; D.T.= 2,55) Educación Física (M= 6,64; D.T.= 2,10), Inglés (M= 6,80; D.T.= 2,45) y Matemáticas (M= 6,58; D.T.= 2,55). El sexo femenino destaca en Educación Plástica y Visual (M= 6,55; D.T.= 1,24), Lengua Castellana y su Literatura (M= 6,76; D.T.= 2,43), Música (M= 7,76; D.T.= 2,13), Religión (M= 7,68; D.T.= 1,89) y Francés (M= 6,71; D.T.= 2,21).

**Tabla 20: Medias de calificaciones por asignatura según el sexo**

<b>Asignaturas</b>	<b>Sexo</b>	<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>D.T</b>	<b>T (Sig.)</b>
Ciencias Naturales	H	31	7,19	2,67	-0,027(0,979)
	M	38	7,21	2,25	
Ciencias Sociales, Geografía e Historia	H	31	6,16	2,55	0,670 (0,505)
	M	38	5,78	2,05	
Educación Física	H	31	6,64	2,10	1,197 (0,235)
	M	38	6,07	1,81	
Educación Plástica y Visual	H	31	6,22	1,05	-1,160(0,250)
	M	38	6,55	1,24	
Lengua Castellana y su Literatura	H	31	6,74	2,78	-0,034(0,973)
	M	38	6,76	2,43	
Inglés	H	31	6,80	2,45	0,452 (0,653)
	M	38	6,55	2,20	
Matemáticas	H	31	6,58	2,55	1,019(0,312)
	M	38	6,00	2,18	
Música	H	31	7,51	2,69	-0,425 (0,672)
	M	38	7,76	2,13	
Religión	H	31	6,96	1,88	-1,567 (0,122)
	M	38	7,68	1,89	
Francés	H	31	6,38	2,13	-0,612 (0,542)
	M	38	6,71	2,21	

En la tabla 21 observamos que el mayor porcentaje de suspensos pertenece al grupo C, seguido de 1º B y destacando que existe un (0 %) de suspenso en 1º A.

**Tabla 21. Porcentaje de suspensos por curso**

	<b>Curso</b>		
	<b>1ºA</b>	<b>1ºB</b>	<b>1ºC</b>
<b>Suspenso</b>	0 %	13,6 %	53,1 %
<b>Aprobado</b>	99,5 %	85,6 %	47,2 %

*Correlación entre autoestima y rendimiento académico.*

En la tabla que se muestra a continuación existe correlación porque es significativa. La relación es positiva, es decir, a mayor autoestima mayor será el rendimiento académico, y viceversa.

**Tabla 22. Correlación entre rendimiento académico y autoestima**

	<b>Rendimiento escolar</b>	<b>Autoestima</b>
<b>Rendimiento escolar</b>	1	0,375**

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01

## **DISCUSIÓN**

En este apartado se comentará los resultados obtenidos en la investigación y se compararán con los diferentes estudios realizados. Nuestro propósito se consiguió al efectuar comparaciones según el sexo y edad entre los alumnos/as de 12 y 14 años, explorando las diferencias en autoestima y el rendimiento académico.

Los resultados del presente estudio ponen de manifiesto que los hombres muestran mayor índice de autoestima respecto a las mujeres, esta misma idea es compartida por Dusek y Flaherty (1981). En cambio, Cruz (1997) manifiesta lo contrario, es decir que las mujeres presentan mayor autoestima que los hombres.

Respecto a la edad y a la evolución de la autoestima, Palacios (2000) afirma que los niños y niñas que se encuentran entre los grupos de edad de 9 y 13 años, su autoestima tiende a disminuir. Aunque pasado este periodo de edad, la autoestima irá aumentando. Al comparar dichos resultados con los de la actual investigación vemos que el alumnado que posee 12 años tiene la mayor autoestima, siendo considerada como elevada según la escala de Rosenberg y conforme va aumentando la edad, la autoestima disminuye, siendo necesaria mejorarla, pues el alumnado que pertenece al grupo de edad de 14 años tiene una autoestima media.

Hay que destacar que el sexo femenino ha obtenido peores calificaciones que el sexo masculino. Este resultado es compartido por March (1989); Josephs, Markus y Tafarodi (1992), ya que los hombres tienen mejor rendimiento académico y por consiguiente mayores logros escolares. Estos autores, además, afirman que los varones poseen mejores habilidades en las áreas de conocimiento de matemáticas y habilidades físicas. En cambio, en la actual investigación se obtuvo dichos datos más las asignaturas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Geografía e Historia e Inglés. Asimismo, en el presente estudio, hay que destacar que las mujeres obtienen mejores calificaciones en Educación Plástica y Visual, Lengua Castellana y su Literatura, Música, Religión y Francés, aunque March (1989); Josephs, Markus y Tafarodi (1992) únicamente destacan datos relacionados con aspectos basados en el trato o la comunicación de la mujer con otras personas.

En cuanto al mayor número de suspensos en las áreas de conocimiento se puede destacar principalmente el área de matemáticas y seguidamente el área de Lengua Castellana y su Literatura. Estos resultados son similares a los obtenidos por Camarero (2013), pues ambas asignaturas son las más problemáticas para los estudiantes.

Rogers (2000) expone que existe una correlación entre la autoestima y el rendimiento escolar. También, Milicic (2001) apoyan dichos resultados, ya que en su investigación afirma que a una baja autoestima afecta de manera perjudicial el rendimiento académico del estudiante y viceversa. El actual estudio ha obtenido los mismos resultados, es decir, se ha encontrado una relación positiva entre autoestima y rendimiento académico. Además, Alcántara (2004) pone de manifiesto que las bajas calificaciones inducen a comentarios dañinos por parte de las personas más cercanas al estudiante, y esto afecta de manera negativa en la autoestima del niño/a, no aceptándose con sus limitaciones (Rice, 2000).

Dicha correlación no es corroborada por Tarazona (2006), puesto que enuncia que no existen diferencias significativas entre dichas variables.

Con todo lo expuesto, se puede comprobar que según los diferentes trabajos que han sido relacionados entre las variables de autoestima, sexo y rendimiento académico muestran resultados ambiguos, es decir, no existe uniformidad en los resultados.

## CONCLUSIONES

A lo largo de esta investigación sobre la autoestima y el rendimiento académico en 1º de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, se puede observar que existe correlación entre ambas variables, ya que a medida que una aumenta la otra también.

Una vez recogidos todos los resultados sobre la variable autoestima se destacan las siguientes conclusiones:

- La media del alumnado encuestado corresponde a una autoestima normal-elevada.
- La autoestima media de los hombres es mayor que las de las mujeres, aunque ambos sexos presentan una autoestima elevada.
- El grupo 1º A presentan una media de autoestima más elevada que 1º B y que 1º C. Por tanto, 1º B tiene una mayor autoestima que 1º C. Siendo este último curso el que menos autoestima posee.
- La media de autoestima más elevada pertenece al grupo de edad de 12 años y los alumnos/as que menos autoestima presentan son los de 14 años.

En cuanto al rendimiento académico:

- La mayoría de los alumnos/as encuestados no han repetido ningún curso (89,85%).
- El mayor número de suspensos se encuentra en el grupo 1ºC.
- Los hombres obtienen notas más altas que las mujeres.
- El alumnado que presenta mayor rendimiento académico son los que pertenecen al grupo de edad de 12 años, seguido de los de 13 y por tanto, los estudiantes de 14 años son los que tienen un rendimiento menor.

- El grupo 1ºA tiene la media de rendimiento académico más elevada y la más baja 1ºC o lo que es lo mismo, 1ºA es el que menos porcentaje de suspenso ha obtenido y 1ºC el que más.
- Los hombres han obtenido un mayor porcentaje en las calificaciones llamadas como insuficiente, notable y sobresaliente. En cambio, las mujeres en las denominadas como suficiente y bien.
- El área de conocimiento que más suspensos ha obtenido es Matemáticas, en cambio la que menos suspensos ha tenido ha sido Educación Plástica y Visual.
- Los hombres obtienen mayores calificaciones en asignaturas como Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Educación Física, Inglés y Matemáticas. En cambio, las mujeres destacan en Educación Plástica y Visual, Lengua Castellana y su Literatura, Música, Religión y Francés.

A continuación se expondrá si se han cumplido o no las diferentes hipótesis planteadas:

Las limitaciones de la investigación han sido, en primer lugar, las referentes a la muestra utilizada, ya que el cuestionario fue aplicado a los/las estudiantes de un solo instituto de características iguales. Otra limitación ha sido la escasa muestra empleada, lo que determina que las diferentes conclusiones solo puedan aplicarse en el presente estudio.

Además, se debería haber estudiado la situación económica por la que los padres y madres de los estudiantes están atravesando. Asimismo, destacar algún hecho relevante que el niño/a haya vivenciado, por ejemplo, fallecimiento de algún familiar, separación de los padres, etc. Todo lo expuesto son factores que influyen en la autoestima de los estudiantes.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Adell, M. (2002). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de adolescentes*. Madrid: Pirámide.

Alcántara, J. (2005). *Educación la autoestima*. Barcelona: CEAC.

- Alomar, B. (2006). Personal and family paths to pupil achievement. *Social behaviour and personality*, 34 (8), 907-922.
- Alonso, J. (2002). *Prácticas educativas familiares y autoconcepto. Estudio con niños y niñas de 3, 4 y 5 años*. Universidad de Valladolid. Departamento de Psicología. Tesis doctoral.
- Álvaro, M., Bueno, M., Calleja, J., Cerdán, J., Echeverría, M., García, C., Gaviria, J., Gómez, C., Jiménez, S., López, B., Martín- Javato, L., Mínguez, A., Sánchez, A. y Trillo, C. (1990). *Hacia un modelo causal del rendimiento académico*. Madrid: CIDE.
- Augusto, J. y López-Zafra, E. (2010). The impact of Emotional Intelligence on Nursing: an overview. *Psychology*, 1, 50-58.
- Avia, M. y Sánchez, M. (1995). *Personalidad, aspectos cognitivos y sociales*. Madrid: Pirámide.
- Backhoff, E., Sánchez, A., Peón, M. y Andrade, E. (2010). Comprensión lectora y habilidades matemáticas de estudiantes de educación básica en México: 2000-2005. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12 (1), 1-18.
- Barrientos, J. y Gaviria, A. (2001). Determinantes de la calidad de la educación en Colombia. *Archivos de economía*, 159, 1-88.
- Bermúdez, M. (1997). *Déficit de autoestima. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Bermúdez, M., Teva, I. y Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psicológica*, 2 (1), 27-32.
- Bloom, B. (1972). *Taxonomía de los objetivos de la educación. Clasificación de las metas educativas*. Alcoy: Marfil.
- BOE, Ley General de Educación, 1970, artículo 19.
- Branden, N. (1993). *El respeto hacia uno mismo*. Barcelona: Paidós.
- Branden, N. (1994). *Los seis pilares de la autoestima*. Barcelona: Paidós.
- Branden, N. (1997). *El poder de la autoestima. Cómo potenciar este importante recurso psicológico*. Barcelona: Paidós.
- Brookover, W., Paterson, A. y Thomas, S. (1964). Self-concept of ability and school achievement. *Sociology of Education*, 37, 271-278.
- Caballero, C., Contreras, K., Palacio, J. y Pérez, A. (2008). Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla. *Psicología desde el Caribe*, 22, 110-135.
- Camarero, C. (2013). Incidencia de los Programas para la Mejora del Éxito Educativo en la Comunidad Autónoma de Castilla y León: estudio desde el ámbito general al caso particular, Colegio San Gabriel. Universidad Internacional de La Rioja. Métodos pedagógicos.

- Camargo (1994). *Autoestima. Punto de partida*. Madrid: Utopía.
- Carabaña, J. (2004). *Ni tan grande, ni tan grave, ni tan fácil de arreglar: datos y razones sobre el fracaso escolar*. Madrid: Información Comercial Española.
- Carrión, E. (2002). Validación de características al ingreso como predictores del rendimiento académico en la carrera de medicina. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 1 (16), 43-63.
- Casé, L., Neer, R., Lopetegui, S. y Doná, S. (2010). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico según el género en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 11, 199-211.
- Castejón, C. y Pérez, S. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. *Revista Bordon. Sociedad Española de Pedagogía*, 2 (50), 170-184.
- Cervini, R. y Dari, N. (2009). Género, escuela y logro escolar en matemática y lengua de la educación media: Estudio exploratorio basado en un modelo multinivel bivariado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (43), 1051-1078.
- Chávez-Ayala, R., Rivera, L., Leyba, M., Sánchez-Estrada, M. y Lazcano, E. (2013). Orientación al rol de género y uso de tabaco y alcohol en jóvenes de Morelos, México. *Salud pública de México*, 55 (1), 43-56.
- Clemes, H. y Reynold, B. (1993). *Cómo desarrollar la autoestima en los niños*. Madrid: Debate SA.
- Cohen, E. (2002). Educación, eficiencia y equidad: una difícil convivencia. *Revista Iberoamericana CSIC*, 30, 105-124.
- Cominetti, R y Ruiz, G. (1997). Algunos factores del rendimiento: las expectativas y el género. *Human Development Department*, 20, 1-2.
- Correia, I. & Dalbert, C. (2008). School Bullying Belief in a Personal Just World of Bullies, Victims, and Defenders. *European Psychologist*, 13 (4), 248-254.
- Cruz, J. (1997). *Autoestima y gestión de la calidad*. México: Iberoamericana.
- Davis, J. (1966). The campus as a frog pond: An application of the theory of relative deprivation to career decisions of college men. *American Journal of Sociology*, 72, 17-31.
- De Mézerville. (2004). *Ejes de salud mental. Los procesos de autoestima, dar y recibir afecto y adaptación al estrés*. México: Trillas.
- Duclos, G. (2011). *La autoestima, un pasaporte para la vida*. Madrid: Edaf.
- Dusek, J.F. & Flaheryi, J.B. (1981). The developmental of the self-concept during the adolescent years. *Society for Research in Child Development*, 67, 1-61.
- Emerson, E. (2008). Poverty and children with intellectual disabilities in the world's richer countries. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 29, 319-338.

- Esnaola, I. (2008). El autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Anales de psicología*, 24 (1), 1-8.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). La evaluación de la inteligencia emocional en el aula como factor protector de diversas conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional. *Actas del I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz* (pp. 599-605). Granada: Universidad de Granada.
- Feldman, J. R. (2002). *Autoestima ¿Cómo desarrollarla?* Madrid: Narcea.
- Fernández- Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. *Obra Social Fundación "la Caixa"*, 29, 9- 218.
- Fortoul, T., Varela, M., Ávila, M., López, S. y Nieto, D. (2006). Factores que influyen en los estilos de aprendizaje en el estudiante de medicina. *Revista de la Educación Superior*, 35 (138), 55-62.
- Fredrickson, B. (2000). *Positive emotions*. New York: Oxford University Press.
- Fuentes, M., Rodríguez, Y., Veiga, F. & García, F. (2013). Parentilg and Adolescents` Self-esteem: The Portuguese Context. *Revista de Psicodidáctica*, 18 (2), 1-19.
- Gaja, R. (2010). *Bienestar, autoestima y felicidad*. Barcelona: Debolsillo.
- Ganley, C. y Vasilyeva, M. (2011). Sex differences in the relation between math performance, spatial skills, and attitudes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 235–242.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2009). Acoso y violencia escolar en la comunidad autónoma del País Vasco. *Psicothema*, 21 (1), 83-89.
- García, V. (1970). *Rendimiento*. Barcelona: Labor.
- García, N. (2005). Habilidades sociales, clima social familiar y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Liberabit*, 11, 43-62.
- García, M. y San Segundo, M. (2001). *El rendimiento académico en el primer curso universitario*. X Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación, Universidad Murcia, 435-445.
- Gargallo L., Pérez, A., Serra, F., Sánchez, F. y Ros, I. (2007). Actitudes ante el aprendizaje y riesgo académico en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42 (1), 1-11.
- Gaviria, J., Martínez-Arias, R. y Castro, M. (2004). Un estudio multinivel sobre los factores de eficacia escolar en países en desarrollo: El caso de los recursos en Brasil. *Education Policy Analysis Archives*, 12 (20), 1-31.
- Gázquez, J., Pérez, M., Ruiz, M., Miras, F. y Vicente, F. (2006). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria y su relación con la autoestima. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 6 (1), 51-62.

- Gázquez, J., Cangas, A., Pérez-Fuentes M. & Lucas, F. (2008). Comparative analysis of the perception of school violence in teachers, pupils and families. *The Spanish Journal of Psychology*, 11 (2), 443-452.
- Gil, R. (1997). *Manual para tutorías y departamentos de orientación*. Madrid: Escuela Española.
- Giraldi, G. (2010). El Fracaso Escolar. *Revista El Cisne*, 235, 45-79.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Barcelona: Kariós.
- González, F. (1996). Comprensión lectora y rendimiento académico. *Revista Gallega de Psicopedagogía*, 13 (9), 209-221.
- González, D. (1976). Procesos escolares inexplicables. *Rev. Vida escolar*, 11, 12-48.
- González, F. y Gimeno, A. (2013). Menores en situación de riesgo social: Valoración de un programa para la mejora de la autoestima. *Psychosocial Intervention*, 22, 1-5.
- Ghazvini, S. (2011). Relationships between academic self-concept and academic performance in high school students. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 15, 1034–1039.
- Güell, Manuel y Muñoz, Josep. (2000). *Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.
- Hadley, A.M., Hair, E.C. & Anderson K. (2008). Assessing what kids think about themselves: A guide to adolescent self-concept for out-of-school time program practitioners. *Child Trends*, 32, 1-6.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. New York: Erlbaum
- Hernández, J. y Pozo, C. (1999). El fracaso académico en la universidad: diseño de un sistema de evaluación y detección temprana. *Psicología educativa*, 5 (1), 27-40.
- Hodges, E. y Perry, D. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 677-685.
- Horne, A., Stoddard, J. & Bell, C. (2007). Group Approaches to Reducing Aggression and Bullying in School. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 11 (4), 262-271.
- Huston, A. & Rosenkrantz, S. (2005). Mothers' time with infant and time in employment as predictors of mother-child relationships and children's early development. *Child development*, 76 (2), 467-482.
- James, W. (1990). *Principios de Psicología*. México: F.C.E.
- Jones, S. (1973). Self and interpersonal evaluations: Esteem versus consistency theories. *Psychological Bulletin*, 79, 185-199.
- Josephs, R., Markus, H. & Tardi, R. (1992). Gender and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 391-402.
- Just, M. (1971). Problemas psicológicos de la valoración del rendimiento escolar. *Revista de Psicología General aplicada*, 108, 4-5.

- Jiménez, M (2000). Competencia social: intervención preventiva en la escuela. *Infancia y Sociedad*, 24, 21-48.
- Jiménez, R. y Rosser, M. (2013). Delincuencia juvenil y estilos educativos parentales. XIV Congresos Virtual de Psiquiatría.
- Kacynska, M. (1935). *El rendimiento escolar y la inteligencia*. Madrid: Espasa Calpe.
- Kifafi, S., Lizana, V. y Ortiz, R. (2012). Personalidad Eficaz y Rendimiento Académico en Estudiantes de Séptimo y Octavo Año de Educación Básica. *Revista de Psicología*, 2 (1), 30-45.
- Knox, M., Funk, J., Elliot, R. & Bush, E. (1998). Adolescent's possible selves and their relationship to global self-esteem. *Sex Roles*, 39 (2), 61-80.
- Lacourly, N. (2012). *Factores que predicen en rendimiento académico en la escuela de ingeniería de la universidad de Chile*. Tesis doctoral. Universidad de Chile. Chile.
- Lahire, B. (2000). *Condiciones sociales y fracaso escolar*, Madrid: Fundación para la modernización de España.
- Lerner, J. y Vargas, A. (2004). *Los Procesos Pedagógicos y sus Vicisitudes*. Reflexiones y aproximaciones. Texto inédito. Biblioteca Luis Echavarría Villegas, Universidad EAFIT, Medellín.
- Lila, M. y Marchetti, B. (1995). Socialización familiar. Valores y autoconcepto. *Información Psicológica*, 59, 11-17.
- Maddox, H. (1979). *Cómo estudiar*. Barcelona: TAU.
- Majborada, S., Ortiz, S., Giménez, M., Ferrari, J., Rabinovich, M. y Raffellini, S. (2012). Relación entre las características socio-culturales de los estudiantes y su condición académica final en taller de agronomía de la universidad nacional de Lujan. IV Congreso Nacional y III Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias. Universidad Nacional de Lujan. Luján.
- Manassero, A. (1995). Dimensionalidad de las causas percibidas en situaciones de éxito y fracaso educativo. *Revista de psicología social*, 10 (2), 236-238.
- Maquilón, J., Hernández, A. y Fuensanta, J. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *REIFOP*, 14 (1), 81-100.
- Marchesi, Á. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 1-22.
- Marchesi, A. y Hernandez, G. (2003). *El fracaso escolar, una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza ensayo.
- Marcos, A. (1966). El rendimiento escolar. *Revista Vida escolar*, 80 (2), 13-28.
- Marchesi, A. y Lucena, R. (2003). *La representación social del fracaso escolar*. Madrid: Alianza.

- Marsh, H. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.
- Martínez, B., Musitu, G., Amador, L. y Monreal, M. (2012). Estatus socio-métrico y violencia escolar en adolescentes: implicaciones de la autoestima, la familia y la escuela. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44 (2), 55-66.
- Martínez-Otero, V. (2007). *La inteligencia afectiva*. Madrid: CCS.
- Martín-Otero, V. (2012). El estrés en la infancia: un estudio de una muestra de escolares de la zona sur de Madrid Capital. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59 (2), 1-9.
- Matteucci, M. & Mignani, S. (2011). Gender differences in performance in mathematics at the end of lower secondary school in Italy. *Learning and Individual Differences*, 21, 43–548.
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53, 185-204.
- Mella, O. y Ortiz, I. (1999). Rendimiento Escolar. Influencias diferenciales de factores externos. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 29 (1), 69-92.
- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R. y Kazdin, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia, Evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca.
- Milic, N. (2001). *Creo en ti: la construcción de la autoestima en el contexto escolar*. Santiago, Chile: División de educación general, Ministerio de Educación.
- Molina, M. Baldares, T. y Maya, A. (1996). *Fortalezcamos la Autoestima y las Relaciones Interpersonales*. San José: Sibaja.
- Montes, I. y Lerner, J. (2011). *Rendimiento académico de los estudiantes de pre-grado de la Universidad de EAFIT*. Perspectiva cuantitativa. Grupo de estudios en economía y empresa. Departamento de desarrollo estudiantil, Universidad EAFIT.
- Mruk, C. (1998). *Auto-Estima Investigación, Teoría y Práctica*. España: Desclée De Brouwer.
- Muñoz, C. (1995). La familia como factor influyente en el rendimiento académico. *Revista De Estudios pedagógicos*, 18, 53-63.
- Núñez, J.C. (2009). El clima escolar, clave para el aprendizaje. *Infocop*, 44, 1- 96
- Obilor, I. E. (2011). Interaction between self-concept, and mathematics, English language and general academic achievement of senior secondary students in Port Harcourt. *Journal of Educational and Social Research*, 1 (4), 39-46.
- Oliver, J. C. (2000). Multinivel regression models: aplicaciones in Scholl psychology. *Psicothema*, 3 (12), 487-494.
- Pacheco, B. (1970). Aprovechamiento escolar y aptitudes mentales. *Revista Educadores*, 59, 530-554.

- Padilla, M., García, S. y Suárez, M. (2010). Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de 4º de ESO. *Revista de Educación*, 352, 495-515.
- Paiva, M. O. A. y Lourenço, A. A. (2011). Rendimento acadêmico: Influência do autoconceito e do ambiente de sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27, 393-402.
- Palacios, J. (2000). *Desarrollo del Yo*. Madrid: Ariel.
- Passmore, J. (1983). *Filosofía y enseñanza*. México: FCE.
- Pelegriña, S., Linares, M. C., Casanova, P. F. y Casanova, P.F. (2002). Parenting styles and adolescents' academic performance. *Infancia y aprendizaje*, 25 (2), 147-168.
- Pérez-Luño, A., Ramón Jerónimo, J. y Sánchez Vázquez, J. (2000). *Análisis exploratorio de las variables que condicionan el rendimiento académico*. Sevilla, España: Universidad Pablo de Olavide.
- Pierart, C. y Pavés, F. (2011). Estilos de aprendizaje, género y rendimiento académico. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 8 (8), 71-84.
- Plata, J. (1969). *La comprobación objetiva del rendimiento escolar*. Madrid: Mag. Esp.
- Povedano, A., Estévez, E., Martínez, B y Monreal, M. (2012). Un perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: análisis de las diferencias de género. *Revista de Psicología Social*, 27, 169- 182.
- Prieto, M. y Carrillo, J. (2009). Fracaso escolar y su vínculo con el maltrato entre alumnos: el aula como escenario de la vida afectiva. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (5), 1-8.
- Reyes, S. (2004). El Bajo Rendimiento Académico de los Estudiantes Universitarios. Una aproximación a sus causas. *Revista Theoreticos*, 18, 34-89.
- Rice, Ph. (2000). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice Hall.
- Rodríguez, S., Fita, S., Torrado, M. (2004). El rendimiento académico en la transición secundaria-universidad. *Revista de Educación. Temas actuales de enseñanza*, 334, 391-414.
- Rodríguez, M; Pellicer, G. y Domínguez, M. (1988). *Autoestima clave del éxito personal*. México: Manual Moderno.
- Rosenberg, M. (1965). *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Ruiz, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista complutense de educación*, 12 (1), 81-113.
- Salanova, M., Martínez, I. M., Bresó, E., Llorens, S. y Gumbau, R. (2005). Bienestar Psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 1, 170-180.
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw Hill.
- Satir, V. (1980). *Psicoterapia familiar conjunta*. México: Prensa Médica Mexicana.

- Saura, P. (1996). *La educación del autoconcepto: cuestiones y propuestas*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, Murcia.
- Secadas, F. (1952). Factores de personalidad y rendimiento académico. *Rev. Española de Pedagogía*, 40, 77-85
- Shaffer, D. & Kipp, K. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. México: Language Learning.
- Shavelson, R. J., Hubner, J.J. y Stanton, G.C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407- 441.
- Smith, P. K. (2004). Bullying: recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9 (3), 98-103.
- Sarramona, J. y Rodríguez, T. (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula Abierta*, 38 (1), 3-14.
- Studenska, A. (2011). Educational level, gender and foreign language learning selfregulation difficulty. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1349–1358.
- Sue, D. (1996). *Comportamiento anormal*. México: McGraw-Hill.
- Tonconi, J. (2010). Factores que Influyen en el Rendimiento Académico y la Deserción de los Estudiantes de la Facultad de Ingeniería Económica. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(1), 45.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Schnyder, I. y Niggli, A. (2006). Predicting homework effort: Support for a domain-specific, multilevel homework model. *Journal of Educational Psychology*, 98, 438-456.
- Valdivieso, M., Monar, K. y Granda, M. (2004). Análisis de los determinantes del rendimiento de los estudiantes de ESPOL – 2002. *Revista Tecnológica*, 17 (1), 213- 218.
- Valle, C., González, D., y Frías, M. (2006). Estructura familiar y rendimiento escolar en niños de educación primaria de nivel socioeconómico bajo. *Anuario de investigaciones educativas*, 7, 237-250.
- Vélez, M. A., Roa, N. C. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Educación Médica*, 8 (2), 74- 82.
- Vera, J., Morales, D. y Vera, C. (2005). Relación del desarrollo cognitivo con el clima familiar y el estrés de la crianza. *Psico-USF*, 10 (2), 161-168.
- Víctor, M. y Ropper, A. (2002). *Principios de neurología*. México: McGraw-Hill.
- Wadsworth, M. E., Raviv, T., Reinhard, C., Brian, S., DeCarlo, C. y Einhorn, L. (2008). An indirect effects model of the association between poverty and child functioning: The role of children's poverty-related stress. *Journal of Loss and Trauma*, 13, 156-185.

- Walters, K. y Bowen, G. (1997). Peer Group Acceptance and Academic Performance among Adolescents Participating in a Dropout Prevention. *Program Child and Adolescent Social Work Journal*, 14, 413- 426.
- Wells, E.L. y Marwell, G. (1976). *Self-esteem: its conceptualization and measurement*. Beverly Hills: Sage.
- Xu, J. (2007). Middle-School Homework Management: More than just gender and family involvement. *Educational Psychology*, 27 (2), 173-189.
- Xu, J. (2008). Validation scores on the homework management scale for middle school students. *The Elementary School Journal*, 109, 82-95.
- Yáñez, M. (2010). ¿Por qué el fracaso escolar? *Innovación y experiencias educativas*, 32, 1-13.
- Yubero, S., Serna, C. y Martínez, I. (2005). Fracaso Escolar y Violencia en las escuelas: Factores Psicológicos y Sociales. *European Journal of investigation in Health, psychology and Education*, 2(1), 71-84.