



Original

Influencia de la autoestima y la atención en el rendimiento académico del alumnado de la ESO y FPB

Sandra Cid-Sillero^a, Eider Pascual-Sagastizabal^{b,*}, y Juan-Ignacio Martínez-de-Morentin^c^a Instituto Municipal de Formación Profesional Básica de Ermua-Mallabia, Área de Desarrollo Local, Ayuntamiento de Ermua (Bizkaia), Ermua (Bizkaia), España^b Dpto. de Procesos Psicológicos Básicos y su Desarrollo, Universidad del País Vasco, UPV/EHU, San Sebastian, España^c Dpto. Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad del País Vasco, UPV/EHU, San Sebastian, España

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historia del artículo:

Recibido el 19 de octubre de 2018

Aceptado el 27 de junio de 2019

On-line el 18 de octubre de 2019

Palabras clave:

Atención
Autoestima
Rendimiento académico
Educación secundaria
Formación profesional

R E S U M E N

El presente estudio analiza la influencia que tienen la autoestima y la atención del alumnado de ESO y FPB en su rendimiento académico. Se trabaja con una muestra de 336 estudiantes de 3.º y 4.º de la ESO y 1.º y 2.º de FPB. Se analizan la capacidad de atención del alumnado y su autoestima. El rendimiento académico se evalúa a través de las calificaciones obtenidas una vez finalizado el curso. Los resultados revelan que la atención del alumnado parece tener una influencia directa sobre su rendimiento académico. Es decir, aquellos que presentan un mejor desempeño ejecutivo suelen obtener mejores calificaciones. Además, la autoestima parece desempeñar un rol moderador entre las habilidades cognitivas y el rendimiento académico, es decir, la interacción atención*autoestima ayuda a explicar mejor el rendimiento académico, pero solo en el alumnado de FPB.

© 2019 Universidad de País Vasco. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Todos los derechos reservados.

Influence of self-esteem and attention on the academic performance of ESO and FPB students

A B S T R A C T

The present study analyzes the influence that the self-esteem and attention of ESO and FPB students have on their academic performance. We worked with a sample of 336 students of 3rd and 4th of ESO and 1st and 2nd of FPB. The attention capacity of the students and self-esteem were analyzed. The academic performance was evaluated through the grades obtained after the course was completed. The results reveal that the cognitive abilities of the students seem to have a direct influence on their academic performance. That is to say, those students who have a better executive performance usually obtain better marks. In addition, self-esteem seems to play a moderating role between cognitive skills and academic performance, that is, interaction attention*self-esteem helps to better explain academic performance, but only in FPB students.

© 2019 Universidad de País Vasco. Published by Elsevier España, S.L.U. All rights reserved.

Introducción

En el marco del sistema educativo español, la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) corresponde a la enseñanza orientada al alumnado de entre 12 y 16 años y se implanta a esa edad durante el

curso 1994-1995 con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), de 3 de octubre de 1990. Su objetivo consiste en preparar al alumnado para continuar formándose y/o para iniciarse en el mundo laboral.

En la última reforma educativa (LOMCE, 2013) se actualiza el modelo de formación, orientada a aquel alumnado, de entre 15 y 17 años, que no ha podido seguir la educación obligatoria para garantizar la continuidad de este en el sistema educativo y se le otorga la denominación de Formación Profesional Básica (FPB). A pesar de

* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: eider.pascual@ehu.es (E. Pascual-Sagastizabal).

adoptar esta medida, estudios recientes como el de [Sarceda, Santos, y Sanjuán \(2017\)](#) afirman que esta enseñanza no está cumpliendo con su objetivo básico de mantener al alumnado dentro del sistema educativo. El reto común en materia educativa es reducir el fracaso escolar.

A continuación se presentan, a partir de estudios previos, el concepto de atención, autoestima y rendimiento académico y sus diferencias por sexo y titulación. Asimismo, las relaciones entre estas tres variables.

Las funciones ejecutivas

A lo largo de la historia han sido varios los autores que han tratado de definir las funciones ejecutivas. [Banich \(2004\)](#) define las funciones ejecutivas como aquellas capacidades que coordinan la organización del comportamiento, reflexionan y analizan el éxito de las estrategias que se utilizan para resolver problemas. [García-Molina, Enseñat-Cantalops, Tirapu-Ustároz, y Roig-Rovira \(2009\)](#) las definen como procesos cognitivos que permiten el control y regulación de comportamientos dirigidos a un fin.

Atención: concepto y diferencias en función del sexo y la titulación

De las funciones ejecutivas, la atención merece una especial consideración. Constituye el pilar fundamental sobre el que se asienta todo aprendizaje ([Fernández-Castillo y Gutiérrez, 2009](#)). Las diferentes funciones de la atención, el mantenimiento de alerta y la información sensorial, se llevan a cabo por parte de redes diferentes de áreas neuronales. Según [Portellano y García-Alba \(2014\)](#), para llevar a cabo cualquier proceso cognitivo se requiere que previamente se produzca un filtro entre los estímulos que llegan al sistema nervioso; al igual, afirman que la estructura de la atención no es unitaria sino multimodal y jerárquica. Así, a la hora de llevar a cabo una determinada actividad sensorial, cognitiva o motora, la atención facilita el procesamiento de la información seleccionando los estímulos que son pertinentes. En palabras de estos autores, «el proceso atencional consiste en la vocalización selectiva hacia un determinado estímulo, filtrando, desechando e inhibiendo las informaciones deseadas» (p. 67).

Existen diferentes estudios que analizan la atención selectiva en función del sexo. Las diferencias entre chicos y chicas han sido encontradas en atención selectiva, de manera que las chicas muestran un aumento de los costos en las tareas de atención selectiva visual cuando se trata de una señal no válida, en comparación con los chicos, que se benefician de este tipo de señal ([Merritt et al., 2007](#)). Esto demuestra la posible diferencia cualitativa en la forma en que chicos y chicas responden a una tarea de atención selectiva ([Merritt et al., 2007](#)). De igual forma, se encuentran diferencias en función del sexo en lo referente al empleo de técnicas y estrategias atencionales, siendo mayor la frecuencia de uso en las chicas que en los chicos ([Tejedor, González-González, y García-Señorán, 2008](#)).

Los estudios analizados sobre las diferencias en atención selectiva por alumnado de la ESO y FPB muestran que estos últimos presentan mayores dificultades de atención selectiva que el alumnado de la ESO, debido a una dificultad en el procesamiento de la información y/o a una dificultad genérica en el aprendizaje ([Fernández-Castillo y Gutiérrez, 2009](#); [Martínez González y Álvarez, 2005](#)).

Autoconcepto/autoestima: concepto y diferencias en función del sexo y la titulación

[Shavelson, Hubner, y Stanton \(1976\)](#) establecen el punto de inflexión en la investigación en torno al autoconcepto. La perspectiva predominante hasta entonces es la unidimensional. Estos autores, basándose en la evidencia empírica, proponen una

concepción jerárquica y multidimensional del autoconcepto, resaltando que posee una estructura organizada y estructurada, que además es jerárquica, estable y que aumenta su multidimensionalidad con la edad y con las experiencias vividas. Así, [Shavelson et al. \(1976\)](#) definen el autoconcepto como «la percepción que una persona tiene de sí misma, que se forma a partir de las experiencias y relaciones con el medio, en donde desempeñan un importante papel tanto los refuerzos ambientales como los otros significativos» (p. 411). De este modo, esta conceptualización implica tanto aspectos descriptivos como evaluativos. La estructura jerárquica que proponen es aquella con el autoconcepto general en la parte superior de la jerarquía, mientras que los niveles inferiores representan percepciones específicas acerca del autoconcepto académico y no académico; este último componente, a su vez, está compuesto por tres dominios: el autoconcepto físico, el autoconcepto emocional y el autoconcepto social.

Existen diferentes términos para referirse al autoconcepto: autoimagen, autoconciencia, etc. Sin embargo, los dos más utilizados son el autoconcepto y la autoestima. Aunque se han empleado como sinónimos ([Fleming y Courtney, 1984](#)), el autoconcepto alude a la idea que cada uno tiene de sí mismo y la autoestima al aprecio que cada cual siente por sí mismo. En este estudio se opta por utilizar el término autoestima, como objeto de estudio de este trabajo, ya que es la dimensión evaluativa del autoconcepto.

Durante la adolescencia temprana, existen diferentes factores que pueden influir en la autoestima, es decir, a medida que los niños y niñas maduran cognitivamente y socialmente van siendo capaces de autoevaluar de manera más realista sus fortalezas y debilidades y tomar conciencia de cómo establecen comparaciones con sus iguales de clase ([Eснаоla, Revuelta, Ros, y Sarasa, 2017](#)). En este sentido, la autoestima es un indicador relevante a la hora de entender la conducta del alumnado, ya que la persona actúa y rinde no en base a sus capacidades, sino en base a lo que cree que es ([Gutiérrez y Gonçalves, 2013](#)). [Harter \(1990\)](#) define la autoestima global como los diferentes valores que uno coloca sobre el Yo como persona.

La mayor parte de los estudios analizados acerca del autoconcepto global muestran una mayor puntuación en los chicos que en las chicas ([Amezcuа y Pichardo, 2000](#); [Carmona, Gómez, y Ortega, 2010](#); [Droguett, 2011](#)). Sin embargo, a la hora de analizar el autoconcepto académico, los resultados son dispares. Por un lado, hay diferencias a favor de los chicos ([De Fraine, van Damme, y Onghena, 2007](#); [Young y Mroczek, 2003](#)) y en otras ocasiones los resultados apuntan a una mayor puntuación de las chicas ([Matalinares et al., 2005](#)). Analizando este autoconcepto académico, las chicas muestran puntuaciones más altas en el autoconcepto verbal, mientras que los varones tienen valores más altos en el autoconcepto matemático ([Eснаоla, Elosua, y Freeman, 2018](#)). En el autoconcepto familiar son mayores las puntuaciones de las chicas ([Amezcuа y Pichardo, 2000](#)). Son pocos los estudios empíricos acerca del autoconcepto personal. La mayor parte de la investigación indica que los chicos poseen una percepción mayor que las chicas ([Goñi, 2009](#); [Goñi, Fernández-Zabala, e Infante, 2012](#)). Lo mismo sucede en el autoconcepto emocional ([Carmona et al., 2010](#)).

Por otro lado, analizando la variable autoestima por titulaciones, los estudios muestran que el factor autoestima académica aparece como el más débil en un porcentaje elevado del alumnado del primer curso de FPB, que aumenta a lo largo del segundo curso. En autoestima emocional las puntuaciones son bajas, no así en autoestima familiar y social, donde las puntuaciones son moderadamente altas ([Nieto, 2017](#)). Sobre la autoestima global no existen datos concluyentes por titulaciones al ser reciente la implantación de la FPB. Sobre la dimensión del autoconcepto personal, su medición ha sido propuesta recientemente ([Goñi, 2009](#); [Goñi, Madariaga, Axpe, y Goñi, 2011](#)) por lo que no se encuentran demasiados estudios empíricos sobre esta dimensión con diferencias en función de la titulación. Según [Martínez-Domínguez \(2011\)](#),

aunque el alumnado de FPB es muy diverso, la gran mayoría presenta carencias escolares en relación con los aprendizajes básicos para la vida, así como sentimientos de rechazo hacia el estudio por lo que su autoestima como aprendices está dañada.

Rendimiento académico: concepto y diferencias en función del sexo y la titulación

A lo largo de los años aumenta el interés por identificar aquellos factores que influyen directamente en el rendimiento académico del alumnado, especialmente los de índole cognitiva, familiar, social y emocional. Existen evidencias que apuntan a algunas variables importantes en el rendimiento académico, como son la autoestima y la atención (Álvarez et al., 2015; Vázquez, Noriega, y García, 2013).

Según Carbajo (2014) el bajo rendimiento académico hace referencia a la no consecución de las habilidades, competencias y contenidos que se establecen en cada etapa educativa. Según Córdoba, García, Luengo, Vizuete, y Feu (2011), el rendimiento académico en adolescentes y estudiantes de la ESO es superior en el sexo femenino que en el masculino ya que las chicas suelen presentar una mayor motivación intrínseca y extrínseca. El alumnado de FPB se caracteriza por presentar dificultades académicas, en muchos casos porque suele tener experiencias negativas en su etapa de escolarización obligatoria (Salvà-Mut, Nadal-Cavaller, y Melià-Barceló, 2016). Estos autores señalan, en su estudio, que las causas más comunes por las que el alumnado de FPB no continúa sus estudios son las dificultades académicas que presentan, la influencia de las amistades, la facilidad para encontrar empleo y la baja valoración de los títulos en relación con las posibles opciones de empleo.

Relaciones entre la autoestima, la atención y el rendimiento académico

Para Parra, Oliva, y Sánchez-Queija (2004) existe una relación positiva entre las calificaciones obtenidas por el alumnado y su autoestima global. Dicha relación es mayor en las chicas, no tanto en los chicos. De esta manera, la autoestima global positiva influye en las estrategias cognitivas y metacognitivas. Según Muelas (2013), el alumnado que presenta un peor rendimiento académico sufre pérdidas importantes en su autoestima personal y este hecho influye directamente en los efectos del fracaso escolar. Algunas investigaciones, como la de Martín, Carbonero, y Román (2012), defienden que una de las funciones más relevantes del autoconcepto/autoestima es regular la conducta a través de la autoevaluación y de la autoconciencia. Está demostrado que cuando el alumnado confía en sus cualidades y tiene altas expectativas obtiene mejores resultados.

Por otro lado, a nivel cognitivo, estudios como el de Casas (2013) revelan que existe relación entre el rendimiento académico y la capacidad de atención. Estos sugieren que el alumnado de secundaria con mejores notas son los que más utilizan más estrategias cognitivas y metacognitivas (Valle et al., 2010). El alumnado de la ESO con una atención selectiva alta tiene unos niveles de habilidad lecto-escritora más alta que el resto (González-Castro, Álvarez, Núñez, González-Pineda, y Álvarez, 2008), lo que redundaría en un rendimiento académico óptimo. Tejedor et al. (2008) destacan que los factores atencionales en las estrategias del aprendizaje favorecen la consecución de un mayor rendimiento académico, en el alumnado de la ESO.

Fonseca, Rodríguez, y Parra (2016) revelan a través de su estudio una correlación significativa entre el rendimiento académico y la atención, lo que demuestra el efecto predictor de las funciones ejecutivas en el rendimiento académico global (Reyes, Barreyro, e Injoque-Ricle, 2015). Cuando se trabajan la atención, en la adolescencia, la autoestima es uno de los factores a tener en cuenta.

Alumnado con bajos niveles de atención muestra unos niveles de autoestima personal también más bajos (Capdevila-Brophy, Artigas-Pallarés, y Obiols-Llandrich, 2006).

Con todo lo expuesto hasta el momento, los objetivos que plantea el presente trabajo son los siguientes: (1) estudiar la capacidad de atención, la autoestima y el rendimiento académico, por sexo, entre el alumnado de la ESO y FPB; (2) analizar las relaciones entre la atención, la autoestima y el rendimiento académico en las dos titulaciones; y (3) dilucidar la forma en que la interacción de la atención con la autoestima predice el rendimiento académico del alumnado de la ESO y de FPB.

Método

Participantes

La muestra del estudio está compuesta por 336 jóvenes de entre 14 y 19 años procedentes de seis centros educativos de la Comunidad Autónoma del País Vasco, tres públicos y tres concertados. La distribución de la muestra se conforma de la siguiente manera: ESO (188 participantes) y FPB (148 participantes). Los centros son seleccionados por muestreo de conveniencia. De ellos, cuatro centros son de FPB de 1.º y 2.º curso (44% alumnado) y dos de ESO, 3.º y 4.º curso (56% alumnado). En total participan 198 chicos (58.9%) y 138 chicas (41.1%). En nuestra muestra, los cuatro centros de FPB con los que se ha trabajado disponen de las siguientes especialidades, y cada especialidad está formada por un grupo de entre 10 y 15 sujetos; FPB Durango: mantenimiento, reforma, carpintería, cocina, jardinería, electricidad, soldadura, cocina; FPB Mendibil: cocina, peluquería e informática; FPB Markina: cocina, mantenimiento y reforma; y FPB Ermua: peluquería, automoción y mecanizado. En cuanto a la edad de los participantes, el 22.8% tiene 14 años, el 28.2% 15 años, el 22.2% 16 años, el 17.6% 17 años, el 8.4% 18 años y el 0.6% 19 años. La media de edad de los participantes es de 15.62 (DT = 1.27).

Instrumentos

Para evaluar la atención se emplea la prueba estandarizada Caras-R de Thurstone y Yela (2012). Esta prueba, mide las aptitudes perceptivas y atencionales mediante 60 ítems gráficos de dibujos esquemáticos de caras con trazos elementales. La tarea a realizar consiste en determinar cuál de las tres caras que conforman cada elemento era diferente de las otras dos. Se puede aplicar colectivamente en un tiempo muy reducido, tres minutos aproximadamente. La prueba, tiene una fiabilidad muy alta $r_{xx} = .96$ cuando se calcula a través del método de las dos mitades y un ω de McDonald = .98.

La autoestima se evalúa a través de la Prueba de Autoestima para Adolescentes (PAA) (Caso, Hernández, y González-Montesinos, 2011). La prueba proporciona puntuaciones sobre diferentes vertientes de la autoestima la cual se debe responder en una escala tipo Likert (1 = completamente en desacuerdo, 5 = completamente de acuerdo). Así, se consigue una puntuación en autoestima general con la suma de todos los ítems que componen la escala. Además, se evalúa la vertiente personal (seis ítems), académica (cinco ítems), familiar (cinco ítems) y emocional (cuatro ítems). Las fiabilidades obtenidas para esta prueba y sus subescalas se muestran en la Tabla 1.

Por último, para evaluar el rendimiento académico se tiene en cuenta la estructura que establece el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) con respecto a la clasificación de las materias. La FPB tiene dos módulos asociados a los bloques comunes denominados: comunicación y sociedad, donde el alumnado cursa las materias de lengua castellana, lengua extranjera, ciencias sociales y lengua cooficial (si la hay); y ciencias aplicadas, donde el alumnado cursa

Tabla 1
Fiabilidades para la Prueba de Autoestima para Adolescentes (PAA)

	A	?	Fiabilidad compuesta	Varianza media extractada
Autoestima general	.85	.90	.87	.49
Autoestima personal	.81	.89	.95	.56
Autoestima académica	.67	.74	.83	.43
Autoestima familiar	.76	.84	.97	.53
Autoestima emocional	.57	.63	.76	.44

las materias de matemáticas aplicadas al contexto personal y de aprendizaje de un campo profesional, ciencias aplicadas al contexto personal y de aprendizaje en un campo profesional (tecnología y ciencias naturales). En la ESO, el alumnado también cursa las mismas materias del ámbito de comunicación y sociedad pero en el de ciencias aplicadas, a diferencia del alumnado de FPB, además de las matemáticas, la tecnología y las ciencias naturales, también cursan física y química y/o biología y geología (las cuales pueden ser equiparables en currículum a las ciencias naturales de la FPB). Por lo tanto, con el fin de categorizar y equiparar las materias de ambas titulaciones, se realiza una clasificación en dos ámbitos considerando la terminología empleada por el MEC (2018) en el acceso a los ciclos formativos de grado medio y en base a dichas materias troncales o comunes.

Así, finalmente, el *ámbito científico-tecnológico* lo componen las materias de matemáticas, física y química, biología y geología y/o ciencias de la naturaleza y tecnología; y el *ámbito sociolingüístico* lo componen las lenguas (euskera, lengua extranjera y lengua española) e historia. Al finalizar el curso se recogen las calificaciones obtenidas por el alumnado en las actas de evaluación finales (nota media de los diferentes trimestres).

Procedimiento

Se realiza una estimación estadística de la muestra total a alcanzar teniendo en cuenta algunas limitaciones como posibles bajas desde la aplicación de las pruebas hasta la obtención de las notas finales del alumnado, tal y como se explica en el apartado de *análisis de datos*. El primer día, se administra el cuestionario para medir la *autoestima*. Dicha prueba se lleva a cabo de manera colectiva en el aula. El segundo día, se administra la prueba cognitiva para medir la *atención*. Dicha prueba se realiza de forma grupal en el aula de informática. Las calificaciones del alumnado en las diferentes asignaturas se facilitan por el centro al finalizar el curso escolar. El proyecto es aprobado por el Comité de Ética de la UPV/EHU. El procedimiento seguido también cumple con toda la legislación nacional pertinente.

Análisis de datos

Antes de realizar los análisis estadísticos todas las variables del estudio se transforman a puntuaciones Z con el fin de eliminar la disparidad de rangos. Una vez se comprueba que las variables no siguen una distribución normal se procede a normalizarlas a través de la transformación Blom del paquete estadístico SPSS 24, ya que es una de las mejores transformaciones para las distribuciones asimétricas (Rodríguez-Ayán y Ruiz, 2008). La normalización de las variables se lleva a cabo para mitigar la violación de la normalidad de los datos para así poder realizar análisis paramétricos.

En primer lugar, con el fin de estudiar las diferencias en función del sexo (chico-chica) y entre el tipo de titulación (ESO-FPB) en todas las variables del estudio se realizan análisis de la varianza (ANOVA). Y se analiza el tamaño del efecto de las diferencias a través del estadístico eta-cuadrado.

Además, con objeto de estudiar las relaciones entre el *rendimiento académico*, la *atención* y la *autoestima* se realizan correlaciones de Pearson por titulación (ESO-FPB).

Por último, para analizar los efectos de la *atención*, los *diferentes tipos de autoestima*, la titulación (ESO-FPB) y sus interacciones sobre los diferentes ámbitos del *rendimiento académico* se realizan análisis de regresión. De cara a realizar estos análisis, la estimación es de más de 15 a 20 sujetos por variable en el modelo (Field, 2009) ya que esto asegurará la consistencia de los análisis estadísticos llevados a cabo. El análisis de los efectos de moderación se realiza a través de la aproximación pick-a-point descrita por Hayes (2013), donde se analiza el efecto de la atención sobre el rendimiento académico estimando los efectos a bajos (*IDT* por debajo de la media), moderados (media simple) y altos (*IDT* por encima de la media) niveles de las dimensiones de autoestima. Todos los análisis han sido realizados con el paquete estadístico SPSS 24.0.

Resultados

Autoestima, atención y rendimiento académico por titulación y sexo

Los resultados muestran que el alumnado de la ESO presenta niveles de *autoestima general* $F_{(1,332)} = 13.4, p = .0001, \eta^2 = 0.04$; *personal* $F_{(1,332)} = 7.01, p = .008, \eta^2 = 0.02$; *académica* $F_{(1,332)} = 14.03, p = .0001, \eta^2 = 0.04$; y *familiar* $F_{(1,332)} = 16.7, p = .0001, \eta^2 = 0.05$ más altos que el alumnado de FPB. Además, el alumnado de la ESO también presenta mejor capacidad de *atención* $F_{(1,332)} = 55.63, p = .0001, \eta^2 = 0.15$ y mejor rendimiento tanto en el *ámbito científico-tecnológico* $F_{(1,332)} = 20.7, p = .0001, \eta^2 = 0.06$ como en el *sociolingüístico* $F_{(1,332)} = 24.4, p = .0001, \eta^2 = 0.07$ (Tabla 2). De acuerdo a las diferencias de las variables por sexo, los chicos tienen una *autoestima general* $F_{(1,332)} = 5.5, p = .02, \eta^2 = 0.02$ y *personal* $F_{(1,332)} = 14.8, p = .0001, \eta^2 = 0.04$ más alta que las chicas y estas tienen un *rendimiento académico* en el *ámbito sociolingüístico* $F_{(1,332)} = 5.7, p = .02, \eta^2 = 0.02$ más alto que los chicos. No se halla ningún efecto estadísticamente significativo de interacción entre sexo y titulación en las variables estudiadas.

Relaciones entre la atención, la autoestima y el rendimiento académico

Tal y como puede observarse en la Tabla 3, para el alumnado de la FPB solo la *autoestima académica* y la capacidad de *atención* correlaciona con los dos ámbitos del *rendimiento académico*. En cambio, para el alumnado de la ESO todas las dimensiones de *autoestima* y también la capacidad de *atención* correlacionan con los dos ámbitos del *rendimiento académico*.

Efectos de la interacción entre atención y autoestima sobre el rendimiento académico

El modelo obtenido tanto para el *rendimiento en ciencias* ($R^2 = .166, F_{(16,318)} = 3.75, p = .0001$) como para el *rendimiento en el ámbito sociolingüístico* ($R^2 = .165, F_{(16,318)} = 3.72, p = .0001$) es estadísticamente significativo.

Tabla 2
Estadísticos descriptivos y diferencias por titulación y sexo en autoestima, atención y rendimiento académico

Titulación	Sexo (N)	Autoestima general		Autoestima personal		Autoestima académica		Autoestima familiar		Autoestima emocional		Atención		Rend. ciencias		Rend. sociolingüístico	
		M±DT	M±DT	M±DT	M±DT	M±DT	M±DT	M±DT	M±DT	M±DT	M±DT	M±DT	M±DT	M±DT	M±DT	M±DT	M±DT
FPB	Chicos (109)	3.85 ± .49	4.13 ± .67	3.64 ± .72	3.98 ± .72	3.36 ± .85	34.17 ± 12.34	5.46 ± 1.55	5.6 ± 1.26								
	Chicas (36)	3.69 ± .75	3.81 ± 1.02	3.54 ± .91	3.67 ± 1.18	3.50 ± .84	35.05 ± 11.57	5.75 ± 1.68	5.8 ± 1.56								
	Total (145)	3.81 ± .57	4.05 ± .78	3.61 ± .77	3.90 ± .86	3.39 ± .85	34.38 ± 12.13	5.53 ± 1.58	5.65 ± 1.34								
ESO	Chicos (84)	4.10 ± .59	4.39 ± .69	3.98 ± .73	4.28 ± .87	3.47 ± .82	42.93 ± 10.29	6.37 ± 1.99	6.27 ± 1.64								
	Chicas (101)	3.93 ± .52	4.02 ± .72	3.88 ± .75	4.21 ± .85	3.42 ± .78	46.03 ± 9.25	6.78 ± 1.80	6.95 ± 1.63								
	Total (185)	4.01 ± .57	4.19 ± .73	3.93 ± .74	4.24 ± .85	3.44 ± .79	44.59 ± 9.84*	6.59 ± 1.89	6.64 ± 1.66*								
Total	Chicos (193)	3.95 ± .55*	4.24 ± .69	3.78 ± .74	4.11 ± .79	3.41 ± .84	37.92 ± 12.27	5.85 ± 1.81	5.89 ± 1.47								
	Chicas (137)	3.87 ± .59	3.97 ± .81	3.79 ± .80	4.07 ± .97	3.44 ± .79	43.06 ± 11.03	6.51 ± 1.82	6.65 ± 1.69*								
	Total (330)	3.92 ± .56	4.13 ± .75	3.79 ± .76	4.09 ± .87	3.42 ± .82	40 ± 12.04	6.13 ± 1.84	6.21 ± 1.61								

Rend.: rendimiento.

* $p < .05$.

En el modelo de regresión para el rendimiento académico en ciencias (Tabla 4), que obtiene una capacidad predictiva del 16.6% de la varianza, se encuentra un efecto directo estadísticamente significativo de la *atención*, un efecto estadísticamente significativo de las interacciones de dos *autoestima general*atención*; *autoestima familiar*atención*; *autoestima emocional*atención* y un efecto estadísticamente significativo de las interacciones de tres *titulación*autoestima general*atención*; *titulación*autoestima personal*atención*; *titulación*autoestima familiar*atención*; *titulación*autoestima emocional*atención*.

Para analizar estas interacciones de tres niveles se realizan análisis de moderación. Se divide la muestra en función de la titulación (ESO o FPB) y se utiliza la aproximación pick-a-point estimando el efecto de la *atención* sobre el *rendimiento académico* en ciencias a niveles bajos (1DT por debajo de la media), a niveles moderados (la media) y a niveles altos (1DT por encima de la media) de los diferentes tipos de *autoestima*. El efecto moderador de la *autoestima general*, *personal*, *familiar* y *emocional*, solo se encuentra para el alumnado de FPB y únicamente fue significativo cuando su valor es de 1DT por encima de la media (Figuras 1-4); es decir, que para el alumnado de FPB la relación entre *atención* y *rendimiento académico* en ciencias solo se da cuando este alumnado presenta una *autoestima* elevada (a más *atención* más *rendimiento* solo cuando la *autoestima* es alta).

Para este grupo (FPB) las rectas simples entre *atención* y *rendimiento académico* son de $B = .127$, $SE = .073$ [-0.01, .27] para la *autoestima general*, de $B = .141$, $SE = .075$ [-0.01, .29] para la *autoestima personal*, de $B = .10$, $SE = .076$ [-0.05, .25] para la *autoestima familiar* y de $B = -.635$, $SE = .161$ [-0.96, -0.31] para la *autoestima emocional*.

En el modelo de regresión para el *rendimiento académico* en el ámbito sociolingüístico (Tabla 4), se obtiene una capacidad predictiva del 16.5% de la varianza, y se halla un efecto directo estadísticamente significativo de la *autoestima académica* y de la *atención*. No se encuentra ninguna interacción estadísticamente significativa.

Discusión

Al inicio de este trabajo se han planteado tres objetivos específicos de acuerdo a las variables a estudiar: *atención*, *autoestima* y *rendimiento académico*.

El alumnado de la ESO tiene un rendimiento académico más elevado, tiene niveles de autoestima general, personal, académica y familiar más altas y más capacidad de atención que el de FPB

Los resultados obtenidos en este estudio nos permiten corroborar la mayoría de los resultados de los estudios previos en función de la titulación. El rendimiento académico en los dos ámbitos evaluados, científico-tecnológico y sociolingüístico es diferente en función de la titulación, siendo el alumnado de la ESO el que mejores notas obtiene en los dos ámbitos. Este dato puede deberse al hecho de estar influenciado por las diferencias halladas también en los niveles de *atención* y de *autoestima*.

Los resultados obtenidos indican que el alumnado de la ESO presenta una *autoestima* mayor que el alumnado de FPB, tanto en *autoestima general* como *personal*, *académica* y *familiar*. Este dato es muy interesante ya que, tal y como Gutiérrez y Gonçalves (2013) apuntan, las personas actúan y rinden en base a lo que creen que son y no tanto en base a sus capacidades. El hecho de que el alumnado de la ESO se perciba como más capaz fomentará la relación positiva planteada por Parra et al. (2004) entre esta *autoestima general* y sus calificaciones, ayudando a este colectivo a obtener mejores notas. Esta relación es más difícil de hallar en

Tabla 3
Correlaciones entre rendimiento académico, atención y autoestima en alumnado de FPB (arriba) y alumnado de la ESO (abajo)

	Autoestima general	Autoestima personal	Autoestima académica	Autoestima familiar	Autoestima emocional	Atención	Rend. ciencias	Rend. sociolingüístico
Autoestima general		.767**	.762**	.802**	.523**	-.029	.130	.126
Autoestima personal	.772**		.507**	.513**	.083	-.136	-.045	-.035
Autoestima académica	.767*	.515**		.445**	.255**	-.008	.235**	.214**
Autoestima familiar	.792**	.476**	.419**		.313**	-.045	.077	.061
Autoestima emocional	.616*	.186	.357**	.431**		.160	.144	.148
Atención	.265**	.232**	.175*	.274**	.109		.323**	.351*
Rend. ciencias	.470**	.346**	.559**	.336**	.164*	.328**		.811**
Rend. sociolingüístico	.416**	.283**	.506**	.310**	.161*	.209**	.862**	

Rend.: rendimiento.

*** $p < .0001$.

** $p < .001$.

* $p < .05$.

Tabla 4
Modelo de regresión para el rendimiento en el ámbito científico y en el ámbito sociolingüístico

	Rendimiento ciencias			Rendimiento sociolingüístico		
	Beta	t	p	Beta	t	p
Autoestima general	.147	.339	.735	-.195	-.450	.653
Autoestima personal	-.112	-.624	.533	.030	.169	.866
Autoestima académica	.260	1.657	.099	.328	2.086	.038
Autoestima familiar	-.148	-.894	.372	-.017	-.105	.917
Autoestima emocional	.029	.207	.836	.111	.798	.426
Atención	.242	4.089	.000**	.263	4.432	.000
Autgral* Atención	3.653	2.235	.026*	2.689	1.644	.101
Autper* Atención	-1.074	-1.700	.090	-.646	-1.022	.308
Autacad* Atención	-1.104	-1.916	.056	-.820	-1.422	.156
Autfam* Atención	-1.345	-2.165	.031*	-1.045	-1.682	.094
Autemo* Atención	-1.034	-1.988	.048*	-.878	-1.687	.093
Titulación* Autgral* Atención	-3.699	-2.363	.019*	-3.005	-1.918	.056
Titulación* Autper* Atención	1.240	2.048	.041*	.915	1.509	.132
Titulación* Autacad* Atención	1.036	1.850	.065	.824	1.471	.142
Titulación* Autofam* Atención	1.306	2.245	.025*	1.103	1.895	.059
Titulación* Autemo* Atención	.992	2.049	.041*	.942	1.944	.053

Autacad: autoestima académica, Autemo: autoestima emocional, Autofam: autoestima familiar, Autgral: autoestima general, Autper: autoestima personal.

*** $p < .0001$.

* $p < .05$.

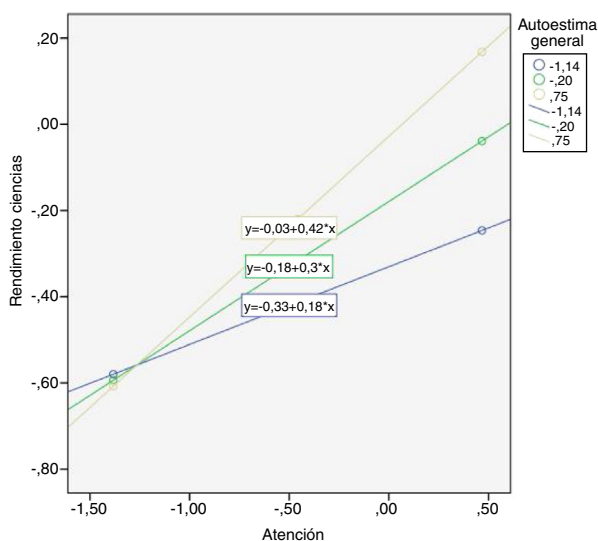


Figura 1. Efecto moderador de la autoestima general sobre la relación entre atención y rendimiento académico en ciencias para el alumnado de FPB.

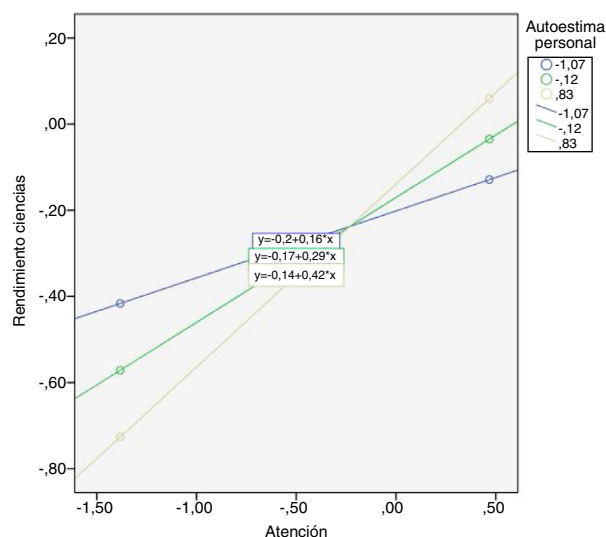


Figura 2. Efecto moderador de la autoestima personal sobre la relación entre atención y rendimiento académico en ciencias para el alumnado de FPB.

el alumnado de FPB quienes presentan niveles de autoestima más bajos en las dimensiones general, personal, familiar y académica y también un rendimiento académico inferior en los ámbitos científico-tecnológico y sociolingüístico.

En cuanto a la atención, los resultados obtenidos en este estudio muestran que la capacidad de atención del alumnado de la ESO es mayor que el de la FPB. Algunas investigaciones (Carbajo, 2014) mencionan las dificultades académicas de cierto alumnado que decide cursar FPB debido a una concepción curricular de los planes

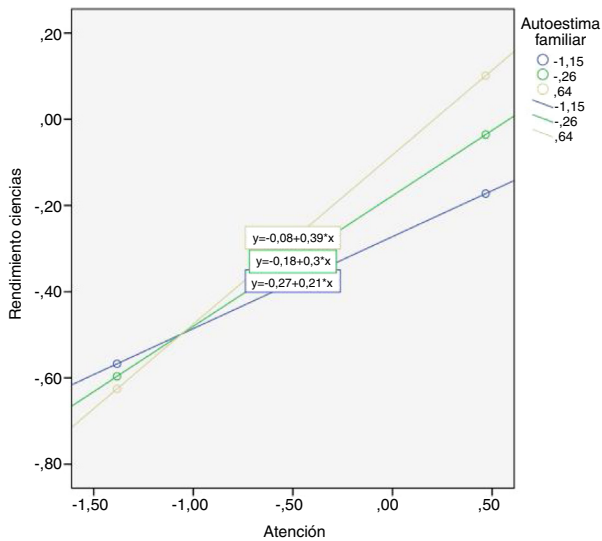


Figura 3. Efecto moderador de la *autoestima familiar* sobre la relación entre *atención* y *rendimiento académico* en ciencias para el alumnado de FPB.

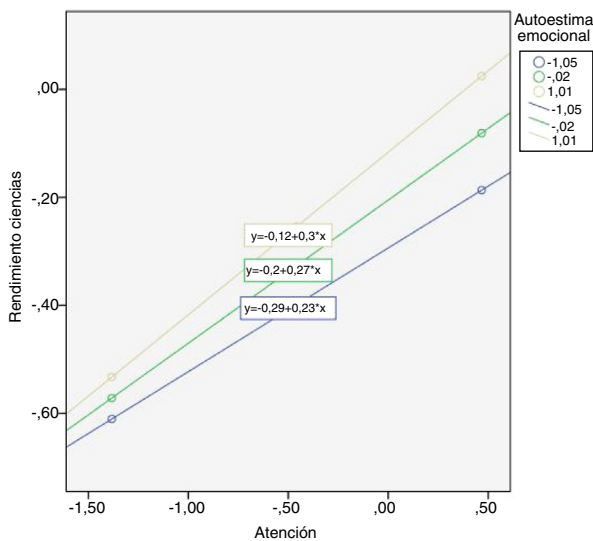


Figura 4. Efecto moderador de la *autoestima emocional* sobre la relación entre *atención* y *rendimiento académico* en ciencias para el alumnado de FPB.

de estudios donde las aplicaciones de las capacidades cognitivas a las tareas escolares están más atenuadas. Entre estas habilidades se menciona la atención. Existen estudios que hablan de cómo el grado de atención influye en el rendimiento académico (Casas, 2013) y de cómo el alumnado de secundaria que mejor notas obtiene es aquel que presenta mejores habilidades cognitivas (Valle et al., 2010). Por tanto, parece lógico encontrar que aquel alumnado que muestra mejor capacidad de atención también sea el que mejores notas obtiene.

Los chicos tienen un nivel más alto de autoestima general y personal que las chicas y estas un mayor rendimiento académico

Los resultados obtenidos en este estudio corroboran la gran mayoría de los resultados de las investigaciones revisadas, con relación a las variables estudiadas en función del sexo. La autoestima general y personal es más alta en los chicos que en las chicas, resultado que coincide con diversas investigaciones (Carmona et al., 2010; Droguett, 2011; Gentile et al., 2009). Asimismo, la inexistencia de diferencias por sexo en la autoestima académica converge

con los resultados de algunos estudios (Amezcuca y Pichardo, 2000; Gentile et al., 2009; Pinxten, de Fraine, van Damme, y D'Haenens, 2013).

Los resultados del presente estudio muestran puntuaciones más altas de las chicas en rendimiento académico en el ámbito sociolingüístico. Este resultado coincide con lo hallado por otras investigaciones (Caso y Hernández, 2007; Córdoba et al., 2011; Ghazvini y Khajehpour, 2011).

En el alumnado de la ESO el rendimiento académico parece estar influido de manera independiente por la capacidad de atención y la autoestima

Uno de los resultados principales del presente estudio es encontrar que al alumnado de la ESO parece afectarle de manera positiva la alta capacidad de atención, así como la alta autoestima que muestra. Sin embargo, no se observan efectos moderadores de estas dos variables en el rendimiento. Es decir, que para que el alumnado de la ESO tuviera buen rendimiento académico le bastaría con tener una alta capacidad de atención, o un nivel de autoestima alto, pero no necesariamente los dos.

Si se analiza la relación entre la autoestima académica y el rendimiento académico, los resultados obtenidos muestran que a mayor autoestima académica mayor es el rendimiento académico en ambas titulaciones, siendo más fuerte esta relación en el alumnado de la ESO. El alumnado que obtiene calificaciones altas en su expediente muestra una mayor autoestima y viceversa. En las dimensiones de autoestima general, personal, familiar y emocional, el rendimiento no resulta tan relevante, reforzando estos datos la conceptualización multidimensional del autoconcepto/autoestima (García et al., 2018; Marsh y O'Mara, 2008; Shavelson et al., 1976).

Lo mismo sucede con la atención. Una mayor capacidad de atención favorece un mayor rendimiento académico, y a la inversa, el alumnado que posee capacidades atencionales altas son los que obtienen rendimientos académicos más altos. Estos resultados corroboran lo hallado por González-Castro et al. (2008) en la relación entre la atención y el rendimiento académico. Por el contrario, dificultades en la atención traen consigo un rendimiento académico más bajo y, por ende, una autoestima más baja (Muelas, 2013).

Si la relación que se analiza es aquella que converge entre la autoestima y la atención, los resultados obtenidos demuestran que la atención tiene una relación significativa con la autoestima personal, académica y familiar, no así con la emocional. Estos datos corroboran los resultados de los estudios llevados a cabo para analizar estas relaciones donde un bajo nivel atencional lleva consigo una autoestima baja (Capdevila-Brophy et al., 2006).

En el alumnado de FPB la autoestima modera la relación entre la capacidad de atención y el rendimiento académico

La mayor aportación de esta investigación radica en el análisis de moderación acerca de las tres variables estudiadas. Los resultados obtenidos indican que es la autoestima la que realiza esa tarea de moderación, pero tan solo en el alumnado de FPB.

Es decir, que para que el rendimiento en las asignaturas de ciencias sea bueno en este colectivo tiene que darse una interacción entre su capacidad de atención y su nivel de autoestima. Aquel alumnado de FPB que teniendo una alta capacidad de atención presenta además un nivel de autoestima elevado es el que logrará mejores resultados académicos en las asignaturas de ciencias. Parece intuirse, a diferencia del alumnado de la ESO, que el alumnado de FPB necesita una combinación entre un buen nivel de atención y una autoestima alta para un rendimiento académico óptimo, no siendo suficiente con que se tenga bien desarrollada una de ellas de manera aislada, hecho que sí que se observa en el alumnado de la ESO. Esta podría ser una de las razones por las cuales este

alumnado acaba abandonando la ESO. De alguna manera, el fracaso escolar que este perfil presenta puede deberse a esa necesidad de mantener la capacidad de atención y la autoestima en un nivel alto de manera que se dé una interacción entre ambas variables y repercuta en su propio éxito académico. Hasta la fecha existen pocas investigaciones que hayan abordado estos dos factores (atención y autoestima) de manera conjunta para explicar el rendimiento académico, y las que lo han hecho se han centrado en población clínica. Sin embargo, sus resultados apoyan que estos dos factores confluyen y afectan de manera conjunta en el rendimiento académico (Capdevila-Brophy et al., 2006)

Mientras el sistema educativo no aborde la autoestima en el currículum académico y la incluya como un sistema educativo integrador e incluso junto con los factores cognitivos, será difícil poder prevenir con éxito el fracaso escolar y asegurar que la mayor parte del alumnado de secundaria acabe la formación obligatoria.

Cabe señalar que una de las aportaciones principales de este trabajo es el estudio de manera conjunta de la atención y la autoestima en el colectivo de secundaria, incluyendo dentro de este al alumnado de la FPB, que ha sido muy poco estudiado en la literatura. Además, los datos obtenidos arrojan información importante e interesante sobre qué puede estar detrás de este colectivo y su rendimiento académico, en comparación con el alumnado de la ESO.

Finalmente, como limitaciones del estudio cabe señalar que no se obtiene información sobre el nivel socioeconómico de la muestra estudiada. Por otro lado, la fiabilidad obtenida para la subescala *autoestima emocional* en nuestra muestra es insuficiente. Además, la muestra no es representativa y, por tanto, los datos obtenidos deben ser tomados con cautela. No pudiendo ser generalizables, sí que deberían de tomarse en cuenta para poder realizar estudios similares con una muestra mucho más amplia y, a poder ser, representativa de estos colectivos de estudiantes. El fin sería poder discernir cuáles son los factores que subyacen al rendimiento académico y si de alguna forma se puede llegar a prevenir, de una manera mucho más eficaz y eficiente, el fracaso escolar que hoy en día existe, según el Instituto Nacional de Estadística (2018).

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Referencias

- Álvarez, A., Suárez, N., Tuero, E., Núñez, J. C., Valle, A., y Regueiro, B. (2015). Implicación familiar, autoconcepto del adolescente y rendimiento académico. *European Journal of Investigation in Health*, 5(3), 293–311. <http://dx.doi.org/10.1989/ejihpe.v5i3.133>
- Amezcu, J. A., y Pichardo, M. C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16(2), 207–214.
- Banich, M. T. (2004). *Cognitive neuroscience and neuropsychology*. Boston: Houghton Mifflin.
- Capdevila-Brophy, C., Artigas-Pallarés, J., y Obiols-Llandrich, J. E. (2006). Tempo cognitivo lento: síntomas del trastorno de déficit de atención/hiperactividad predominantemente desatento o una nueva entidad clínica. *Revista de Neurología*, 42(2), 127–134. <http://dx.doi.org/10.33588/rn.42S02.2005820>
- Carbajo, P. (2014). *Estudio de la calidad de vida del alumnado de Formación Profesional Básica de la Fundación Vinjoly*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Carmona, M. P. T., Gómez, S. G., y Ortega, M. S. (2010). Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de 4.º de la ESO. *Revista de Educación*, 352, 495–515.
- Casas, S. (2013). Relación entre las funciones ejecutivas y el rendimiento académico en la educación de adultos (Trabajo Fin de Grado). Recuperado de https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1982/2013.07.23.TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Caso, J., y Hernández, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 487–501.
- Caso, J., Hernández, L., y González-Montesinos, M. (2011). Prueba de autoestima para adolescentes. *Universitas Psychologica*, 10(2), 535–543.
- Córdoba, L. G., García, V., Luengo, L. M., Vizuet, M., y Feu, S. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 83–96.
- De Fraine, B., van Damme, L. V., y Onghena, P. (2007). A longitudinal analysis of gender differences in academic self-concept and language achievement: A multivariate multilevel latent growth approach. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 132–150. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.10.005>
- Droguett, L. (2011). *Rasgos psicológicos asociados al ajuste social y personal del alumnado adolescente*. Leioa: Universidad del País Vasco.
- Esnaola, I., Elosua, P., y Freeman, J. (2018). Internal structure of academic self-concept through the Self-Description Questionnaire II-Short (SDQII-S). *Learning and Individual Differences*, 62, 174–179. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2018.02.006>
- Esnaola, I., Revuelta, L., Ros, I., y Sarasa, M. (2017). The development of emotional intelligence in adolescence. *Anales de Psicología*, 33(2), 327–333. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.33.2.251831>
- Fernández-Castillo, A., y Gutiérrez, M. E. (2009). Atención selectiva, ansiedad, sintomatología depresiva y rendimiento académico en adolescentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(17), 49–76.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications Ltd.
- Fleming, J. S., y Courtney, B. E. (1984). The dimensionality of self-esteem: II. Hierarchical facet model for revised measurement scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(2), 404–421. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.46.2.404>
- Fonseca, G. P., Rodríguez, L. C., y Parra, J. H. (2016). Relación entre funciones ejecutivas y rendimiento académico por asignaturas en escolares de 6 a 12 años. *Hacia la Promoción de la Salud*, 21(2), 41–58. <http://dx.doi.org/10.17151/hpsal.2016.21.2.4>
- García, F., Martínez, I., Balluerka, N., Cruise, E., García, O. F., y Serra, E. (2018). Validation of the Five-Factor Self-Concept Questionnaire AF5 in Brazil: Testing factor structure and measurement invariance across language (Brazilian and Spanish), gender and age. *Frontiers in Psychology*, 9(2250), 1–14. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02250>
- García-Molina, A., Enseñat-Cantalops, A., Tirapu-Ustárriz, J., y Roig-Rovira, T. (2009). Maduración de la corteza prefrontal y desarrollo de las funciones ejecutivas durante los primeros cinco años de vida. *Revista de Neurología*, 48(8), 435–440. <http://dx.doi.org/10.33588/rn.4808.2008265>
- Gentile, B., Grabe, S., Dolan-Pascoe, B., Twenge, J. M., Wells, B. E., y Maitino, A. (2009). Gender differences in domain-specific self-esteem: A meta-analysis. *Review of General Psychology*, 13(1), 34–45. <http://dx.doi.org/10.1037/a0013689>
- Ghazvini, S. D., y Khajehpour, M. (2011). Gender differences in factors affecting academic performance of high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 1040–1045. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.236>
- González-Castro, P., Álvarez, L., Núñez, J. C., González-Pineda, J. A., y Álvarez, D. (2008). La aplicación de una estrategia computarizada para enseñar y aprender matemáticas en Educación Primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 1(1), 21–38. <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v2.442>
- Goñi, E. (2009). *El autoconcepto personal: Estructura interna, medida y variabilidad*. Leioa: Universidad del País Vasco.
- Goñi, E., Fernández-Zabala, A., y e Infante, G. (2012). El autoconcepto personal: Diferencias asociadas a la edad y al sexo. *Aula Abierta*, 40(1), 39–50.
- Goñi, E., Madariaga, J., Axpe, I., y Goñi, A. (2011). Structure of the Personal Self-Concept (PSC) questionnaire. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 11(3), 509–522.
- Gutiérrez, M., y Gonçalves, T. O. (2013). Activos para el desarrollo, ajuste escolar y bienestar subjetivo de los adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13(3), 339–355.
- Harter, S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. En R. J. Sternberg y J. Kolligian Jr. (Eds.), *Competence considered* (pp. 67–97). New Haven, CT: Yale University Press.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. New York, NY: The Guilford Press.
- Instituto Nacional de estadística (2018). Abandono temprano de la educación-formación Recuperado de http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES=&=INESeccion_C&cid=1259925480602&p=1254735110672&pagina=ProductosYServicios%2FPYSLayou
- LOMCE (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Madrid: Boletín Oficial del Estado.
- Marsh, H. W., y O'Mara, A. (2008). Reciprocal effects between academic self-concept, self-esteem, achievement, and attainment over seven adolescent years: Unidimensional and multidimensional perspectives of self-concept. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 542–552. <http://dx.doi.org/10.1177/0146167207312313>
- Martín, L. J., Carbonero, M. A., y Román, J. M. (2012). Efecto modulador de variables socioemocionales en el entrenamiento de estrategias de elaboración en Educación Secundaria Obligatoria (ESO): paráfrasis y aplicaciones. *Psicothema*, 24(1), 35–41.
- Martínez González, R. A., y Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127–146.
- Martínez-Domínguez, B. (2011). Luces y sombras de las medidas de atención a la diversidad en el camino de la inclusión educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, 165–184.
- Matalinares, M. L., Arenas, C., Dioses, A., Muratta, R., Pareja, C., Díaz Acosta, G., y Chávez, J. (2005). Inteligencia emocional y autoconcepto en colegiales de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 8(2), 41–55. <http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v8i2.4047>

- MEC. (2018). *LOMCE. Paso a paso: Formación Profesional Básica*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Merritt, P., Hirshman, E., Wharton, W., Stangl, B., Devlin, J., y Lenz, A. (2007). Evidence for gender differences in visual selective attention. *Personality and Individual Differences*, 43, 597–609. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2007.01.016>
- Muelas, A. (2013). Influencia de la variable de personalidad en el rendimiento académico de los estudiantes cuando finalizan la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y comienzan Bachillerato. *Historia y Comunicación Social*, 18(1), 115–126.
- Nieto, A. (2017). *Los ciclos de Formación Profesional Básica (FPB) en los centros educativos de la ciudad de Salamanca (Trabajo Fin de Máster)*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Parra, A., Oliva, A., y Sánchez-Queija, I. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología*, 35(3), 331–346.
- Pinxten, M., de Fraine, B., van Damme, J., y D'Haenens, E. (2013). Student achievement and academic self-concept among secondary students in Flanders: Gender and changes over time. *Iris Educational Studies*, 32(2), 157–178. <http://dx.doi.org/10.1080/03323315.2012.749058>
- Portellano, J. A., y García Alba, J. (2014). *Neuropsicología de la atención, las funciones ejecutivas y la memoria*. Madrid: Síntesis.
- Reyes, S., Barreyro, J. P., y e Injoque-Ricle, I. (2015). El rol de la función ejecutiva en el rendimiento académico en niños de 9 años. *Neuropsicología Latinoamericana*, 7(2), 42–47.
- Rodríguez-Ayán, M. N., y Ruiz, M. A. (2008). Atenuación de la asimetría y de la curtosis de las puntuaciones observadas mediante transformaciones de variables: Incidencia sobre la estructura factorial. *Psicológica*, 29(2), 205–227.
- Salvà-Mut, F., Nadal-Cavaller, J., y Melià-Barceló, M. A. (2016). Itinerarios de éxito y rupturas en la educación de segunda oportunidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1405–1419.
- Sarceda, M. C., Santos, M. C., y Sanjuán, M. M. (2017). La Formación Profesional Básica: ¿alternativa al fracaso escolar? *Revista de Educación*, 378(1), 78–102.
- Shavelson, R., Hubner, J., y Stanton, J. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407–441. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543046003407>
- Tejedor, F. J., González-González, S. G., y García-Señorán, M. D. M. (2008). Estrategias atencionales y rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(1), 123–132.
- Thurstone, L. L., y Yela, M. (2012). *CARAS-R. Test de Percepción de Diferencias-Revisado*. Madrid: Tea ediciones.
- Valle, A., Rodríguez, S., Núñez, J., Cabanach, R., González-Pineda, J., y Rosario, P. (2010). Motivación y aprendizaje autorregulado. *Interamerican Journal of Psychology*, 44(1), 86–97.
- Vázquez, S., Noriega, M., y García, S. (2013). Relaciones entre rendimiento académico, competencia espacial, estilos de aprendizaje y deserción. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(1), 29–44.
- Young, J. F., y Mroczek, D. K. (2003). Predicting intraindividual self-concept trajectories during adolescence. *Journal of Adolescence*, 26(5), 598–603. <http://dx.doi.org/10.1177/0272431613507498>