

Percepción de apoyo de padres y profesores, autoconcepto y toma de decisiones en bachillerato¹

Parents' and teachers' perceived support, self-concept and decision making in high school students

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-355-034

Lidia E. Santana Vega

Luis Feliciano García

Universidad de La Laguna. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica e Investigación Educativa. Tenerife, España.

Resumen

Introducción. Este trabajo analiza las relaciones entre el autoconcepto académico percibido, el apoyo familiar, el autoconcepto académico, el rendimiento y la toma de decisiones del alumnado de Bachillerato. **Metodología.** En la investigación participaron 454 alumnos de tres centros públicos de Educación Secundaria de primero y segundo de Bachillerato. El instrumento utilizado fue un cuestionario que contenía una adaptación para el Bachillerato de las escalas: *Qué Opinas de ti Mismo*, *Qué Opinan Tus Padres de Ti*, *Qué Opinan Tus profesores de Ti* de Brookover, Erickson y Joiner (1967), y la *Escala de Apoyo Familiar Afectivo* de Figuera, Daria y Forner (2003). **Resultados.** Los resultados muestran que: a) Las alumnas poseen un mayor autoconcepto académico que los alumnos y perciben en sus profesores una valoración más positiva de su desempeño escolar. b) El rendimiento de los alumnos está asociado al autoconcepto académico y a las valoraciones de sus padres y profesores sobre su trayectoria escolar. c) El alumnado que elige los estudios universitarios, frente a quienes optan por otras alternativas académicas, percibe en sus padres una valoración más positiva de su trayectoria escolar y un mayor apoyo en la

⁽¹⁾ El trabajo recogido en el presente artículo se ha realizado gracias a la financiación del Proyecto de Investigación PI 2003/131, subvencionado por la Dirección General de Universidades e Investigación del Gobierno de Canarias y desarrollado a lo largo de tres cursos académicos.

realización de sus tareas. Conclusiones. Las valoraciones percibidas de los «otros significativos» así como el autoconcepto académico siguen manteniendo un papel revelante en el Bachillerato. La incidencia de estas variables sobre el rendimiento y la toma de decisiones, por tanto, perdura más allá de la etapa de Educación Primaria y de la Educación Secundaria Obligatoria. Los programas de orientación deben contar con la participación de padres y de profesores para mejorar el autoconcepto de los estudiantes. El análisis realista y positivo de las metas, intereses y habilidades ha de incluirse en los Programas de Orientación Educativa y Sociolaboral en Bachillerato para potenciar en los estudiantes la autonomía personal y formarlos para afrontar sus decisiones.

Palabras clave: autoconcepto académico, autoconcepto académico percibido, toma de decisiones, apoyo familiar, rendimiento académico, Bachillerato.

Abstract

Introduction. This article analyzes the relationships among perceived academic self-concept, family support, academic self-concept, academic achievement and decision making of the students in High School. Methodology. A number of 454 students participated in this research. The instrument used was a survey that contained an adaptation for the High School of the Scales: *Self-Concept of Ability General*, *Perceived Parental Evaluations of Ability* and *Perceived Teachers' Evaluations of Ability* from Brookover, Erickson y Joiner (1967) and *Affective Parental Supported Scale* of Figuera, Daria and Forner (2003). Results. The results show that: 1) The female students have more elevated self-concept than the male pupils, and they perceived from their teachers a higher values about their academic effort. 2) The achievement of both, male and females students, is according to the academic self-concept, as far as the value that receive from their teachers and parents about the academic trajectory 3) The students who choose university studies, in opposition to the students who decide to study other academic alternatives, receive a more elevated recognize of the academic trajectory from their parents, as well as more support during their exercises. Conclusions. We conclude that the perceived valuation of teachers and parents, and the academic self-concept maintain a relevant role in High School. The impact of these variables on performance and decision taking, thus, continues further than Primary Education or the Obligatory Secondary Education. The guidance programs should include the participation of parents in order to improve the students' self-concept. A realistic and positive analysis of the goals, interests and abilities should be incorporated to the Educative Guidance Programs in High School as to enhance the students' personal autonomy and to form them for decision taking.

Key words: academic self-concept, perceived academic self-concept, academic achievement, decision making, family support, High School.

Introducción

Una situación típica de nuestras instituciones escolares, y que también está presente en otros sistemas educativos, ha sido relatada por el profesor Sternberg (2000) de la Universidad de Yale: Un estudiante elige un curso de introducción a una asignatura. Es la asignatura que más le interesa, sin embargo, suspende. El estudiante, por tanto, concluye que no tiene la habilidad para seguir una carrera en esa área vocacional. Igual le ocurrió a Sternberg cuando se matriculó en la materia «*Introducción a la Psicología*» y obtuvo malas calificaciones; de ellas dedujo que no tenía las cualidades necesarias para cursar esa carrera. Su profesor además estaba de acuerdo y le dijo que ya había un famoso Sternberg en Psicología y que, aparentemente, no habría otro. Entonces, optó por cambiarse a «*Matemáticas*»; pero su rendimiento fue peor, así que decidió seguir los dictados de su vocación: la Psicología. ¿Cuál era el problema? Muy sencillo. El profesor de la asignatura valoró la memorización y él no había sido nunca bueno memorizando. La pregunta que cabría plantear partiendo de esta experiencia personal, compartida por otros estudiantes, sería: ¿queremos que los alumnos cuya mayor habilidad no es, por ejemplo, la memorización abandonen su vocación, ya sea la Psicología u otra disciplina?

Tal como se relata en la experiencia anterior, qué duda cabe que la valoración de los «otros significativos» moldea la concepción de sí mismo en todos los ámbitos de la vida y determina el alcance de las aspiraciones personales. El corpus de investigaciones sobre este tema destacan la importancia de la aceptación de los «otros significativos» en la etapa de la educación infantil y primaria; además su papel es crucial para que niños y niñas puedan construir un autoconcepto ajustado a sus cualidades y para generar confianza en sí mismos. Sin embargo, escasean las investigaciones que traten de analizar la incidencia de las personas significativas en el Bachillerato y la Universidad.

La etapa de la adolescencia representa un periodo de transición en distintos planos que altera la naturaleza de las imágenes de sí mismos. Los cambios físicos, la ampliación del horizonte cognitivo, las nuevas responsabilidades que comporta la transición al mundo adulto... obliga a los adolescentes a reorganizar su autoconcepto. La forma en que el autoconcepto controla las expectativas personales da lugar a la elaboración de profecías de autocumplimiento: si un alumno se percibe «poco capaz» estará poniendo los cimientos de su bajo rendimiento académico. Una persona con tendencia al autodesprecio atenderá selectivamente las experiencias de fracaso desconsiderando las experiencias de éxito (Lent, Brown y Hackett, 1994). Según Burns (1982) si en la infancia se genera

un autoconcepto negativo, resulta difícil modificarlo una vez alcanzada la adolescencia; aunque los padres y el profesorado se esfuercen por hacer ver a los jóvenes sus puntos fuertes, éstos interpretarán sus experiencias de manera tal que confirmen su punto de vista. Existen evidencias suficientes de la relevancia de los mecanismos cognitivos en el comportamiento, y en particular en la conducta vocacional, siendo importante las aportaciones realizadas por los investigadores de la Teoría Social Cognitiva (Bandura, 1987, Betz y Schifano, 2000; Lucas, 2000; Vouillot y col., 2004).

En la explicación del pensamiento autorreferente se ha empleado constructos como el de autoeficacia y el de autoconcepto. No obstante, entre ambos constructos existen diferencias: 1) el autoconcepto es una valoración global, mientras que la autoeficacia se refiere al juicio de las personas sobre sus capacidades para realizar con éxito tareas concretas (Bandura, 1987); 2) el autoconcepto incorpora todas las formas de autoconocimiento y de sentimientos de evaluación, la autoeficacia se centra en el logro de una tarea particular.

Los trabajos de Aspinwall y Taylor (1992) y de Núñez y col. (1998), entre otros, corroboran el impacto que para la vida académica y cotidiana tiene el autoconcepto. De sus investigaciones se desprende que los alumnos con un bajo autoconcepto presentan un pobre sentido de competencia personal, emplean menos estrategias de aprendizaje, valoran de forma más negativa las situaciones estresantes y las perciben fuera de su control. Tales resultados son sumamente relevantes para el tema que nos ocupa, ya que la pérdida de confianza en la competencia personal repercutirá negativamente en el rendimiento escolar y en la toma de decisiones tanto académicas como profesionales.

En la configuración del autoconcepto el alumno *interpreta* las actitudes que perciben de los «otros significativos» en el proceso de interacción social (Amezcuea y Fernández, 2000; González-Pienda y col., 1997; Markus, Smith y Moreland, 1985; Rosemberg, 1973; Ortega y Mínguez, 1999; Shavelson, Hubner y Stanton, 1976).

Los padres son los «otros significativos» más relevantes para la formación del autoconcepto durante la infancia, puesto que la familia constituye el primer entorno interpersonal de un sujeto (Hargreaves, 1979; Santana Vega, 2007). A este respecto, diversos trabajos han puesto de manifiesto que la formación del autoconcepto está relacionada con el estilo educativo familiar, al aprehender los hijos las reacciones percibidas en sus padres respecto a su comportamiento (Alonso y Román, 2005; Amezcuea y Pichardo, 2001).

Desde el momento en que el sujeto comienza su escolaridad no sólo adquiere percepciones personales como hijo, sino también como amigo, compañero o alumno,

mediante los intercambios que lleva a cabo con sus profesores, con sus compañeros de clase, con sus amigos, etc. (Amezcuea y Fernández, 2000; Broc, 1996). A través del diálogo, que en buena lógica ha de ser auténtico y abierto, los profesores reflejan, interpretan y refuerzan el comportamiento del alumnado. La actitud del profesorado es, por tanto, un factor relevante a la hora de generar un buen autoconcepto académico: el modo de dirigirse al alumno, la atención/apoyo a su desarrollo integral, el estilo de relación, la tolerancia, el interés, la simpatía, el tipo de comunicación verbal y no verbal (esto es, el lenguaje del cuerpo) condicionan su autoimagen como estudiante.

Si bien el grupo de iguales y los profesores adquieren una relevancia creciente como «otros significativos», ello no significa que la familia pierda importancia, sino que comparte con aquellos su papel en el enriquecimiento y desarrollo del autoconcepto académico (Broc, 2000; García Caneiro, 2003). Varios autores han investigado de qué manera la valoración positiva de los padres hacia los hijos y el apoyo familiar percibido sobre su desempeño escolar, aumenta la confianza del alumnado en su capacidad para superar los objetivos académicos, incluso en el ámbito universitario (Valle y col., 1999; Figuera, Daria y Forner, 2003).

Diversos trabajos, llevados a cabo en Educación Primaria y en Enseñanza Secundaria Obligatoria, han evidenciado que el alumnado con bajo rendimiento tiende a percibirse poco valorado por padres y profesores, así como a manifestar opiniones desfavorables sobre su desempeño académico (Albiñana, Doménech y Clemente, 1997; Amezcuea y Fernández, 2000; Broc, 2000; Feliciano, 1990; González-Pienda y col., 2000; Herrera, Herrera y Ramírez 2007; Moreano, 2005; Rodríguez Espinar, 1982). Por tanto, la mejora del rendimiento escolar ha de ir ligada a cambios en las valoraciones percibidas por el alumnado.

Las percepciones del alumnado, en la medida que inciden sobre sus expectativas (lo que creen que pueden llegar a ser), poseen una particular importancia en el proceso de toma de decisiones académico-laborales. Desde la infancia los sujetos van ajustando sus imágenes mentales al nivel de los estudios requeridos por las profesiones (Pérez Alonso-Geta, 2005); a partir de dichas imágenes generan sus expectativas contrastándolas con su autoconcepto. De ahí la relevancia de que el alumnado adquiera una visión realista de sus intereses, metas, valores y habilidades para propiciar su madurez vocacional y facilitar la toma de decisiones (Carbonero y Lucas, 1999; Ocampo, Ferro y Ojea, 2001). Para que se produzca una visión ajustada de sí mismo, es necesario que los otros significativos comuniquen al alumnado valoraciones positivas de sus cualidades personales, destacando que tantos los puntos fuertes como los débiles pueden ser mejorados. En el ámbito anglosajón los programas de orientación

sociolaboral, desarrollados en el contexto escolar, han incidido en las expectativas de autoeficacia para mejorar las elecciones vocacionales de los estudiantes (Betz y Schifano, 2000). Uno de los recursos en los que se apoyan dichos programas es el refuerzo verbal positivo de las personas significativas, en tanto que contribuye a incrementar la confianza del individuo sobre sus posibilidades personales.

A la luz de los planteamientos teóricos anteriores nuestra investigación tiene como objetivo analizar las relaciones entre el autoconcepto académico percibido, el apoyo familiar, el rendimiento, el autoconcepto académico, y las decisiones académico-laborales del alumnado de Bachillerato. En concreto nos planteamos los siguientes interrogantes:

- ¿Están relacionadas las valoraciones percibidas de los «otros significativos» con el autoconcepto académico del alumnado de Bachillerato?
- ¿Existen diferencias entre las valoraciones percibidas por el alumnado con alto y bajo rendimiento escolar?
- ¿Existen diferencias entre las valoraciones percibidas por el alumnado que decide realizar estudios universitarios y el que opta por otra alternativa laboral o formativa?
- ¿Existen diferencias entre el apoyo familiar percibido por el alumnado que decide realizar estudios universitarios y el que opta por otra alternativa laboral o formativa?

Metodología

Sujetos

En la investigación participaron 454 sujetos que cursaban estudios de Bachillerato en tres centros de la Comunidad Autónoma Canaria. Dichos centros tenían un interés común por facilitar la reflexión y mejorar el proceso de toma de decisiones de sus alumnos, lo que les llevó a participar en el proyecto de investigación *La transición académica y sociolaboral de los jóvenes: una propuesta de actuación para el Bachillerato*. Los tres IES eran públicos y se ubicaban en las zonas de mayor

concentración urbana de Canarias: Santa Cruz de Tenerife y Las Palmas de Gran Canaria; perteneciendo dos de ellos a la zona centro de dichas capitales y el tercero a una zona periférico-urbana de rápida crecimiento demográfico en la isla de Tenerife.

Un 60,6% del alumnado estudiaba 1º de Bachillerato, mientras que el 39,4% cursaba 2º. Por sexo, el 44,8% eran varones y el 55,2% mujeres. En cuanto a la modalidad cursada, el 48,5% estaba matriculado en Humanidades y Ciencias Sociales, el 32,1% en Ciencias de la Naturaleza y de la Salud y el 19,4% en Tecnología.

Instrumento

El Grupo de Investigación en Orientación Educativa y Sociolaboral (GIOES) de la Universidad de La Laguna diseñó un cuestionario formado por 12 preguntas de elección múltiple en las que se analizaba las siguientes dimensiones: a) Características académicas y rendimiento; b) Expectativas académico-laborales; c) Organización del trabajo personal; d) Importancia de las opiniones de otras personas para la toma de decisiones; e) Expectativas paternas y género; f) Valoración de los estudios de Bachillerato. Además el cuestionario incluía cuatro escalas: dos para analizar el Autoconcepto Académico Percibido de los Padres y Profesores, una para examinar el Autoconcepto Académico, y otra para analizar el Apoyo Familiar Afectivo:

- Para el examen del *Autoconcepto Académico Percibido (Profesores)* se emplea una adaptación para el Bachillerato de la Escala *¿Qué Opinan Tus Profesores de Ti?* de Brookover, Erickson y Joiner (1967). Contiene 5 ítems, con 5 alternativas de respuesta puntuables de 1 a 5, relativos a la percepción del alumnado sobre la valoración que hacen de su capacidad y rendimiento los profesores considerados importantes. Las correlaciones de cada uno de los 5 ítems con la puntuación total corregida de la escala fueron superiores a 0,40, lo que implica un buen índice de homogeneidad y discriminación. Obtuvimos un coeficiente α de Cronbach de 0,81.

Para examinar la estructura interna de la escala se empleó el método del Análisis de Componentes Principales. La prueba KMO obtuvo un valor de 0,742, que resulta adecuado para el análisis factorial. La prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ($p < 0,000$). La extracción de la matriz rotada se realizó mediante el sistema varimax, que generó dos dimensiones principales (Tabla I), las cuales explican el 77,43% de la varianza total.

TABLA I. Componentes principales varimax

Componente	Autovalores			Suma de las saturaciones al cuadrado		
	Total	% Varianza	% Acumulado	Total	% Varianza	% Acumulado
1	2'86	57'192	57'192	2'016	40'321	40'321
2	1'012	20'245	77'437	1'856	37'116	77'437

El examen de los ítems de la escala pone de manifiesto que: 1) el primer factor agrupa los elementos relativos a la valoración del rendimiento y de la capacidad percibida en los profesores; 2) el segundo factor incluye los elementos relativos a las expectativas percibidas sobre la capacidad para terminar el Bachillerato y los estudios universitarios (Tabla II).

TABLA II. Matriz de componentes rotados

Ítems	Componentes	
	1	2
¿Dónde crees que esos profesores te situarían en la realización de la PAU?	0'887	
¿Cómo crees que valoran tus profesores tu capacidad académica en comparación con otros alumnos de tu edad?	0'828	
¿Qué tipo de calificaciones consideras que esos profesores piensan que eres capaz de obtener?	0'678	
¿Crees que esos profesores piensan que tienes capacidad para terminar el Bachillerato?		0'919
¿Crees que esos profesores piensan que eres capaz de terminar estudios superiores?		0'862

- Para el examen del *Autoconcepto Percibido (Padres)* se emplea una adaptación para el Bachillerato de la Escala *¿Qué Opinan Tus Padres de Ti?* de Brookover, Erickson y Joiner (1967). Contiene 5 ítems, con 5 alternativas de respuesta puntuables de 1 a 5, relativos a la percepción del alumnado sobre la valoración que sus padres hacen de su capacidad y rendimiento. Las correlaciones de cada uno de los 5 ítems con la puntuación total corregida de la escala fueron superiores a 0'40. El coeficiente α de Cronbach obtenido fue de 0'75.

En esta escala la prueba KMO obtuvo un valor de 0'677 y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ($p < 0'000$). La extracción de la matriz rotada mediante el método varimax generó dos dimensiones principales (Tabla III) las cuales explican el 75'73% de la varianza total.

TABLA III. Componentes principales varimax

Componente	Autovalores			Suma de las saturaciones al cuadrado		
	Total	% Varianza	% Acumulado	Total	% Varianza	% Acumulado
1	2'525	50'492	50'492	1'954	39'077	39'077
2	1'26	25'243	75'735	1'833	36'658	75'735

Tras revisar los ítems de la escala encontramos que el primer factor incluye los elementos relacionados con las expectativas percibidas en los padres sobre el rendimiento escolar y la capacidad para terminar el Bachillerato y los estudios en la Universidad. El segundo factor engloba elementos relativos a la valoración percibida sobre el rendimiento y la capacidad para culminar los estudios (Tabla IV).

TABLA IV. Matriz de componentes rotados

Items	Componentes	
	1	2
¿Piensan tus padres que tienes capacidad para terminar el Bachillerato?	0'907	
¿Crees que tus padres piensan que tienes capacidad suficiente para terminar estudios universitarios?	0'867	
¿Qué tipo de calificaciones consideras que tus padres piensan que eres capaz de obtener?	0'582	
¿Dónde crees que tus padres te situarían en la realización de la PAU?		0'893
¿Cómo crees que valoran tus padres tu capacidad académica en comparación con otros alumnos de tu edad?		0'886

- Para el examen del *Autoconcepto Académico* se utiliza una adaptación para el Bachillerato de la Escala *¿Qué Opinas de Ti Mismo?* de Brookover, Erickson y Joiner (1967). Contiene 7 ítems, con 5 alternativas puntuables de 1 a 5, sobre la valoración que el alumnado hace de su capacidad y rendimiento. Las correlaciones de cada uno de los 7 ítems con la puntuación total corregida de la escala fueron superiores a 0,40. Con la aplicación del coeficiente α de Cronbach como índice de consistencia interna, se obtuvo una fiabilidad de 0,80.

En esta escala la prueba KMO obtuvo un valor de 0,715 y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa ($p < 0'000$). La extracción de la matriz rotada a través de del método varimax generó dos dimensiones principales (Tabla V) que explican el 63'03% de la varianza total (Tabla V).

TABLA V. Componentes principales varimax

Componente	Autovalores			Suma de las saturaciones al cuadrado		
	Total	% Varianza	% Acumulado	Total	% Varianza	% Acumulado
1	3'211	45'876	45'876	2'667	38'098	38'098
2	1'201	17'154	63'030	1'745	24'932	63'030

Del examen de los ítems se desprende que: 1) el primer factor agrupa los elementos relacionados con la valoración del rendimiento y la capacidad académica; 2) el segundo factor incluye los elementos que se refieren a las expectativas para realizar/ finalizar estudios universitarios (Tabla VI).

TABLA VI. Matriz de componentes rotados

Ítems	Componentes	
	1	2
¿Cómo te clasificarías en cuanto al éxito en tus estudios en comparación con el resto de tus compañeros?	0'800	
¿Qué tipo de calificaciones consideras que puedes obtener durante este curso?	0'778	
¿Qué tipo de resultados obtendrías en la PAU?	0'718	
¿Cómo crees que es tu trabajo en el instituto?	0'701	
¿Cómo te clasificarías en cuanto al éxito en tus estudios en comparación con tus mejores amigos?	0'594	
¿Crees que tienes capacidad para estudiar en la Universidad?		0'824
¿Crees que podrías terminar tus estudios en la Universidad?		0'891

- Para el análisis del *Apoyo Familiar Afectivo* se emplea una adaptación para el Bachillerato de la Escala de Figuera, Daria y Forner (2003). Contiene 4 ítems, con 4 alternativas de respuesta puntuables de 1 a 4, en los que el alumnado señala su grado de acuerdo/desacuerdo. Las correlaciones de cada uno de los 4 ítems con la puntuación total corregida de la escala fueron superiores a 0'40. Obtuvimos un coeficiente α de Cronbach de 0'67.

En esta escala la prueba KMO obtuvo un valor de 0,708 y la prueba de esfericidad resultó significativa ($p < 0'000$). El Análisis de Componentes Principales generó un solo factor que explica el 50% de la varianza total (Tabla VII).

TABLA VII. Matriz de componentes

Items	Componente
	I
Me siento apoyado por mi familia en las decisiones sobre mis estudios	0'729
Mi familia se preocupa por mi trabajo como estudiante	0'715
Mi familia está de acuerdo en mi elección de estudios al finalizar el Bachillerato	0'705
Mi familia me apoyaría en mis estudios en la Universidad	0'690

Para recabar información sobre el rendimiento académico se utiliza una medida de autoinforme, a través de un ítem, en la que los sujetos han de señalar qué tipo de calificaciones está obteniendo durante el curso. El ítem presenta 9 alternativas de respuesta: (1) Mayoría Suspenso; (2) Mayoría Suspenso-Aprobado; (3) Mayoría Aprobado; (4) Mayoría Aprobado-Bien; (5) Mayoría Bien; (6) Mayoría Bien-Notables; (7) Mayoría Notables; (8) Mayoría Notables-Sobresalientes; (9) Mayoría Sobresalientes.

Análisis de datos

El análisis de los datos fue realizado a través del programa SPSS.15 y comprendió el examen de los estadísticos descriptivos para cada una de las variables estudiadas, coeficiente de fiabilidad (α de Cronbach), análisis de componentes principales, coeficientes de correlación (χ^2 , Contingencia, Pearson) y contrastes de medias para grupos independientes.

Procedimiento

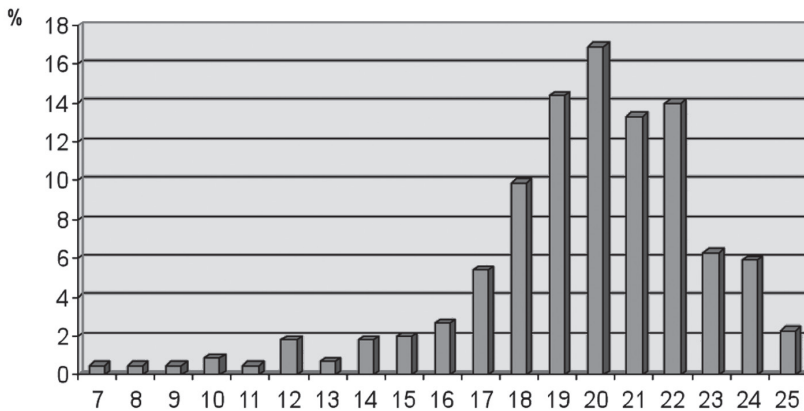
Los cuestionarios fueron distribuidos en los tres centros a través de sus orientadores, y aplicados en cada grupo de alumnos por sus correspondientes tutores en el horario destinado a las sesiones de tutoría.

Resultados

Autoconcepto Académico percibido de Padres y Profesores y Autoconcepto Académico

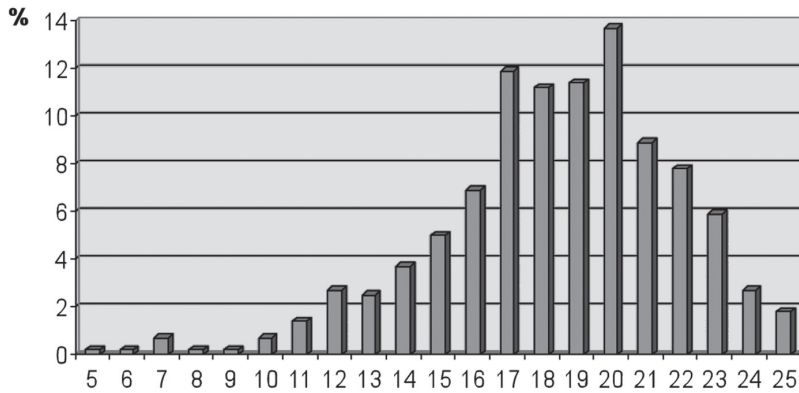
Las puntuaciones obtenidas por los alumnos en las escalas de Autoconcepto Académico Percibido revela que el alumnado advierte en sus Padres y Profesores valoraciones favorables de su trayectoria en el Bachillerato (Figuras I y II). Asimismo, el análisis de las puntuaciones en la escala de Autoconcepto Académico, evidencian una imagen positiva de su faceta escolar (Figura III).

FIGURA I. Distribución de las puntuaciones obtenidas por los sujetos en la Escala de Autoconcepto Académico Percibido (Padres)



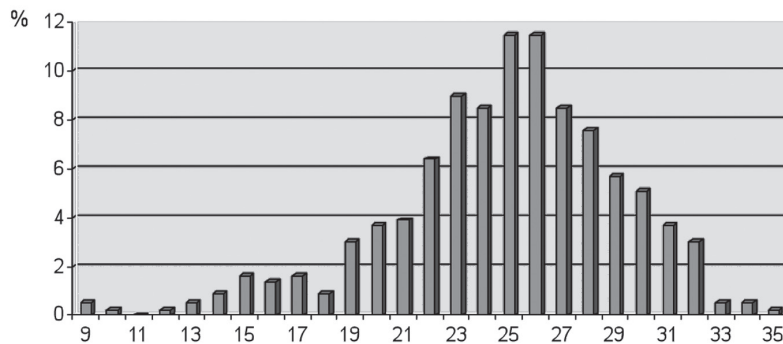
(N: 444; Media: 19'64; Mo: 20; S: 3'15; As: -1'2)

FIGURA II. Distribución de las puntuaciones obtenidas por los sujetos en la escala de Autoconcepto Académico Percibido (Profesor)



(N: 437; Media: 18'38; Mo 20; S: 3'47; As: -0'70)

FIGURA III. Distribución de las puntuaciones obtenidas por los sujetos en la escala de Autoconcepto Académico



(N: 435; Media: 24'77; Mo: 25-26; S: 4'32; As: -0'65)

Entre los estudiantes de primer y segundo curso se observan diferencias significativas respecto al Autoconcepto Académico Percibido (Padres) ($t = -2,778$; $gl: 442$; $p < 0,006$), el Autoconcepto Académico Percibido (Profesores) ($t = -3,450$; $gl: 435$; $p < 0,001$) y el Autoconcepto Académico ($t = -2,703$ $gl: 433$; $p < 0,007$). Las puntuaciones medias de los alumnos de segundo son superiores a las del alumnado de primero. Dichas diferencias podrían deberse al hecho de que en primero hay un mayor porcentaje de alumnos repetidores. El proceso de transición de la ESO al Bachillerato implica una serie de exigencias académicas a las que no todos los estudiantes son capaces de dar respuesta. Las demandas derivadas del currículo de Bachillerato dificultan, a un sector del alumnado, la consecución de los objetivos del curso; esto conduce a repetir nivel, lo cual contribuye a la formación de una autoimagen negativa.

También se observan diferencias significativas entre el Autoconcepto Académico percibido (Profesores) ($t = -2,622$; $gl: 326,165$; $p < 0,008$) de alumnos y alumnas, así como entre su Autoconcepto Académico ($t = -2,433$; $gl: 388$; $p < 0,015$). En ambos casos, las puntuaciones medias de las alumnas son mayores que las de los alumnos. Sin embargo, no se advierten diferencias significativas en el Autoconcepto Académico Percibido (Padres). Los resultados no concuerdan con los obtenidos por Amezcua y Pichardo (2000). Estos investigadores no encontraron diferencias significativas en ninguno de los tres casos. Se debe señalar que dichos autores realizaron su estudio con el alumnado del último curso de Educación Primaria y del primer ciclo de la ESO, mientras que nuestra investigación se circunscribe al alumnado de Bachillerato.

Tanto en primero como en segundo de Bachillerato se observan relaciones significativas y positivas entre los Autoconcepto Académico Percibidos de Padres y Profesores y el Autoconcepto Académico (Tabla VIII).

TABLA VIII. Correlación entre Autoconcepto Académico (A.Ac.) y Autoconcepto Académico Percibido de Padres y Profesores

Curso	A.Ac.-A.Ac. Percibido (Padres)	A.Ac.-A.Ac. Percibido (Profesores)
Primero.	0'76*	0'71*
Segundo	0'69*	0'72*

** Significación bilateral $p < 0'01$

Los resultados del contraste de medias entre el 20% superior y el 20% inferior de los alumnos en el baremo de la escala de Autoconcepto Académico ponen de manifiesto diferencias significativas respecto al Autoconcepto Académico Percibido (Padres) y al Autoconcepto Académico Percibido (Profesores) (Tablas IX y X).

TABLA IX. Autoconcepto Académico y Autoconcepto Académico Percibido (Padres) 1º y 2º Bachillerato

Autoconcepto Académico	N	Media A.Ac.Perc.	Desviación Típica	t	gl	Sig (bilateral)
<i>1º Bachillerato</i>						
20% Inferior	57	15'56	3'94	-12'383	77'123	P<0'0001
20% Superior	44	22'65	1'56			
<i>2º Bachillerato</i>						
20% Inferior	22	16'45	2'32	-11'065	32'285	P<0'0001
20% Superior	37	22'62	1'55			

TABLA X. Autoconcepto Académico y Autoconcepto Académico Percibido (Profesores) 1º y 2º Bachillerato

Autoconcepto Académico	N	Media A.Ac. Perc.	Desviación Típica	t	gl	Sig (bilateral)
<i>1º Bachillerato</i>						
20% Inferior	58	14'34	3'82	-12'041	94'465	P<0'0001
20% Superior	42	21'69	2'24			
<i>2º Bachillerato</i>						
20% Inferior	21	14'95	2'10	-13'149	56	P<0'0001
20% Superior	37	22'05	1'89			

En ambos cursos las puntuaciones medias del Autoconcepto Académico Percibido son significativamente mayores en los alumnos con alto Autoconcepto Académico que en los alumnos de bajo Autoconcepto Académico. Por tanto, las percepciones de los estudiantes sobre cómo son valorados por sus padres y profesores están claramente asociadas al Autoconcepto Académico.

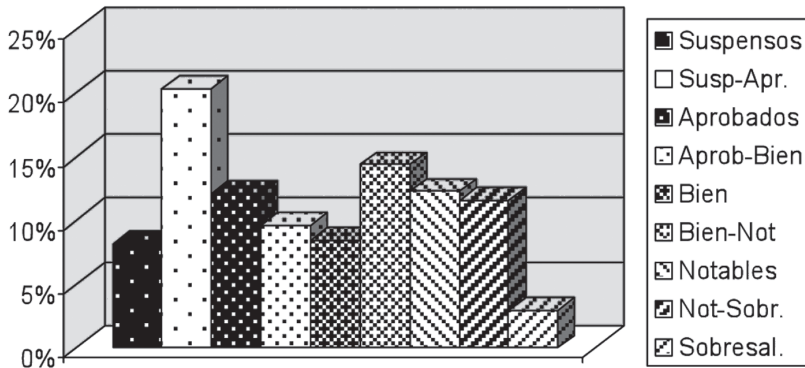
Estos resultados vienen a corroborar lo expresado por autores como Amezcua y Fernández (2000), González-Piendi y col., (1997), Markus, Smith y Moreland (1985) o Ortega y Mínguez (1999) respecto a la génesis del Autoconcepto Académico: éste no

constituye una obra estrictamente personal, sino un «retrato» basado en la información obtenida en nuestras interacciones con quienes nos hallamos más comprometidos emocionalmente. Las interpretaciones que los alumnos hacen de las valoraciones percibidas en sus padres y profesores contribuyen a la elaboración de una imagen de sí mismos en el plano escolar.

Autoconcepto Percibido de Padres y Profesores y Rendimiento Académico

Algo más de la cuarta parte del alumnado (28,5%) señala que la mayoría de sus calificaciones son suspensos o suspensos-aprobados (Figura IV); quienes indican que obtienen mayoritariamente notables, notables-sobresalientes o sobresalientes constituyen el 26'9% de los sujetos.

FIGURA IV. Calificaciones mayoritarias de los alumnos



Los resultados obtenidos muestran la existencia de diferencias significativas en las escalas de Autoconcepto Académico Percibido de Padres y Profesores en función del rendimiento de los alumnos (Tablas XI y XII). En ambos cursos la puntuación media en las escalas de Autoconcepto Académico Percibido de los sujetos con alto rendimiento es significativamente superior a la de los sujetos con bajo rendimiento.

TABLA XI. Rendimiento y Autoconcepto Académico Percibido (Padres) 1° y 2° Bachillerato

Rendimiento	N	Media A.Ac. Perc.	Desviación Típica	t	gl	Sig (bilateral)
1° Bachillerato						
Mayoría Susp.-Aprob.	113	18'10	3'49	-9'20	169'914	P<0'0001
Mayoría Not.-Sobres.	59	21'86	1'86			
2° Bachillerato						
Mayoría Susp.-Aprob.	61	18'32	2'70	-9'392	100'690	P<0'0001
Mayoría Not.-Sobres.	57	22'17	1'65			

TABLA XII. Rendimiento y Autoconcepto Académico Percibido (Profesores) 1° y 2° Bachillerato

Rendimiento	N	Media A.Ac. Perc.	Desviación Típica	t	gl	Sig (bilateral)
1° Bachillerato						
Mayoría Susp.-Aprob.	115	16,25	3,77	-10,179	165,375	P<0'0001
Mayoría Not.-Sobres.	56	20,85	2,12			
2° Bachillerato						
Mayoría Susp.-Aprob.	60	17,01	2,72	-10,188	114	P<0'0001
Mayoría Not.-Sobres.	56	21,55	1,99			

Asimismo, aunque el alumnado tiende a configurar un Autoconcepto Académico positivo, tanto en primero como en segundo se observan diferencias significativas entre las puntuaciones medias de autoconcepto de los sujetos con alto y bajo rendimiento (Tabla XIII). Los alumnos con calificaciones altas (Mayoría Notables, Notables-Sobresalientes o Sobresalientes) mantienen un Autoconcepto Académico más positivo que el de quienes obtienen calificaciones bajas (Mayoría Suspenso o Suspenso-Aprobados).

TABLA XIII. Rendimiento y Autoconcepto Académico (1° y 2° Bachillerato)

Rendimiento	N	Media A.Ac.	Desviación Típica	t	gl	Sig (bilateral)
<i>1° Bachillerato</i>						
Mayoría Susp.-Aprob.	112	21,86	4,24	-12,062	156,361	P<0'0001
Mayoría Not.-Sobres.	58	28,50	2,86			
<i>2° Bachillerato</i>						
Mayoría Susp.-Aprobados	60	22,41	3,30	-10,920	115	P<0'0001
Mayoría Not.-Sobresalient.	57	28,66	2,44			

De estos resultados se desprende que en Bachillerato el rendimiento se halla asociado a las valoraciones que los alumnos perciben en sus padres y profesores sobre su trayectoria escolar, así como a la imagen académica que tienen de sí mismos.

Autoconcepto Académico Percibido de Padres y Profesores, Apoyo Familiar Afectivo y Toma de Decisiones

Los resultados muestran la existencia de diferencias significativas entre las puntuaciones de Autoconcepto Académico Percibido en función de la decisión académico-laboral (Tablas XIV y XV). En este caso, los alumnos de primero y de segundo que piensan ir a la Universidad tienen un Autoconcepto Académico Percibido tanto de Padres como de Profesores significativamente superior al de los alumnos que toman otra decisión.

TABLA XIV. Decisión y Autoconcepto Académico Percibido (Padres) 1° y 2° Bachillerato

Decisión	N	Med. A.AcPerc.	Desviac. Típica	t	gl	Sig (bilateral)
<i>1° Bachillerato</i>						
Cursar CFGS, Trabajar, Otra	86	16,95	3,84	-7,683	118,200	P<0'0001
Cursar Estudios Universitarios	182	20,42	2,42			
<i>2° Bachillerato</i>						
Cursar CFGS, Trabajar, Otra	37	18,32	2,91	-4,841	173	P<0'0001
Cursar Estudios Universitarios	138	20,64	2,49			

TABLA XV. Decisión y Autoconcepto Académico Percibido (Profesores) 1º y 2º Bachillerato

Decisión	N	Med. A.Ac Perc.	Desviac. Típica	t	gl	Sig (bilateral)
<i>1º Bachillerato</i>						
Cursar CFGS, Trabajar, Otra	82	15,34	3,84	-7,904	124,304	P<0'0001
Cursar Estudios Universitarios	181	19,09	2,89			
<i>2º Bachillerato</i>						
Cursar CFGS, Trabajar, Otra	37	17,05	2,75	-4,810	171	P<0'0001
Cursar Estudios Universitarios	136	19,63	2,93			

Las decisiones académico-laborales de los alumnos de Bachillerato se hallan, por tanto, asociadas a los Autoconcepto Académico Percibidos de Padres y Profesores respecto a su trayectoria escolar. Dada la importancia de las opiniones de los «otros significativos» para el alumnado, cabe deducir las consecuencias de las mismas para su Autoconcepto Académico y sus expectativas académico-laborales.

Asimismo, la distribución de las puntuaciones de Autoconcepto Académico en función de las decisiones académico-laborales del alumnado de Bachillerato, revela que tanto en primero como en segundo existen diferencias significativas entre los sujetos que piensan cursar estudios universitarios y los que eligen otra opción (Tabla XVI).

TABLA XVI. Decisión y Autoconcepto Académico (1º y 2º Bachillerato)

Decisión	N	Media A.Ac.	Desviac. Típica	t	gl	Sig (bilateral)
<i>1º Bachillerato</i>						
Cursar CFGS, Trabajar, Otra	81	20'59	4'41	-9'74	126'580	P<0'0001
Cursar Estudios Universitarios	181	25'99	3'48			
<i>2º Bachillerato</i>						
Cursar CFGS, Trabajar, Otra	37	22'18	3'82	-6'401	170	P<0'0001
Cursar Estudios Universitarios	135	26'36	3'42			

Los resultados muestran que la puntuación media de Autoconcepto Académico de quienes piensan cursar una carrera universitaria es significativamente superior a la de quienes toman otra decisión.

Asimismo, se observan diferencias significativas entre los sujetos de primero y de segundo que piensan cursar estudios universitarios y los que eligen otra opción, en lo referente al apoyo afectivo percibido en su medio familiar. Los resultados muestran que la puntuación media en la escala de Apoyo Familiar Afectivo de quienes piensan cursar una carrera universitaria es significativamente superior a la de quienes toman otra decisión (Tabla XVII).

TABLA XVII. Decisión y Apoyo Familiar Afectivo (A.F.A) (1° y 2° Bachillerato)

Decisión	N	Media A.F.A.	Desviac. Típica	t	gl	Sig (bilateral)
<i>1° Bachillerato</i>						
Cursar CFGS, Trabajar, Otra	81	13,13	2,19	-3,88	255	P<0'000
Cursar Estudios Universitarios	176	14,13	1,75			
<i>2° Bachillerato</i>						
Cursar CFGS, Trabajar, Otra	37	12,73	2,44	-3,12	169	P<0'002
Cursar Estudios Universitarios	137	13,96	1,94			

Quienes optan por realizar estudios universitarios perciben en sus padres una valoración más positiva de su trayectoria escolar y un mayor apoyo en la realización de sus tareas y en sus decisiones. Los factores cognitivo-afectivos se hallan asociados, por tanto, a la elección académico profesional en Bachillerato.

La alternativa académico-laboral por la que opta un estudiante de Bachillerato está en consonancia con sus expectativas de futuro, moldeadas por la valoración que hace de su trayectoria académica, así como por las valoraciones y apoyos percibidos en su medio familiar. El autoconcepto percibido modula las valoraciones y expectativas personales dando lugar a una profecía de autocumplimiento: si el alumno llega a la conclusión de que no tiene capacidad para realizar estudios universitarios se comportará conforme a dicha previsión, e interpretará sus experiencias académicas en consonancia con la imagen que tiene de sí mismo.

Discusión y Conclusiones

Los resultados del estudio ponen de manifiesto la existencia de diferencias importantes entre el alumnado de Bachillerato con alto y bajo rendimiento en su imagen académica. Tales resultados corroboran los encontrados en investigaciones previas en Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, donde se evidencia la relación entre ambas variables: los estudiantes con peores calificaciones se sienten ineficaces y manifiestan menos confianza en su capacidad para superar las exigencias académicas (Albiñana, Doménech y Clemente, 1997; Amezcua y Fernández, 2000; Feliciano, 1990; González-Pienda y col., 2000; Peralta y Sánchez, 2003; Rodríguez Espinar, 1982).

En consonancia con lo señalado por varios autores (González-Pienda y col., 1997; Núñez y col., 1998; Valle y col., 1999), el autoconcepto académico constituye una fuente de motivación potenciadora de los sentimientos de autoeficacia y competencia escolar, pero no sólo para quienes cursan Educación Primaria y Secundaria Obligatoria sino también para el alumnado de Bachillerato, como se ha constatado en nuestra investigación.

Los resultados obtenidos por Amezcua y Fernández (2000) y Broc (2000) en Educación Primaria y Secundaria Obligatoria, evidencian que las opiniones de padres y profesores son relevantes en los alumnos de estas etapas educativas. Pero también lo son para el alumnado de Bachillerato, como se desprende de los datos arrojados por el estudio. Dada la edad de los alumnos de la muestra, resulta sorprendente el valor de las opiniones de los padres y de los profesores significativos (considerados así por el especial apoyo que reciben de éstos en el proceso de aprendizaje) en la configuración del autoconcepto y en la toma de decisiones académico-profesionales.

Frente a lo sugerido por Amezcua y Fernández (2000), para quienes la influencia del profesor en la formación del autoconcepto disminuye en los alumnos de mayor edad, nuestros resultados ponen de manifiesto que tanto dichos agentes educativos como los padres mantienen un papel fundamental en la consolidación del autoconcepto del alumnado de Bachillerato. El diálogo que mantiene el profesorado con el alumnado se torna relevante en el tránsito entre la ESO y el Bachillerato, y contribuye a consolidar la valoración que los alumnos tienen de sí mismos en el plano escolar. Como señalan Hernández y Santana (1988), si bien el autoconcepto académico empieza a configurarse desde la enseñanza primaria, éste se va fraguando a lo largo de la vida escolar.

La incidencia que sobre el autoconcepto tienen los padres y los profesores, especialmente aquellos con los que el alumnado se halla más comprometido emocionalmente, no debe ser obviada en ninguna etapa educativa. De ahí que cualquier

programa de orientación, si persigue alcanzar la mejora de la autoimagen de los estudiantes en dicha etapa educativa a medio y largo plazo, ha de contar con la intervención de ambos a la hora de su puesta en práctica (Santana Vega y col. 2003).

Particular relevancia tiene haber constatado que las valoraciones percibidas en los «otros significativos» modulan tanto lo que los alumnos piensan de sí mismos en el plano escolar, como lo que creen que pueden llegar a ser en el futuro.

De acuerdo con lo expresado por Ocampo y col. (2001), el autoconcepto académico es un elemento básico para la toma de decisiones de los jóvenes. El análisis realista y positivo de sí mismo, de las metas, intereses y habilidades debe ser una dimensión a tratar en los Programas de Orientación Educativa y Sociolaboral en Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, con el fin de potenciar en los estudiantes sentimientos de competencia y prepararlos para afrontar sus decisiones (Carbonero y Lucas, 1999; Martínez Cano, 2007; Santana y col. 2006; Santana y Feliciano 2006; Álvarez y col. 2007).

Los resultados de nuestra investigación apuntan a que el análisis realista de sí mismo implica un determinado nivel de madurez del alumnado para no asumir literalmente los juicios del mundo adulto (profesorado y padres). Dentro del proceso de toma de decisiones las valoraciones de los otros significativos han de ser contempladas de manera crítica: El juicio emitido por el mundo adulto ha de ser un elemento más ha tener en cuenta ya que, en última instancia, es el alumno quien ha de tomar las decisiones sobre su proyecto vital. De ahí la importancia de que las actividades planteadas en los programas de orientación examinen la imagen que de sí mismo tienen los estudiantes así como las valoraciones percibidas de sus otros significativos.

En el futuro tendremos que repensar la orientación de otra manera; entre las acciones pendientes de acometer está la de elaborar programas que respondan adecuadamente a las demandas del alumnado y que incidan en la construcción de un autoconcepto ajustado a las características personales para evitar, en la medida de lo posible, situaciones de infravaloración o sobrevaloración de las cualidades de cada cual. Asumir este reto es una tarea ineludible por varios motivos:

- La orientación al alumnado basada en la estrategia de dar información en periodos críticos (momentos de transición), resulta inapropiada. Si queremos ofrecer una orientación académica y profesional de calidad que posibilite a los alumnos ir fraguando un autoconcepto ajustado, es necesario: a) integrarla en las distintas áreas curriculares y b) estar convenientemente desarrollada en el Plan de Acción Tutorial. Para que esto sea posible se requiere buenos planes de formación inicial

y continua del profesor tutor, sobre todo de planes generados desde el propio centro educativo. (Santana Vega, 1996; Santana Vega y col., 2006).

- El profesorado y los padres tienen como reto hacer realidad una de las ideas más aplaudidas de la LOGSE, y que se mantiene en la LOE: ayudar a los alumnos a comprender el mundo que les rodea. Pero previamente han de comprenderse a sí mismos, construir un autoconcepto ajustado a sus múltiples inteligencias y ser conscientes de que su realidad se ha ido delimitando por las coordenadas culturales, socioeconómicas, políticas y por la forma en que cada cual se posiciona ante ellas.

La toma de decisiones nunca ha de ser realizada sobre la devaluación que los otros hacen de las competencias y habilidades personales, tampoco en función de una sobrevaloración de las posibilidades académicas. Las elecciones vocacionales deben realizarse a partir de un análisis realista de las cualidades personales. Es importante que padres y profesores ayuden a los estudiantes: 1) a que sea el principio de realidad el que sustente las decisiones académicas y profesionales; 2) a consolidar un autoconcepto positivo; 3) a tomar decisiones ajustadas a sus competencias e intereses. El alumnado en los periodos cruciales de toma de decisiones ha de tener la suficiente madurez de criterio para ser capaz de reconocer sus competencias, confrontándolas con las valoraciones de sus otros significativos.

Una de las limitaciones de la investigación se refiere a las posibilidades de generalización de los resultados, dado el tamaño de la muestra. No obstante, la investigación abre nuevas vías para estudiar la relación de las variables analizadas con aspectos cognitivos y afectivos que pueden incidir sobre el logro escolar y las expectativas académico-laborales del alumnado. Esta investigación puede tener continuidad a través del análisis comparativo del autoconcepto académico de los estudiantes en función de la calidad de la atención/apoyo prestado por el profesorado y los padres en las distintas etapas educativas.

Más concretamente cabe plantearse las siguientes cuestiones para seguir investigando: ¿Cómo justifican los alumnos con alto y bajo autoconcepto su rendimiento y sus expectativas académico-laborales? ¿En qué medida el autoconcepto académico contribuye a facilitar el proceso de transición de la Educación Secundaria Obligatoria al Bachillerato? ¿Cómo percibe su desempeño escolar y qué expectativas posee el alumnado inmigrante en comparación con el resto de sus compañeros? ¿Cómo percibe el alumnado con bajo autoconcepto los refuerzos positivos que recibe de sus «otros significativos»? ¿Hasta qué punto la reflexión sobre las cualidades personales potencia en los estudiantes de Bachillerato sentimientos de competencia y les ofrece

un marco para generar una visión positiva de sí mismo? El análisis de estas cuestiones y de otras relevantes para avanzar en el conocimiento sobre el tema, nos ayudará a comprender mejor el proceso a través del cual se establece una relación de mutua interacción entre las variables objeto de estudio.

Referencias bibliográficas

- ALBIÑANA, P., DOMENECH, F. Y CLEMENTE, A. (1997). Predicción del rendimiento académico en estudiantes de Secundaria a través de los factores de Inteligencia, Socialización, Desadaptación Escolar, Autoconcepto y Personalidad. *Revista de Psicología de la Educación*, 22, 55-68.
- ALONSO, J. Y ROMÁN, J. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicobema*, 17 (1), 76-82.
- ÁLVAREZ, M., BIZQUERRA, R., ESPÍN, V. Y RODRÍGUEZ, S. (2007). *La madurez para la carrera en la Educación Secundaria*. Madrid: EOS.
- AMEZCUA, J. Y PICHARDO, M. C. (2001). Importancia del autoconcepto y del clima familiar en la adaptación personal. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 7, 181-192.
- (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16 (2), 207-214.
- ASPINWALL, L. G. Y TAYLOR, S. E. (1992). Modeling cognitive adaptation: a longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63 (6), 989-1003.
- BANDURA, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- BETZ, N. E. & SCHIFANO, R.S. (2000). Evaluation of an intervention to increase realistic self-efficacy and interests in college women. *Journal of Vocational Behaviour*, 56, (1), 35-52.
- BROC, M. (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4º de la E.S.O. Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), 119-146.
- BROOKOVER, W., ERICKSON, E. & JOINER, L. (1967). *Self Concept of Ability and School achievement, III*. Cooperative Research Project, 2831. East Lansing, Michigan State University.

- BURNS, R. (1982). *Self-concept development and education*. Londres: Holt, Rinehart & Winston.
- CARBONERO, M. Y LUCAS, S. (1999). Desarrollo del autoconcepto y autoeficacia a través de un programa de orientación profesional en Educación Secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 8, 89-100.
- FELICIANO, L. (1990). La Escala «¿Qué opinas de ti mismo?» Una vía de aproximación al estudio del autoconcepto académico, *Curriculum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 1, 143-151.
- FIGUERA, P., DARIA, I. Y FORNER, A. (2003). Las competencias académicas previas y el apoyo familiar en la transición a la universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 21 (2), 349-369.
- GARCÍA CANEIRO, R. (2003). Autoconcepto académico y percepción familiar. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 9, 359-374.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J., NÚÑEZ, J., GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S. Y GARCÍA, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicobema*, 9 (2), 271-289.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J., NÚÑEZ, J., GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S., ÁLVAREZ, L., ROCES, C., GARCÍA, M., GONZÁLEZ, P., GONZÁLEZ, R. Y VALLE A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicobema*, 12 (4), 548-556.
- HACKETT, G. Y BYARS, A.M. (1996). Social cognitive theory and the career development of African American women, *Career Development Quarterly*. 44 (4), 322-340.
- HARGREAVES, D. (1979). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea.
- HERNÁNDEZ, P. Y SANTANA, L. E. (1988). *Educación de la personalidad: el papel del profesor*. Barcelona: Oikos-tau.
- HERRERA, M.I., HERRERA, F. Y RAMÍREZ, M.I. (2007). ¿Qué ocurre entre el autoconcepto y el rendimiento académico en un contexto pluricultural? *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18 (2), 201-213.
- LENT, R., BROWN, S. Y HACKETT, G (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- MARKUS, H., SMITH, J. Y MORELAND, R. (1985). Role of the self-concept in the perceptions of others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1494-1512.
- MARTÍNEZ CANO, A. (2007). El incremento del autoconocimiento y la toma de decisiones en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria de Cuenca. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 18 (1), 17-30.

- MOREANO, G. (2005). Relaciones entre autoconcepto académico, atribuciones de éxito y fracaso y rendimiento académico en escolares preadolescentes. *Revista de Psicología*, 1, 5-37.
- NÚÑEZ, J., GONZÁLEZ-PIENDA, J., GARCÍA, M., GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S. ROCES, C., ÁLVAREZ, L. Y GONZÁLEZ, M.C. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 10 (1), 97-109.
- OCAMPO, C., FERRO, S. Y OJEA, M. (2001). Psicología vocacional e programas de orientación profesional: aspectos conceptuais básicos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 7, 33-42.
- ORTEGA, P. Y MINGUEZ, R. (1999). La educación de la autoestima. *Revista de Educación*, 320, 335-352
- PÉREZ ALONSO-GETA, P. M^a. (2005). La socialización para el trabajo en escolares de 6 a 11 años a través de las expectativas profesionales. *Revista Española de Pedagogía*, 231, 241-258.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (1982). *Factores del rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos-Tau.
- ROSEMBERG, M. (1973). *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- SANTANA-VEGA, L. E. (2007, 2^a edición). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica: Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.
- (Coord.). (2003). *Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral*. Madrid: EOS.
- (1996). La formación del profesorado en su función tutorial: una de las asignaturas pendientes de la Reforma Educativa. En M. ÁLVAREZ Y R. BISQUERRA (Coords.), *Manual de orientación y tutoría* (pp. 485-493). Barcelona: Praxis.
- SANTANA-VEGA, L. E. (Dir.), FELICIANO, L., CRUZ, A. E., JIMÉNEZ, A., RAMOS, H. Y HERNÁNDEZ, V. (2006). La educación y transición sociolaboral de los jóvenes: una propuesta de actuación para el segundo ciclo de la ESO. En M.E.C (Ed.), *Premios Nacionales de Investigación Educativa 2004* (pp. 261-290). Madrid: MEC-CIDE.
- SANTANA-VEGA, L. E. Y FELICIANO, L. (2006). La construcción de la acción tutorial desde las coordenadas de la investigación colaborativa. *Revista de Educación*, 340, 943-971.
- SHAVELSON, R., HUBNER, J. Y STANTON, G. (1976). Self-concept: validation of construct interpretation. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407-441.
- STERNBERG, R. J. (2000). Identificación de las habilidades, la instrucción y la evaluación: un modelo triárquico. En A. BELTRÁN Y OTROS (Coord.). *Intervención psicopedagógica y curriculum escolar*. Madrid: Pirámide.

- VALLE, A., GONZÁLEZ, R., PIÑEIRO, I., RODRÍGUEZ, S. Y SUÁREZ, J. (1999). Atribuciones causales, autoconcepto y motivación en estudiantes con alto y bajo rendimiento académico. *Revista Española de Pedagogía*, 214, 525-545.
- VOUILLOT, F., BLANCHARD, S., MARRO, C. Y STEINBRUCKNER, M. L. (2004). La division sexuelle de l'orientation et du travail: une question théorique et une question de pratiques. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 10, 277-291.
- WHISTON, S. C. & BOUWKAMP, J. C. (2003). Ethical implications of career assessment with women. *Journal of Career Assessment*, 11 (1), 59-75.

Fuentes electrónicas

- AMEZCUA, J. Y FERNÁNDEZ, E. (2000). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico. *Iberpsicología. Revista Electrónica de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 5 (1). Recuperado el 30 de enero de 2007, de: <http://www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi5-1/amezcua/amezcua.htm>.
- BROC, M. (1996). Orientaciones de intervención dirigidas al profesorado para favorecer el desarrollo del autoconcepto en la Educación Infantil, Primaria y Secundaria, *IberPsicología. Revista Electrónica de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 1 (1). Recuperado el 15 de enero de 2007, de: <http://www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi1-1/broc/broc.htm>
- LUCAS, S. (2000). Estereotipos por razón de género en el autoconocimiento y autoeficacia profesional. *Revista Electrónica Iberoamericana de Psicología Social*, 1 (1). Recuperado el 17 de enero de 2008, de: www.psico.uniovi.es/REIPS
- PERALTA, F. Y SÁNCHEZ, M. D. (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico en alumnos de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1 (1), 95-120. Recuperado el 20 de marzo de 2008, de: www.investigacion-psicopedagogica.org/revista

Dirección de contacto: Lidia E. Santana Vega. Universidad de La Laguna. Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa. Av. Trinidad, s/n. Campus Central. 38204 La Laguna. Tenerife.
E-mail: lsantana@ull.es