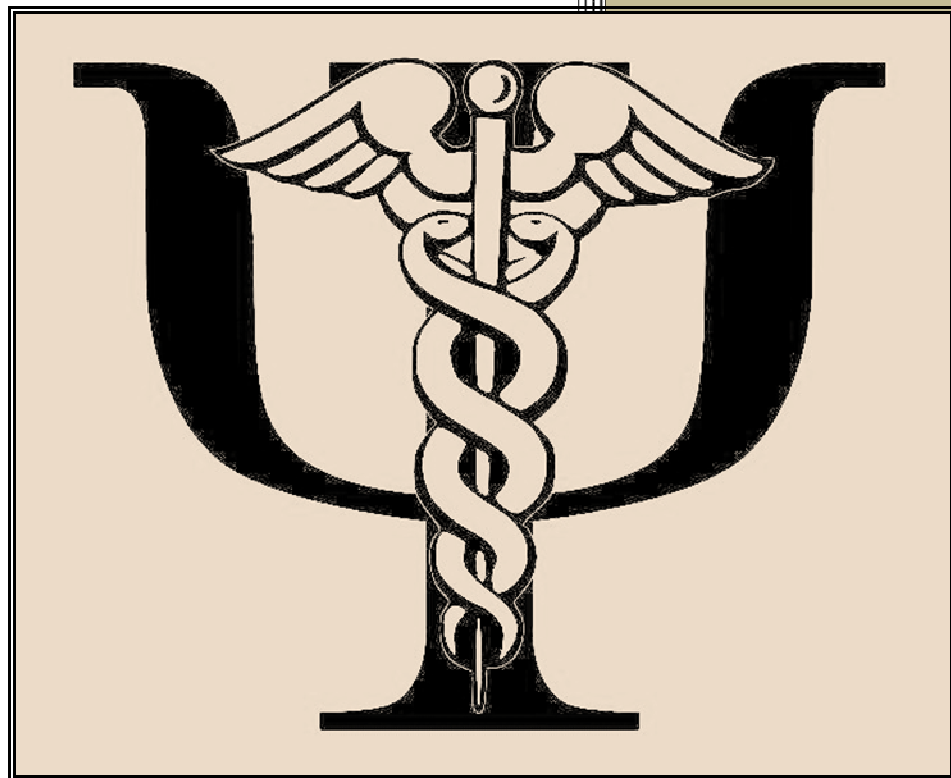


ISSN: 2171-2069

Volumen 3
Número 2
Julio de 2012

REVISTA IBEROAMERICANA
DE
PSICOLOGÍA Y SALUD



Revista oficial de la
SOCIEDAD UNIVERSITARIA DE INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA Y SALUD

REVISTA IBEROAMERICANA DE PSICOLOGÍA Y SALUD

Director

Ramón González Cabanach, Universidad de A Coruña. rgc@udc.es

Directores Asociados

Ramón Arce, Univ. de Santiago de Compostela. Coord. del Área de Psicología Social. ramon.arce@usc.es

Gualberto Buela-Casal, Univ. de Granada. Coordinador del Área de Salud. gbuela@ugr.es

Francisca Fariña, Univ. de Vigo. Coordinadora del Área de Intervención. francisca@uvigo.es

José Carlos Núñez, Univ. de Oviedo. Coordinador del Área de Evaluación. jcarlosn@uniovi.es

Antonio Valle, Univ. de A Coruña. Coordinador del Área de Educación. vallar@udc.es

Consejo Editorial

Rui Abrunhosa, Univ. de Minho (Portugal).

Leandro Almeida, Univ. de Minho (Portugal).

Luis Álvarez, Univ. de Oviedo.

Constantino Arce, Univ. de Santiago de Compostela.

Jorge L. Arias, Univ. de Oviedo.

Alfonso Barca, Univ. de A Coruña.

Jesús Beltrán, Univ. Complutense de Madrid.

María Paz Bermúdez, Univ. de Granada.

Alfredo Campos, Univ. de Santiago de Compostela.

Miguel Angel Carbonero, Univ. de Valladolid.

Juan Luis Castejón, Univ. de Alicante.

José Antonio Corraliza, Univ. Autónoma de Madrid.

Francisco Cruz, Univ. de Granada.

Fernando Chacón, Univ. Complutense de Madrid.

Jesús de la Fuente, Univ. de Almería.

Alejandro Díaz Mújica, Univ. de Concepción (Chile).

Francisca Expósito, Univ. de Granada.

Ramón Fernández Cervantes, Univ. de A Coruña.

Jorge Fernández del Valle, Univ. de Oviedo.

Manuel Fernández-Ríos, Univ. Autónoma de Madrid.

José Jesús Gázquez, Univ. de Almería.

Antonia Gómez Conesa, Univ. de Murcia.

Luz González Doniz, Univ. de A Coruña.

Julio A. González-Pienda, Univ. de Oviedo.

Alfredo Goñi, Univ. del País Vasco.

María Adelina Guisande, Univ. de Santiago de Compostela.

Silvia Helena Koller, Univ. Federal de Rio Grande do Sul (Brasil).

Pedro Hernández, Univ. de La Laguna.

Cándido J. Inglés (Univ. Miguel Hernández de Elche).

Juan E. Jiménez, Univ. de La Laguna.

Serafín Lemos, Univ. de Oviedo.

Matías López, Univ. de Oviedo.

María Ángeles Luengo, Univ. de Santiago de Compostela.

José I. Navarro, Univ. de Cádiz.

Miguel Moya, Univ. de Granada.

José Muñiz, Univ. de Oviedo.

Mercedes Novo, Univ. de Santiago de Compostela.

Eduardo Osuna, Univ. de Murcia.

Darío Páez, Univ. del País Vasco.

Wenceslao Peñate, Univ. de La Laguna.

Antonietta Pepe-Nakamura, UNIC – Univ. Corporativa FETC (Brasil).

Manuel Peralbo, Univ. de A Coruña.

Luz F. Pérez, Univ. Complutense de Madrid.

María Victoria Pérez-Villalobos, Univ. de Concepción (Chile).

Isabel Piñeiro, Univ. de A Coruña.

Antonio Andrés-Pueyo, Univ. de Barcelona.

Luisa Ramírez, Fundación Universitaria Konrad Lorenz (Colombia).

Francisco Revuelta, Univ. de Huelva.

Susana Rodríguez, Univ. de A Coruña.

Francisco J. Rodríguez, Univ. de Oviedo.

José María Román, Univ. de Valladolid.

Manuel Romero, Univ. de A Coruña

Pedro Rosário, Univ. de Minho (Portugal).

Ramona Rubio, Univ. de Granada.

Marithza Sandoval, Fundación Universitaria Konrad Lorenz (Colombia).

Francisco Santolaya, Presidente del Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos.

Dolores Seijo, Univ. de Santiago de Compostela.

Juan Carlos Sierra, Univ. de Granada.

Jorge Sobral, Univ. de Santiago de Compostela.

Francisco Tortosa, Univ. de Valencia.

María Victoria Trianes, Univ. de Málaga.

Fernando Lino Vázquez, Univ. de Santiago de Compostela.

Revista Oficial de la Sociedad Universitaria de Investigación en Psicología y Salud (www.usc.es/suiips)

Publicado por: SUIPS.

Publicado en: A Coruña

Volumen 3, Número, 1.

Suscripciones: ver www.usc.es/suiips

Frecuencia: 2 números al año (semestral).

ISSN: 2171-2069

D.L.: C 13-2010

RENDIMIENTO ACADÉMICO Y AUTOCONCEPTO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA SEGÚN EL GÉNERO

Sandra Costa y Carmen Tabernero

Universidad de Córdoba (España)

(Recibido 5 de marzo de 2012; revisado 2 de mayo de 2012; aceptado 4 de mayo de 2012)

Abstract

Based on social cognitive theory, the purpose of this research is to identify the gender differences in academic performance and self-concept in a sample of Spanish students of secondary. Also, the role of self-concept as predictor of academic performance is analyzed. For this, 406 students (190 female and 215 male) participated in this research and the questionnaire used to measure self-concept was the AF5. Our results show gender differences in favour of girls in the subject: Spanish Language and Literature and also marginal differences in favour of girls in other subject: Foreign Language. Furthermore, students have got a positive self-concept, not only in general but also in the academic, social, emotional, family and physical aspects. Finally, a path analyses showed that academic, familiar and physical self-concept, and the age of students had a great influence on the academic performance. This search also showed the great importance of family and physical self-concept to determinate the academic self-concept.

Keywords: academic performance; self-concept; gender differences; secondary school.

Resumen

Basado en la teoría social cognitiva, el objetivo de este trabajo consiste en identificar si existen diferencias de género en el rendimiento académico y en el autoconcepto de una muestra de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria de España. Asimismo, se analiza si el autoconcepto actúa como predictor del rendimiento académico. Para ello, participaron en el estudio 406 estudiantes (190 alumnas y 215 alumnos) y el cuestionario utilizado para medir el autoconcepto fue el AF5. Los resultados muestran que existen diferencias de género a favor de las chicas en las asignaturas: Lengua Española y Literatura. Se encontró también una diferencia marginal en favor de las chicas en la asignatura Idioma extranjero. Además, los estudiantes poseen un autoconcepto positivo no sólo en general sino también en las facetas académica, social, emocional, familiar y física. No se aprecian diferencias de género en las anteriores dimensiones. Para terminar, mediante una path análisis se demostró que tanto el autoconcepto -académico, familiar y físico- como la edad del estudiante influyen directamente en el rendimiento académico. El estudio también mostró la importancia del autoconcepto familiar y físico para determinar el autoconcepto académico.

Palabras claves: rendimiento académico; autoconcepto; diferencias de género; educación obligatoria secundaria.

Introducción

Hoy en día, un tema bastante polémico que puede influir en el rendimiento académico de los estudiantes es la variable diferencia de género. Algunos autores (p. ej., Cervini y Dari, 2009; Gaviria, Martínez-Arias, y Castro, 2004; Studenska, 2011) apuntan que ser varón puede significar tener un buen rendimiento en matemáticas y ser mujer un buen rendimiento en el lenguaje. Sin embargo, los resultados de los estudios no son concluyentes, al contrario, son contradictorios. Así mismo, en algunas investigaciones el rendimiento académico no tienen relación con el género de los alumnos (Casé, Neer, Lopetegui, y Doná, 2010; Pierart y Pavés, 2011).

Otra variable sobre la que la diferencia de género parece influir es en el autoconcepto de los estudiantes, las chicas suelen tener un autoconcepto académico más alto que los chicos y éstos, suelen tener un autoconcepto físico más elevado que ellas. Los hallazgos de los estudios sobre esa temática también son contradictorios. Por eso, es importante realizar nuevas investigaciones que intenten aclarar los interrogantes puesto que existen investigaciones que parecen confirmar que el autoconcepto influye en el rendimiento académico de los estudiantes (Ghazvini, 2011; Obilor, 2011; Paiva y Lourenço, 2011).

En definitiva, la presente investigación se centrará en analizar las diferencias de género y si éstas influyen en el autoconcepto y el rendimiento académico de los alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O., de ahí en adelante). Pretendemos contribuir a la aclaración de los roles de estas variables. Para ello, inicialmente revisaremos algunos estudios que han considerado la interacción del género tanto con el rendimiento académico como con el autoconcepto. Por último, discutiremos sobre la necesidad de aplicar programas educativos que contemplen dichas variables asociadas al rendimiento académico.

Diferencias de género y rendimiento escolar

Se han realizados diversos estudios sobre las diferencias en los procesos intelectuales entre los hombres y las mujeres. Uno de los temas más estudiados es la diferencia de género y su relación con los rendimientos académicos de los alumnos. En el estudio clásico realizado por Maccoby y Jacklin (1974), sobre las diferencias de género entre chicos y chicas, se sugiere que las niñas entre 11 y 13 años tuvieron mejores habilidades verbales que los niños. Mientras que éstos fueron superiores a ellas

en tareas matemáticas y viso-espaciales. Asimismo, en la habilidad viso-espaciales, los estudios aseguran que los chicos de 11-13 años obtienen mejores resultados que las chicas y esta habilidad va aumentando con la edad, sobre todo en los varones.

En este mismo sentido, Studenska (2011) corrobora la existencia de diferencias de género en el rendimiento. Antedicho estudio investigó si existían diferencias en las dificultades de chicas y chicos durante el aprendizaje de idiomas extranjeros. Los resultados de esta investigación sugieren que las dificultades para aprender un idioma aumentan a medida que el estudiante va ascendiendo de curso.

En otro contexto, investigación argentina de Cervini y Dari (2009) apunta hacia una diferencia significativa entre chicos y chicas en Matemáticas y en Lenguas. En la primera asignatura, los chicos tuvieron un promedio superior a las chicas y en la segunda asignatura, las chicas superan a los chicos, con una diferencia más significativa que en matemáticas. Los autores resaltan que la diferencia de género puede no ser significativa en los estudiantes de familias con un nivel socioeducativo alto. Es decir, el nivel socioeducativo familiar parece que influye sobre los rendimientos académicos de los estudiantes en las asignaturas de matemáticas y lenguas.

Las diferencias de género en el rendimiento académico han sido estudiadas en muchos países. En Brasil, por ejemplo, la superioridad masculina en matemáticas también fue encontrada en la investigación de diseño longitudinal de Gaviria et al. (2004). Los resultados de dicho estudio sugieren que los hombres superan a las mujeres en Matemáticas y éstas a los hombres en Lengua. También en el estudio mexicano de Backhoff, Sánchez, Peón, y Andrade (2010) las chicas tienen un rendimiento académico superior a los chicos en comprensión lectora y éstos un rendimiento superior en Matemáticas. En España, los resultados del estudio de Padilla, García y Suárez (2010) apuntaron que las chicas tienen un mejor rendimiento académico que los chicos en Lengua y Literatura, Biología y Geología, Educación Plástica y Visual. Al contrario, los chicos tienen mejores puntuaciones en Matemáticas, Educación Física y Tecnología. Los autores del estudio resaltan que no todas las diferencias encontradas son significativas.

Finalmente, en la investigación norteamericana de Ganley y Vasilyeva (2011) se estudió la relación entre diferencia de género y aprendizaje en Matemáticas. En este estudio, los resultados sugieren que los rendimientos de chicas y chicos son casi similares. Sin embargo, las habilidades espaciales tuvieron una correlación positiva con los rendimientos de los varones, pero no con las notas de las chicas. Dicha relación

podría justificar los rendimientos superiores de los chicos en matemáticas, puesto que las habilidades espaciales ayudan a los estudiantes a resolver los problemas matemáticos con mayor éxito.

Por otra parte, surgen algunos estudios en los cuales el rendimiento académico no está relacionado con el género del alumno. Tenemos, por ejemplo el estudio argentino de Casé et al. (2010) realizado con 364 alumnos universitarios. Los resultados también apuntaron que las chicas utilizan más estrategias cognitivas que los chicos. Sin embargo, el rendimiento académico no presentó relación con la variable género. Asimismo, en la investigación norteamericana de Nowell y Hedges (1998) se sugiere que durante el período 1971-1994 la estrecha diferencia en matemáticas y ciencias a favor de los chicos se había reducido mientras que no ocurría lo mismo con la amplia diferencia a favor de las chicas en lectura y escritura.

Así, recientemente algunos estudios muestran que el rendimiento no puede ser explicado por el género. En el reciente estudio chileno de Pierart y Pavés (2011) también investigó la correlación entre género y rendimiento académico. En dicho estudio esta relación no fue encontrada. Estos resultados coinciden con otras investigaciones (Fortoul, Varela, Ávila, López, y Nieto, 2006; Matteucci y Mignani, 2011).

En resumen, hemos mencionado diversas investigaciones en las cuales los resultados sugieren que existe una correlación positiva entre el género y en rendimiento académico, que las chicas tienen un mejor rendimiento en las tareas verbales y los chicos en las tareas matemáticas (Sepúlveda et al., 2011; Cervini y Dari, 2009; Gaviria et al., 2004; Nowell y Hedges, 1998; Studenska, 2011). Por otro lado, existen investigaciones que apuntan que dichas diferencias no existen (Casé et al., 2010; Fortoul et al., 2006; Matteucci y Mignani, 2011; Nowell y Hedges, 1998; Pierart y Pavés 2011). En base a los estudios revisados, nos planteamos las siguientes hipótesis:

H1. Habrá diferencias en el rendimiento académico de los estudiantes según el género. Así, esperamos encontrar que las chicas obtendrán mejores puntuaciones en las materias verbales (p. ej. “Lengua Castellana y Literatura” e “Idioma Extranjero”), mientras que los chicos tendrán mejores puntuaciones en materias de ciencias (p. ej. Matemáticas).

Otra de las variables que se ha relacionado con el rendimiento académico es el autoconcepto. En el presente estudio se pretende analizar las diferencias de género en autoconcepto.

Diferencias de género y autoconcepto

Sabemos que el autoconcepto es la confianza que tenemos en nuestras capacidades y habilidades, construidas a partir de nuestras interacciones sociales y también a partir de nuestra experiencias personales (Leith, 1994). Es decir, el individuo va construyendo su autoconcepto de acuerdo con la imagen de si mismo y también de acuerdo con las impresiones que los otros tienen de si mismo. Destacando que fue a partir de la década de los ochenta, con el estudio de Shavelson, Hubner, y Stanton (1976) el autoconcepto pasa a ser considerado desde una perspectiva multidimensional. De acuerdo con estos autores, el autoconcepto es un constructo con varias dimensiones, es decir, teníamos una evaluación general de uno mismo, pero al mismo tiempo, teníamos diferentes autoevaluaciones específicas. Además, era un constructo con una organización jerárquica a partir de una dimensión general, siendo que las dimensiones están relacionadas, no ortogonales, con diferentes áreas del comportamiento humano. Por ello el autoconcepto es considerado como un constructo con varias dimensiones, y los cuestionarios diseñados para evaluarlo deberán recoger todas sus dimensiones y no tanto una visión unidimensional.

A lo largo de las últimas décadas, en las investigaciones sobre autoconcepto, la variable sexo ha ganado un fuerte interés por parte de los investigadores (Ries, 2011; Risoto, 2009; Rusillo y Arias, 2004). Hallazgos de algunos estudios sugieren que el sexo del estudiante puede influir en la formación de su autoconcepto, es decir, parece que existe una diferencia de género entre el autoconcepto de los chicos y chicas (p. ej., Cerrato, Sallent, Aznar, Pérez, y Carrasco, 2011). Las chicas tienden a presentar un alto autoconcepto académico y los chicos, un alto autoconcepto físico. Nuevamente, los resultados de estas investigaciones son contradictorios y no concluyentes.

Por lo tanto, a continuación revisaremos los resultados de algunas investigaciones que han analizado las diferencias de género en autoconcepto (véase Tabla 1) que nos llevarán a plantear la hipótesis del estudio. Comenzamos con dos investigaciones realizadas recientemente en Cataluña. Cerrato et al. (2011) sugieren que las chicas muestran una mayor puntuación que los chicos en el autoconcepto académico y social. En el autoconcepto familiar no existieron diferencias significativas entre chicos y chicas. A su vez, los chicos obtuvieron mayor puntuación en el autoconcepto físico que las chicas. En la investigación de Inglés, Pastor, Torregrosa, Redondo, y García-Fernández (2009) se afirma que la probabilidad de presentar un alto autoconcepto físico

es un 43,3% menor en las chicas que en los chicos. Los autores concluyen que las chicas presentaron un mayor autoconcepto en áreas sociales mientras los chicos lo presentaron en las áreas relacionadas con la fuerza y la racionalidad.

Tabla 1. Investigaciones Realizadas acerca del Autoconcepto según el Género del Estudiante.

Autores	Instrumento	Dimensiones a favor de chicos	Dimensiones a favor de chicas
Cerrato et al. (2011)	AF5 de Musitu y García (2009)	Física	Académica y Social
Padilla et al. (2010)	A-1: Exploración de la imagen de chicos y chicas de García y Musitu (elaborado por los propios autores)	Emocional, Física y Social	Académica y Familiar
Risoto (2009)	Autoconcepto Forma-A (AFA) de Musitu, García, y Gutiérrez (1991)		Académica
Pastor, Balaguer, y García-Merita (2003)	Perfil de autopercepciones para adolescentes de Harter (1988)	Académica	
Membrilla y Martínez (2000)	Cuestionario de Autoconcepto Forma-A (AFA) de Musitu y García (2001)	Global y emocional	Familiar

Nota. Dimensiones del autoconcepto con diferencias de género.

En este mismo sentido, en los resultados del estudio de Risoto (2009) también encontraron diferencias de género en el autoconcepto de los alumnos, las chicas puntúan más que los chicos en el autoconcepto académico. Por otro lado, hallazgos de la investigación de Pastor, Balaguer, y García Merita (2003) encontraron diferencias significativas en el autoconcepto académico a favor de los chicos. Los diferentes instrumentos utilizados en los estudios podrían ser el origen de estas divergencias. En el estudio de Membrilla y Martínez (2000) realizado en Granada, los hallazgos también mostraron diferencias significativas entre sexos en tres dimensiones de las nueve estudiadas. Los chicos obtuvieron un nivel más alto de autoconcepto en la dimensión global y emocional, mientras que las chicas se destacaron en la dimensión familiar. Los investigadores apuntan que las diferencias en el ámbito familiar entre sexo puede ser debido al trato recibidos por los padres.

El autoconcepto de los estudiantes de la E.S.O. también fue investigado en el estudio de Padilla et al. (2010). Los hallazgos de ante dicho estudio apuntaron a que los alumnos tuvieron una alta puntuación en las dimensiones familiar y emocional. Además, los resultados indicaron que existen diferencias de género, mostrando que las chicas tienen un alto autoconcepto en las dimensiones académica y familiar y los chicos en las dimensiones emocional, física y social. En la Tabla 1 podemos ver un cuadro general con los estudios mencionados anteriormente, con sus autores, con las metodologías utilizadas en estas investigaciones y también con las dimensiones que presentaron diferencias de género. En resumen, hemos mencionado estudios en los cuales los hallazgos apuntaron que existen diferencias de género en el autoconcepto de los estudiantes (Padilla et al., 2010; Membrilla y Martínez, 2000; Ries, 2011; Risoto, 2009). Por otro lado, se han realizado investigaciones que sugieren que dicha diferencia no existe (p. ej., Gabelko, 1997; Rusillo y Arias, 2004). Teniendo todos estos hallazgos presentes, nos planteamos la siguiente hipótesis de investigación:

H2. Existirán diferencias de género en las cinco dimensiones (académica, social, emocional, familiar y física) del autoconcepto de los estudiantes. Los chicos obtendrán un mayor autoconcepto en las dimensiones social, emocional y física, mientras que las chicas en la dimensión académica y familiar.

Además, considerando las investigaciones reseñadas anteriormente esperamos encontrar que el autoconcepto actúe como predictor del rendimiento académico.

Método

Participantes

Participaron en la presente investigación 406 estudiantes de dos centros de la E.S.O. de la Junta de Andalucía, más precisamente de la ciudad de Córdoba, siendo 324 (79,80%) estudiantes del Instituto “Y” y 82 (20,20%) del Instituto “X”. La edad de los participantes osciló entre los 11 y los 17 años ($M = 13,88$; $DE = 1,29$). Considerando el escaso número de alumnos de 11 y 17 años, agrupamos los alumnos de 11 años junto a los de 12 y los de 17 años en la categoría de 16; creando cinco grupos cinco grupos de edad. La distribución según el género fue proporcional, pues el 215 fueron chicos (53,10%) y el 190 (46,60%) chicas. Respecto a los cursos de los alumnos, 151 (37,20%) estaban matriculados en 1º, 116 (28,60%) en 2º y 139 (34,20%) en 3º de la E.S.O.

Procedimiento

Los jefes de estudio de las escuelas participantes del presente estudio se comprometieron a darnos un código de identificación que correspondía a cada estudiante, de esta forma los nombres de los estudiantes serían confidenciales. Así que al aplicar el cuestionario, le fue dado a cada alumno una ficha con su código para que lo apuntase en dicho cuestionario. La aplicación del cuestionario fue llevada a cabo en las aulas de los centros y en horario escolar. Se garantizó que no tuvieron presión de tiempo para contestar las preguntas y también la confidencialidad de la información aportada. El tiempo de realización del cuestionario osciló entre 45 minutos y una hora.

Variables e instrumentos de medida

Para evaluar el autoconcepto de los estudiantes del presente estudio, utilizamos el cuestionario AF5- Autoconcepto Forma 5 de Musitu y García (2009). Dicho cuestionario consta de 30 ítems que se agrupan en cinco dimensiones, que se relacionan y definen seguidamente:

AF1-Académico: Es la percepción que el individuo tiene de la calidad de su desempeño como estudiante. Antedicha dimensión está compuesta por seis afirmaciones, como por ejemplo: “hago bien los trabajos escolares”.

AF2-Social: Es la percepción que tiene el sujeto de su desempeño en las relaciones sociales. Está compuesta por seis afirmaciones, como por ejemplo: “hago fácilmente amigos”

AF3-Emocional: Es la percepción del sujeto de su propio estado emocional y de sus respuestas a situaciones específicas. Esta dimensión cuenta también con seis afirmaciones, como por ejemplo: “me asusto con facilidad”.

AF4-Familiar: Se refiere a la percepción que tiene el individuo de su implicación, participación e integración en el medio familiar. Esta dimensión, así como las otras, está compuesta por seis afirmaciones como: “mis padres me dan confianza”.

AF5-Físico: Se refiere a la percepción que tiene el individuo de su aspecto físico y de su condición física. Esta dimensión también está compuesta por seis afirmaciones, tal como “me buscan para realizar actividades deportivas”.

La fiabilidad global del cuestionario fue buena ($\alpha = .81$), así como de las cinco dimensiones (AF1-Autoconcepto académico, $\alpha = .86$; AF2-Autoconcepto social, $\alpha =$

.80; F3-Autoconcepto emocional, $\alpha = .69$; F4-Autoconcepto familiar, $\alpha = .76$; F5-Autoconcepto físico, $\alpha = .74$).

Siguiendo las recomendaciones de los autores, los participantes respondieron a los ítems utilizando una escala de valores entre el 1 y el 99 según su grado de acuerdo con cada frase. Si el estudiante está muy de acuerdo con la frase, contestará con un valor alto. Al contrario, si el estudiante está muy en desacuerdo con la frase, contestará con un valor bajo. Resaltando que el 1 es el valor más bajo de la escala y el 99 el más alto. Cada dimensión tiene su puntuación directa (PD de aquí en adelante), calculada a partir de fórmulas dadas por los autores del AF5. Una vez obtenida la PD, el manual de instrucciones del AF5 orienta a buscar los centiles (que van desde el centil 1 hasta el centil 99) en el cual está ubicado cada PD de cada estudiante. Pero, como los centiles representan una escala numérica cuantitativa, se expresaron estos resultados numéricos de un modo que facilitara su interpretación, para lo cual transformó la escala original en una escala likert de cinco puntos: nivel bajo (del 1 al 20), nivel bajo-medio (del 21 al 40), nivel medio (del 41 al 60), nivel medio-alto (del 61 al 80) y alto (del 81 al 99).

También se consideró como variables de medida el rendimiento académico de las materias: Conocimiento de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Historia y Geografía, Educación Física, Lengua Castellana Literatura, Idioma Extranjero, Matemáticas. Las notas fueron facilitadas por el centro educativo y se refieren a la nota final del tercer trimestre del curso 2010-2011, fecha en la que fueron aplicados los cuestionarios. Además de las puntuaciones exactas para cada materia, se computó el rendimiento académico global a través de los valores promedio en las materias antes mencionadas. La fiabilidad entre las seis materias fue elevada ($\alpha = .91$).

Análisis de datos

Utilizando el programa SPSS 19.0, realizamos un análisis de correlación para explorar la relación entre las variables estudiadas. Posteriormente realizamos diferentes análisis de varianza para contrastar las diferencias entre chicos y chicas para las variables objeto de estudio. Y finalmente, realizamos un path análisis con el programa estadístico AMOS 19.0 para proponer un modelo predictivo del rendimiento académico en base a la edad y el autoconcepto. Los ajustes del modelo fueron sometidos a prueba para la muestra de chicos y chicas.

Resultados

Antes de proceder a poner a prueba las hipótesis del estudio, se realizó un análisis de correlación para comprobar las relaciones entre las variables consideradas en el estudio. Como se puede observar en la Tabla 2, todas las relaciones siguen el sentido esperado.

El análisis de la presente investigación muestra que el autoconcepto académico es la variable que más correlaciona con las otras, seguido por el autoconcepto familiar. Por otro lado, las variables que menos correlacionan con las otras son el autoconcepto físico y la edad.

Diferencias en el rendimiento académico según el género (H1)

Realizamos un ANOVA de un factor para calcular las diferencias en rendimiento entre chicos y chicas. Los resultados muestran diferencias significativas, $F(1, 353) = 9.09$, $p < .01$, en el rendimiento académico en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura ($M_{chicas} = 5.90$, $DE = 1.73$, $M_{chicos} = 5.32$, $DE = 1.83$). Resaltando que en el rendimiento de Idioma Extranjero encontramos una diferencia marginal, $F(1, 366) = 3.54$, $p < .06$, en favor de las chicas ($M_{chicas} = 5.90$, $DE = 2.07$, $M_{chicos} = 5.51$, $DE = 1.96$). Por tanto, nuestra hipótesis se confirma parcialmente. Sin embargo, no hubo diferencias significativas en el rendimiento académico de las asignaturas de Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza, Ciencias Sociales, Geografía e Historia, Educación Física. En esta últimas, los chicos obtuvieron mejores puntuaciones que las chicas ($M_{chicas} = 6.45$, $DE = 1.64$, $M_{chicos} = 6.48$, $DE = 1.71$), aunque las diferencias no fueron significativas, $F(1, 374) = 0.03$; *ns*.

Tabla 2. Correlaciones entre las Variables del Estudio

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1.Edad	1												
2.Académica	-,13**	1											
3.Social	-,11*	,12*	1										
4.Emocional	-0,04	-,11*	,17**	1									
5.Familiar	-0,01	,38**	,29**	,09*	1								
6.Física	0,04	,35**	,31**	-0,08	,30**	1							
7.C.de la Naturaleza	0,05	,17**	-0,05	-0,05	0,09	0,08	1						
8.C.S.G. y Histórica	0,01	,16**	0,01	-0,06	0	0	,74**	1					
9.E. Física	0,03	,10*	0	-0,01	0,02	0,03	,51**	,46**	1				
10.L.C.y Literatura	-0,01	0,09	-0,02	-0,03	0,02	0,03	,75**	,71**	,48**	1			
11.I.Extranjero	0,02	,12*	-0,09	-0,09	-0,02	0,05	,71**	,67**	,49**	,66**	1		
12.Matemáticas	0,01	,11*	-0,05	-0,06	0,04	0,04	,76**	,66**	,47**	,70**	,65**	1	
13.Rendimiento	-,16**	,45**	0,04	0,03	,25**	0,06	0,05	0,1	0	,14**	0,02	,11*	1

Nota. ** La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral); * La correlación es significativa al nivel .05 (bilateral).

Diferencias en el autoconcepto según el género (H2)

En primer lugar, presentaremos el autoconcepto de los alumnos separado por las dimensiones del AF5. Para terminar, presentaremos los resultados del autoconcepto según el género. Los resultados de la presente investigación sugieren que los estudiantes obtuvieron la mayor puntuación en la dimensión AF2 (Social), con una media de 3.41. La segunda dimensión más puntuada fue la AF4 (Familiar), con 3,40 de media, seguida de la dimensión AF5 (Física), media de 3.37. Por otro lado, las dimensiones con menores puntuaciones fueron las AF3 (Emocional) y AF1 (Académica), con medias de 3.19 y 3.06, respectivamente. En general, los estudiantes presentaron mayoritariamente un alto autoconcepto en las cinco dimensiones.

Para comprobar si existen diferencias significativas entre chicos y chicas en cada una de las dimensiones del autoconcepto, realizamos una serie de ANOVAs de un factor. En los resultados de la presente investigación los chicos puntuaron más alto que las chicas en las dimensiones AF1, AF2, AF3 y AF4. A su vez, las chicas puntuaron más que los chicos sólo en una dimensión, AF5 (véase Tabla 3). Sin embargo, a pesar de las diferencias en las puntuaciones de chicos y chicas, éstas no fueron significativas. Por tanto, el presente estudio parece ir en la línea de aquellos que no encontraban diferencias de género en ninguna de las cinco dimensiones del autoconcepto.

Tabla 3. Análisis de Varianza, Medias y Desviaciones Estándar entre Chicos y Chicas en las Dimensiones del Autoconcepto.

Dimensión	Chica		Chico		F	p
	M	DE	M	DE		
AF1- Académico	2.98	1.49	3.13	1.49	0.90	ns
AF2- Social	3.37	1.39	3.45	1.44	0.33	ns
AF3- Emocional	3.08	1.44	3.28	1.42	1.95	ns
AF4- Familiar	3.37	1.49	3.43	1.44	0.14	ns
AF5- Físico	3.40	1.44	3.35	1.48	0.12	ns

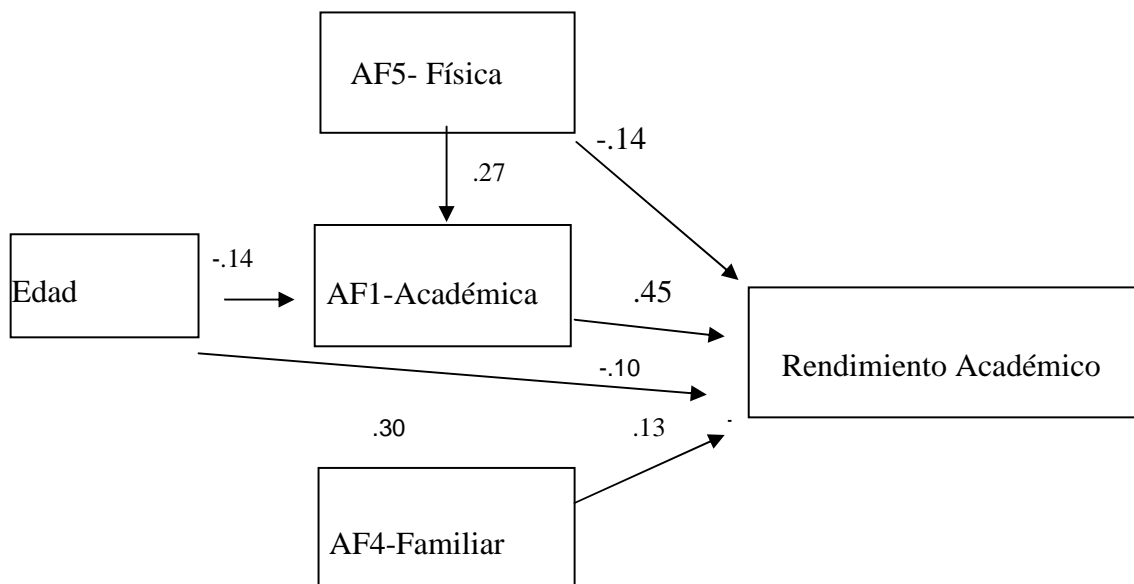
Nota. $gl(1, 139)$.

Autoconcepto y rendimiento académico

Asimismo, en la presente investigación realizamos un path análisis que nos permitiera verificar las variables que tienen un efecto directo en el rendimiento. Así, como se puede observar en la Figura 1, la edad ($\beta = -14$), el autoconcepto familiar ($\beta =$

.30), y el autoconcepto físico ($\beta = .27$) influyen directamente en el autoconcepto académico. En un segundo paso observamos como todas las variables incluidas en el modelo influyen directamente sobre el Rendimiento académico (la edad, el AF5 y AF4 tanto directa como indirectamente). El ajuste del modelo fue adecuado, $R^2_{adj} = .24$; $F(4, 400) = 31.38$, $p < .001$, $\chi^2(3) = 41.65$, $p < .001$, $GFI = .96$, $AGFI = .81$, $CFI = .84$. Concretamente, el autoconcepto académico ($\beta = .45$) y el autoconcepto familiar ($\beta = .13$) influyen positivamente sobre el rendimiento; mientras que la edad ($\beta = -.10$) y el autoconcepto físico ($\beta = -.14$) influyen negativamente.

Figura 1: Propuesta de Modelo Para Explicar el Rendimiento Académico de los Estudiantes.



El modelo presenta un ajuste adecuado tanto para la muestra de chicos, $R^2_{adj} = .24$, $F(4, 400) = 31.15$, $p < .001$; $\chi^2(3) = 28.31$, $p < .001$, $GFI = .94$, $AGFI = .85$, $CFI = .75$, como para las de chicas, $R^2_{adj} = .26$, $F(4, 180) = 16.15$, $p < .001$, $\chi^2(3) = 17.67$, $p < .001$, $GFI = .96$, $AGFI = .63$, $CFI = .88$.

Discusión y Conclusiones

En el presente estudio investigamos las diferencias de género en los rendimientos académicos de los estudiantes y también en su autoconcepto. Como hemos mencionado, existen estudios que confirman la relación entre diferencias de género y el rendimiento académico de los alumnos (Sepúlveda et al., 2011; Sepúlveda, Montero, y

Solar, 2010). En este sentido, Appel, Kronberger, y Aronson (2011) mencionan que aunque se espera que las mujeres sean buenas estudiantes en general, ellas tienden a tener rendimientos inferiores que los chicos en Ciencias Naturales, Tecnología, Matemáticas e Ingeniería. Los estereotipos de género asociados al rendimiento académico influyen fuertemente no sólo en los exámenes de estas materias sino también en las tareas de aprendizaje ya que las chicas tienden a evitar el desarrollo académico en carreras de ciencias. Esta actitud de evitación conlleva a bajos rendimientos académicos en las asignaturas relacionadas con materias de ciencias. Por tanto, los estudiantes que se dejan influir por estos estereotipos, psicológicamente, tienen más complicado demostrar sus capacidades y habilidades en carreras de ciencias.

Incluso, González-Pianda et al. (2012) mencionan que ese temor de las mujeres hacia el aprendizaje de matemáticas influye fuertemente en su baja implicación y en su bajo rendimiento en las disciplinas que manejan los contenidos matemáticos. Dicho temor va a influir negativamente en la motivación de las estudiantes para esta disciplina. Los autores también mencionan que chicos y chicas con los mismos resultados en exámenes de matemáticas, tienen percepciones distintas acerca de su habilidad. Es decir, los varones se demuestran más seguros y confiados que las mujeres.

Los resultados de la presente investigación sugieren que existen diferencias de género en una de las seis asignaturas consideradas. Por tanto, coincide con los hallazgos de los estudios de (Sepúlveda et al., 2011; Gaviria et al., 2004; Nowell y Hedges, 1998; Studenska, 2011). La diferencia de género en favor de las chicas parece que se confirmó en la asignatura Lengua Española y Literatura, encontrando diferencias marginales en la asignatura Idioma Extranjero. Para nuestra sorpresa, el rendimiento académico en la asignatura de Matemáticas parece no diferenciarse en función del género del estudiante. Sin embargo, estudios longitudinales son necesarios para confirmar si la diferencia de género sigue influyendo en la vida académica del alumno hasta la futura elección de carrera y trabajo profesional, tal y como han mostrado algunos estudios (Arenas, Tabernero, y Briones, 2011).

Acerca de la variable autoconcepto, en general, los estudiantes del presente estudio, presentaron un alto autoconcepto en todos los niveles, siendo que los alumnos puntuaron más en las dimensiones social y familiar. Los resultados del presente estudio corroboran con los hallazgos de otros estudios (Barco, Castaño, Carroza, Delgado, y Pérez, 2007; Padilla et al., 2010), En estas investigaciones, los estudiantes en la dimensión familiar también tuvieron una puntuación alta. Sin embargo, los resultados

de Risoto (2009) apuntaron que la puntuación en esa dimensión, tanto los hombres como las mujeres, fue baja. Así mismo, en la presente investigación, los alumnos obtuvieron una menor puntuación en las dimensiones académica y emocional.

A su vez, los hallazgos de la presente investigación parece que apuntan que los chicos obtuvieron una mayor puntuación que las chicas en cuatro dimensiones del autoconcepto (académica, social, emocional y familiar). Mientras que las chicas, puntuaron más que ellos en una dimensión, la física. Los resultados de la presente investigación coinciden en parte con los de Padilla et al. (2010), donde los chicos obtuvieron mejores puntuaciones que las chicas en las dimensiones emocional y social del autoconcepto. Sin embargo, en el presente estudio, las diferencias entre chicos y chicas en las dimensiones del autoconcepto no fueron significativas. Estos resultados coinciden con los de otros estudios (Gabelko, 1997; Ghazvini y Khajehpour, 2011; Rusillo y Arias, 2004). De cara a nuevas investigaciones, sugerimos que también sea realizado un estudio longitudinal para determinar con mayor precisión si el autoconcepto está relacionado con el género del estudiante.

Además, en el presente estudio, los resultados parecen apuntar que el rendimiento académico de los alumnos está correlacionado con el autoconcepto académico. Este autoconcepto está fuertemente relacionado con el autoconcepto familiar, lo que parece justificar la importancia de la familia en el éxito académico del estudiante, y el autoconcepto físico. Otra variable que también parece estar correlacionada negativamente con el rendimiento académico es la edad del estudiante. Los resultados de la presente investigación corroboran con los de otros estudios (Ghazvini, 2011; Obilor, 2011; Paiva y Lourenço, 2011) los cuales apuntan también que la variable autoconcepto puede influir sobre el rendimiento académico.

En definitiva, el presente estudio fortalece la hipótesis de la existencia de diferencias de género en favor de las chicas en el rendimiento académico de la asignatura Lengua Castellana y Literatura. Asimismo, fue encontrada diferencia marginal también en favor de las chicas en la asignatura Idioma Extranjero. Por tanto, sugerimos que los centros educativos consideren la variable género y elaboren programas educativos para minimizar los efectos negativos de los estereotipos, contribuyendo así a una sociedad más justa y equitativa. Acerca del autoconcepto de los estudiantes, no fueron encontradas diferencias significativas. Sin embargo, de cara a nuevas investigaciones, sugerimos que sean realizados estudios longitudinales para profundizar dicha relación ya que estudios precedentes han demostrado la importancia

que tiene el autoconcepto sobre el rendimiento académico de los estudiantes. Finalmente, los resultados del presente estudio sugieren que el rendimiento académico de los estudiantes parece estar correlacionado con el autoconcepto académico, familiar y físico y con la edad, lo que sugiere la importancia de crear programas de intervención en los que se fomente el autoconcepto de los alumnos para mejorar su rendimiento académico.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido realizado a través de una Beca Doctoral de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI), concedida a la primera autora.

Referencias

- Appel, M., Kronberger, N., y Aronson J. (2011). Stereotype threat impairs ability building: Effects on test preparation among women in science and technology. *European Journal of Social Psychology*, 41, 904-913.
- Arenas, A., Tabernero, C., y Briones, E. (2011). ¿Qué determina el desempeño en la toma de decisiones de hombres y mujeres. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 27, 55-66.
- 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). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido/backhoffsanchez.htm>
- Barco, B. L., Castaño, F. R., Carroza, T. G., Delgado, G. G., y Pérez, C. L. (2007). Socialización y autoconcepto en una muestra de alumnos inmigrantes marroquíes. *Apuntes de Psicología*, 25, 53-65.
- Casé, L. R., 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.
- Cerrato, S. M., Sallent, S. B., Aznar, F. C., Pérez, E. G., y Carrasco, M. G. (2011). Análisis psicométrico de la escala multidimensional de autoconcepto AF5 en una muestra de adolescentes y adultos de Cataluña. *Psicothema*, 23, 871-878.
- 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, 1051-1078.
- Fortoul, T. I., Varela, M., Ávila, M. R., López, S., y Nieto, D. M. (2006). Factores que influyen en los estilos de aprendizaje en el estudiante de medicina. *Revista de la Educación Superior*, 35(138), 55-62.
- Gabelko, N. H. (1997). *Age and gender differences in global, academic, social and athletic self-concepts in academically talented students*. Comunicación presentada al Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Marzo 24-28.
- Ganley, C. M., y Vasilyeva, M. (2011). Sex differences in the relation between math performance, spatial skills, and attitudes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 235–242.
- 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). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/epaa/consultado>
- Ghazvini, S. D. (2011). Relationships between academic self-concept and academic performance in high school students. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 15, 1034–1039.
- Ghazvini, S. D., y Khajepour, M. (2011). Gender differences in factors affecting academic performance of high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 1040–1045.
- González-Pienda, J. A. G., Fernández-Cueli, M., Fernández, N. S., Herrero, E. T., Fernández, T. G., y Silva, E. H. (2012). Diferencias de género en actitudes hacia las matemáticas en la enseñanza obligatoria. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3, 55-73.
- Harter, S. (1988). *Manual for the self-perception profile for adolescents*. Denver, CO: University of Denver.
- Inglés, C. J., Pastor, Y., Torregrosa, M. P., Redondo, J., y García-Fernández, J. M. (2009). Diferencias en función del género y el curso académico en dimensiones del autoconcepto: Estudio con una muestra de adolescentes españoles. *Anuario de Psicología*, 40, 271-288.
- Leith, L. M. (1994). *Foundations of exercise and mental health*. Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

- Maccoby, E. E., y Jacklin, C. N. (1974). *The psychologist of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Matteucci, M., y 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.
- Membrilla, J. A. A., y Martínez, C. P. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología, 16*, 207-24.
- Musitu, G., y García, J. F. (2001). *ESPA29. Escala de socialización parental en la adolescencia*. Madrid: TEA Ediciones.
- Musitu, G., y García, J. F. (2009). *Autoconcepto Forma 5 (AF5)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Musitu, G., García, F. y Gutiérrez M. (1991). *Autoconcepto Forma-A*. Madrid: TEA Ediciones.
- Nowell, A., y Hedges, L. V. (1998). Trends in gender differences in academic achievement from 1960 to 1994. *Sex Roles, 39*, 21-43.
- 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.
- Padilla, M. T., 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.
- Pastor, Y., Balaguer, I., y García-Merita, M. L. (2003). El autoconcepto y la autoestima en la adolescencia media: Análisis diferencial por curso y género. *Revista de Psicología Social, 18*, 141-159.
- Pierart, C. G. A., y Pavés, F. R. (2011). Estilos de aprendizaje, género y rendimiento académico. (2011). *Revista Estilos de Aprendizaje, 8*(8). Recuperado de: http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_8/articulos/lsr_8_articulo_5.pdf
- Ries, F. (2011). El autoconcepto físico en adolescentes sevillanos en función del sexo y de la evolución de la carrera deportivo. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 19*, 38-42.

- Risoto, M. A. (2009). Autoconcepto e rendimento acadêmico em alunos de 1º de ensino médio segundo o gênero. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 2, 27-44.
- Rusillo, M. T. C., y Arias, P. F. C. (2004). Gender differences in academic motivation of secondary school students. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2(1), 97-112.
- Sepúlveda, M. J., López, M., Torres, P., Luengo, J., Montero, E., y Contreras, E. (2011). Diferencias de género en el rendimiento académico y en el perfil de estilos y de estrategias de aprendizaje en estudiantes de química y farmacia de la universidad de Concepción. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 7(7). Recuperado de http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_7/articulos/lsr_7_articulo_8.pdf
- Sepúlveda, M. J., Montero, E. F., y Solar, M. I. (2009). Perfil de estilos de aprendizaje y estrategias pedagógicas en estudiantes de farmacología. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 4(4), 188-206.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., y Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Studenska, A. (2011). Educational level, gender and foreign language learning self-regulation difficulty. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1349 – 1358.

Instrucciones

Envíos de artículos

La *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud* publica artículos en español o inglés de carácter científico en cualquier temática de la Psicología y Salud. Es, por tanto, el objetivo de la revista la interdisciplinariedad. Los artículos han de ser originales (los autores se responsabilizan de que no han sido publicados ni total ni parcialmente) y no estar siendo sometidos para su evaluación o publicación a ninguna otra revista. Las propuestas de artículos han de ser enviadas en formato electrónico por medio de correo electrónico al director o a los editores asociados acorde a la temática que coordinan. El envío por correo postal sólo se admitirá en casos debidamente justificados a la dirección de la revista (Ramón González Cabanach, Revista Iberoamericana de Psicología y Salud, Universidad de A Coruña, Escuela Universitaria de Fisioterapia, Campus de Oza, 15006, A Coruña, España).

Revisión

Los trabajos serán revisados en formato de doble ciego, siendo los revisores anónimos para los autores y los autores para los revisores. Los revisores serán externos e independientes de la revista que los seleccionará por su experiencia académica, científica o investigadora en la temática objeto del artículo.

Copyright

El envío de trabajos a la *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud* lleva implícito que los autores ceden el copyright a la revista para su reproducción por cualquier medio, si éstos son aceptados para su publicación.

Permisos y responsabilidad

Las opiniones vertidas así como sus contenidos de los artículos publicados en la *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud* son de responsabilidad exclusiva de los autores y no reflejan la opinión ni la política de la revista. Asimismo, los autores se responsabilizan de la obtención del permiso correspondiente para incluir material ya publicado. Del mismo modo, los autores se responsabilizan de que los trabajos publicados estén realizados conforme a los criterios éticos que rigen la investigación o experimentación con humanos y animales, y sean acordes a la deontología profesional.

Estilo

Los trabajos deberán ajustarse a las instrucciones sobre las referencias, tablas, figures, abstract, formato, estilo narrativo, etc. descritas la 6ª edición del Publication Manual of the American Psychological Association (2009). Los manuscritos que no se ajusten al estilo APA no se considerarán para su publicación.

CONTENIDOS / CONTENTS

Artículos / Articles

- Evolución de la legislación de doctorado en los países del EEES
(Evolution of doctorate legislation in the EHEA countries)
Tania Ariza, M. Paz Bermúdez, Raúl Quevedo-Blasco y Gualberto Buela-Casal 89
- Calidad de la empleabilidad en universitarios con discapacidad
(Quality of employability in graduates with disability)
Amparo Oliver, Patricia Sancho y Laura Galiana 109
- Estudio bibliométrico de la investigación educativa en las universidades de Andalucía en el SSCI (2002-2010)
(Bibliometric study of educational research at the universities of Andalusia in SSCI (2002-2010))
Alexander Maz-Machado, Noelia Jiménez-Fanjul, Pilar Gutiérrez-Arenas, Cristina Adrián, Mónica Vallejo y Natividad Adamuz-Povedano 125
- ¿Existe relación entre los perfiles de investigación de los IPs y la calificación de sus propuestas de investigación? El caso de ciencias sociales.
(Is there a relationship between the research profiles of head researches and qualification of their research proposals? The case of social sciences)
Susana Sánchez-Gil y Elías Sanz-Casado 137
- Auto-percepción del conocimiento en educación superior
(Self-perception of knowledge in higher education)
María Consuelo Sáiz-Manzanares y René Jesús Payo-Hernanz 159
- Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género
(Academic achievement and self-concept in secondary school students by gender)
Sandra Costa y Carmen Tabernero 175
- Valoración del profesorado sobre las competencias genéricas: su efecto en la docencia
(Professors' assessments of the required generic competences: their effect on teaching)
M. Teresa Cáceres-Lorenzo y Marcos Salas-Pascual 195
- Supervisors and students conceptions of the nature and value of the doctorate
(Concepciones de estudiantes y directores de la naturaleza y el valor del doctorado)
Ana V. Baptista and Isabel Huet 211