

AUTOCONCEPTO, AUTOESTIMA Y APRENDIZAJE ESCOLAR

Julio A. González-Pienda, J. Carlos Núñez Pérez, Soledad Glez.-Pumariega
y Marta S. García García

Universidad de Oviedo

El autoconcepto es una de las variables más relevantes dentro del ámbito de la personalidad, tanto desde una perspectiva afectiva como motivacional. Las múltiples investigaciones que le abordan coinciden en destacar su papel en la regulación de las estrategias cognitivo-motivacionales implicadas en el aprendizaje y rendimiento académico. Sin embargo, esta amplia investigación está demandando una síntesis que armonice el cúmulo de información de que se dispone sobre este constructo. En el presente trabajo se ofrece un punto de vista sobre cómo integrar dicha información (a veces coincidente, a veces notablemente contradictoria) dentro de un modelo hipotético, describiendo brevemente sus características o pilares básicos.

Self-Concept, self-esteem and school learning. Self-concept is one of the most relevant variables in the field of personality, both affective and motivational perspective. Multiple researches highlight its importance in the regulation of cognitive-motivational strategies involved in learning and academic performance. However, it is necessary a synthesis which reconciles all the information that we know about this construct. In this job one offers a point of view about how integrate that information (sometimes coincidental, sometimes remarkably contradictory) in a hypothetic model, describing briefly the characteristics and basic supports of this construct.

Según Hernández (1991), tres son las variables personales que determinan el aprendizaje escolar: el poder (inteligencia, aptitudes), el querer (motivación) y el modo de ser (personalidad), además del “saber hacer” (utilizar habilidades y estrategias de aprendizaje). El modo de describir, analizar e interpretar cada uno de estos constructos ha cambiado significativamente en los últimos años, pudiendo ofrecer actualmente una visión más completa y operativa.

En esta línea, creemos que sigue siendo válido el esquema o modelo presentado por Corno y Snow (1986) para describir estructuralmente la vertiente personal del aprendizaje académico. Estos autores proponen tres ámbitos de análisis: la cognición, la conciencia y el afecto. El *ámbito cognitivo* estaría definido por dos grandes tipos de variables: las habilidades (que serán distintas según el enfoque desde el cual se contemplan) y los conocimientos previos (tanto la cantidad y tipo de conocimiento disponible como su estructuración y funcionalidad en la memoria). El *ámbito conativo* estaría integrado por aquellas características de la persona que con el paso del tiempo se conceptuali-

Correspondencia: Julio A. González-Pienda
Facultad de Psicología
Universidad de Oviedo
Plaza Feijoo, s/n.
33003 Oviedo (Spain)

zan como estilos propios de enfrentarse a las tareas de aprendizaje. Dos son los estilos a considerar: los estilos cognitivos (menos dependientes de la tarea específica de aprendizaje y más relacionados con el ámbito de las habilidades cognitivas) y los estilos de aprendizaje (menos relacionados con el ámbito cognitivo y más vinculados al ámbito del comportamiento y de las tareas de aprendizaje). En tercer lugar, estaría el *ámbito afectivo* en el que, según Corno y Snow, encontraríamos dos tipos de variables relevantes para el aprendizaje escolar: la personalidad (incluyendo constructos importantes como el autoconcepto, ansiedad, etc.), y la motivación académica (también considerada de modo distinto dependiendo de la teoría o modelo teórico que se utilice para su abordaje).

El autoconcepto dentro del ámbito de la personalidad

Integrando los resultados aportados por la investigación desde diferentes ópticas (teoría de los rasgos, análisis factorial, teoría conductista, principios del procesamiento de la información y teoría de sistemas, principalmente), J.R. Royce y colaboradores (p.ej., Royce y Powell, 1983) han elaborado una teoría de la personalidad en la que se abordan tanto los aspectos estructurales como funcionales del comportamiento humano. La personalidad se entiende como una organización jerárquica de sistemas, subsistemas y rasgos que transducen, transforman e integran la información. La personalidad total, o suprasistema, está integrado por seis sistemas (sensorial, motor, cognitivo, afectivo, estilos y valores) cada uno de los cuales consta, a su vez, de subsistemas multidimensionales a múltiples niveles que tienen un carácter de rasgos. Por otro lado, los seis sistemas constituyen ordenamientos jerárquicos de distintos niveles y los constructos de orden superior ejercerán una influencia

mayor sobre la conducta y un papel más integrativo que los de orden inferior (de orden inferior a superior: sensorial y motor, cognitivo y afectivo, estilos y valores).

De la interacción que se produce entre estos sistemas deriva el sentido personal del individuo, su personalidad, en el que tienen relevancia tres conceptos o dimensiones: (a) la *visión del mundo*, consecuencia de la interacción entre los sistemas cognitivo y estilos, (b) los *estilos de vida* del individuo, determinados fundamentalmente por la interacción entre los sistemas afectivo y de valores, y (c) la *autoimagen o autoconcepto* que está determinada, en último término, por la interacción de los sistemas de estilos y valores.

Centrándonos en la parte de la teoría que más nos interesa, podríamos afirmar que *el autoconcepto es uno de los tres componentes esenciales del self* (o personalidad integral), siendo la visión del mundo y los estilos de vida los otros dos componentes. El autoconcepto, desde esta perspectiva, se entiende como la imagen que uno tiene de sí mismo y que se encuentra determinada por la acumulación integradora de la información tanto externa como interna, juzgada y valorada mediante la interacción de los sistemas de estilos (o forma específica que tiene el individuo de razonar sobre la información) y valores (o la selección de los aspectos significativos de dicha información con grandes dosis de afectividad). Esta acumulación de información elaborada proviene de la coordinación entre lo que el sujeto ya dispone y lo nuevo que debe integrar. En consecuencia, podemos afirmar que, al menos desde esta perspectiva, el autoconcepto es una de las variables centrales del ámbito de la personalidad (González-Pienda, Núñez, et al., 1990).

Desde otros ámbitos también se concede gran relevancia a este constructo. Por ejemplo, la importancia de la capacidad para analizarse y conocerse también ha sido des-

tacada actualmente por Gardner (1995), dentro de su teoría de las inteligencias múltiples, como una de las siete inteligencias humanas (inteligencia intrapersonal). En el campo de la instrucción, Gallagher (1994) destaca el autoconcepto como una de las variables más relevantes dentro de los nuevos modelos de enseñanza y aprendizaje. Lehtinen et al., (1995) lo tienen en cuenta al proponer y examinar un modelo teórico sobre el desarrollo de la actividad de aprendizaje escolar. En consecuencia con estas aportaciones, no es de extrañar que Pintrich (1994) recomiende abordar la investigación, dentro del campo de la psicología de la educación, desde un modelo general del aprendizaje en el que estaría incluido el autoconcepto como una de las variables con mayor relevancia en el proceso de aprendizaje. En nuestro país, existe un interés cada vez mayor en su estudio. Esto se encuentra reflejado no sólo en una mayor cantidad de trabajos que lo abordan sino, y sobre todo, en el hecho de que en el texto del modelo actual de enseñanza se establece como un objetivo básico el favorecer y promover en el alumno la construcción de una imagen positiva de sí mismo.

Dimensión conceptual

Purkey (1970, pág.7) define el autoconcepto como «un sistema complejo y dinámico de creencias que un individuo considera verdaderas respecto a sí mismo teniendo cada creencia un valor correspondiente». Shavelson, Hubner y Stanton (1976) completan la definición anterior indicando que el autoconcepto no es más que las percepciones que una persona mantiene sobre sí misma formadas a través de la interpretación de la propia experiencia y del ambiente, siendo influenciadas, de manera especial, por los refuerzos y feedback de los otros significativos así como por los propios mecanismos cognitivos tales como las atribuciones cau-

sales. Tanto en la primera definición como en la segunda son integrados los aspectos descriptivo y valorativo del autoconcepto, y se le concede a éste cualidades como la de ser dinámico y poseer una organización interna útil para asimilar información, guiar el comportamiento y, si es preciso, acomodarse a las exigencias ambientales. Ambas aproximaciones conceptuales coinciden también en subrayar la naturaleza afectiva, de carácter muy personal, del autoconcepto.

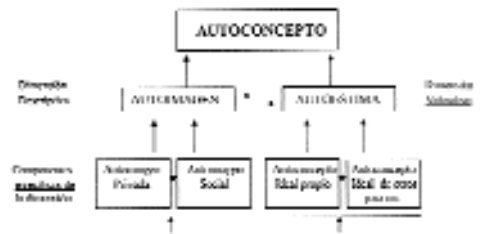


Figura 1. Dimensiones componenciales del autoconcepto.

En la Figura 1 ofrecemos un esquema sobre la dimensión conceptual del autoconcepto únicamente con el fin de realzar los aspectos más relevantes del mismo. En ella se aprecia una doble vertiente: la descriptiva o autoimagen (cómo percibo que soy) y la valorativa o autoestima (cómo valoro mi autoimagen). A su vez, la autoimagen que cada uno construimos se encuentra formada tanto por feedback respecto a nosotros como individuos como por información derivada de los roles que desempeñamos en nuestra interacción social. Desde nuestra perspectiva, por su parte, la autoestima estaría vinculada al autoconcepto ideal, no sólo respecto de lo que me gustaría ser (por tener un gran valor e importancia para mí), sino también de lo que a los demás les gustaría que yo fuese (por el valor que ello tiene para aquellos). Los contenidos que incluyen tanto el autoconcepto ideal propio como el deseado por los otros significativos pueden ser tanto de naturaleza social como privada; de he-

cho, frecuentemente coexisten ambos tipos de contenidos.

Cuando existe una gran discrepancia entre la autoimagen percibida y la ideal, tiene lugar una alta probabilidad de que ello genere en el individuo tanta ansiedad que puede llevarle a crear un autoconcepto realmente negativo (aun cuando la autoimagen inicial no fuese negativa) y a un preocupante estado depresivo. Este estado concreto puede verse agravado si el autoconcepto ideal del sujeto coincide con el de los otros significativos (es decir, el individuo desearía ser de un determinado modo porque, por ejemplo, sus padres o sus amigos así lo desean también). Todo esto es realmente insostenible para la persona cuando, además de lo dicho, aparece ésta como la única culpable de que exista tal discrepancia. Por tanto, aún siendo importante la imagen que la persona tiene de sí misma en la formación de un determinado nivel de su autoconcepto, también lo es el valor de dicha autoimagen, pues ello modulará dicho nivel así como los efectos de la posible discrepancia entre lo que quiero ser, lo que soy y lo que los demás quieren que sea.

Una importante consideración vendría a señalar que son precisamente los contenidos del polo valorativo quienes modulan considerablemente los valores de la autoimagen. Este último aspecto tiene que ver con el concepto de “hipótesis interactiva” y que alude a la idea de que el autoconcepto final del individuo es el resultado de la interacción significativa entre la autoimagen (más o menos positiva) y la autoestima (más o menos importante para el sujeto). En la Figura 2 representamos los posibles resultados en el autoconcepto derivados de esta hipótesis.

Como se puede apreciar, el autoconcepto más positivo se logra cuando el individuo se describe muy positivamente (autoimagen alta) y, además, ello tiene un gran valor para éste (alta importancia). Por el contrario,

el autoconcepto más negativo se consigue al coincidir una mala autoimagen y un alto valor para el sujeto. Sin entrar más a fondo en esta cuestión, es importante destacar la relevancia que esto tiene de cara a la comprensión de la imagen que cada persona tiene de sí misma y, también, respecto de su evaluación. Los instrumentos de medida del autoconcepto de que disponemos en la actualidad no tienen en cuenta este hecho; generalmente se ofrece un criterio de estimación de la puntuación total del autoconcepto en base al cual, en el mejor de los casos, se suman las puntuaciones del polo descriptivo junto con las del polo valorativo. Por lo comentado, si es cierta la idea que da pie a la “hipótesis interactiva”, este procedimiento es claramente incorrecto.

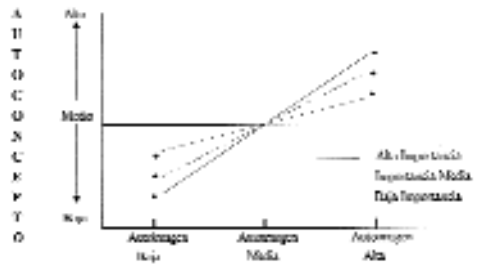


Figura 2. Representación de los valores del autoconcepto en función de la interacción entre las dimensiones descriptiva y valorativa.

Dimensiones estructural y funcional

En el trabajo de G. H. Mead, el individuo (self) es tanto conocedor (I) como objeto de conocimiento (Me), un agente que busca información como un agente que la ofrece, alternando su posición en el proceso de conocimiento. Se podría afirmar que el agente conocedor estaría asociado con el proceso, mientras que el agente objeto de conocimiento lo estaría con la estructura. No obstante, a pesar de lo evidente que parece, para muchos psicólogos ha resultado difícil te-

ner en cuenta conjuntamente ambos aspectos del yo (estructura y proceso). Así pues, aunque resulta importante distinguir entre estructura y proceso es necesario no olvidar que ambos aspectos son complementarios. Las estructuras posibilitan ciertos procesos y cierto conocimiento. La actividad que implica el proceso se desarrolla a través de la *interacción* del sujeto con el mundo físico y social así como de la *reflexión* sobre uno mismo y *evaluación* de las propias acciones. Este conocimiento puede conllevar cambios para la estructura existente, lo cual permitiría nuevos procesos de interacción y reflexión-evaluación (Markova, 1987). En suma, aunque es importante conceptualizar el yo como un proceso, es también esencial reconocer que un proceso únicamente puede ser comprendido adecuadamente en relación a una estructura.

A continuación sintetizamos los aspectos más relevantes del autoconcepto respecto de su dimensión estructural y, posteriormente, abordamos la perspectiva del proceso o, también denominada, dimensión funcional.

Estructura del autoconcepto

Byrne (1984) nos habla de cuatro formulaciones diferentes sobre la estructura del autoconcepto (modelos nomotético, jerárquico, taxonómico y compensatorio). Sin duda, los datos más actuales apoyan una perspectiva multidimensional en la construcción de la identidad personal. Dentro de esta perspectiva, uno de los modelos más relevantes es el propuesto inicialmente por Shavelson et al. (1976), comprobado empíricamente en numerosos trabajos, y siendo revisado en la actualidad en algunos aspectos de interés como, por ejemplo, su organización y claridad estructural concreta (Byrne, 1996a,b,c; Campbell et al., 1996; Marsh, 1987, 1990; Marsh y Shavelson, 1985), la consistencia de los supuestos fundamentales a través de la edad (Byrne, 1996b,c; Marsh,

1993a), el género (Marsh, 1993b), las dimensiones -p.ej., académica, social, artísticas, etc- (Byrne, 1996b,c; Byrne y Gavin, 1996; Byrne y Shavelson, 1996; Vispoel, 1995) o los diferentes ámbitos culturales (Watkins, Fleming y Alfon, 1989). En general, los resultados de la mayoría de los estudios confirman las características de las que ya a mediados de los setenta nos informan Shavelson y sus colaboradores. Según éstos, el modelo presenta las siguientes características:

Estructura multidimensional. Las auto-percepciones que el individuo construye a lo largo de su vida ni son de la misma naturaleza, ni se encuentran relacionadas linealmente, ni tampoco tienen la misma importancia o valor en la construcción del auto-concepto. Por el contrario, las auto-percepciones se encuentran organizadas según su naturaleza en dimensiones específicas, más o menos amplias. El número de dimensiones que cada sujeto presente formando parte de su autoconcepto dependerá de ciertas variables como, por ejemplo, la edad, el sexo, la cultura de que dispone, el medio social en que se desarrolla, las exigencias profesionales, etc. Así, por ejemplo, a medida que aumenta la edad de los sujetos se van identificando más dimensiones, e incluso, cambiándolas por otras distintas (ver González-Pienda, 1993).

Ordenamiento jerárquico. Además de las variables mencionadas anteriormente, el número y naturaleza de las dimensiones tiene que ver con el nivel factorial al que correspondan. Según este modelo, las dimensiones del autoconcepto derivadas directamente de las experiencias concretas se organizan para dar lugar a otras dimensiones más globales, las cuales pueden a su vez reorganizarse a otro nivel, o niveles, más general. Así pues, las dimensiones se encuentran organizadas jerárquicamente, habiendo tres niveles factoriales, según el modelo de Sha-

velson. Sin embargo, los resultados derivados de nuestras investigaciones (p.ej., González-Pienda, 1993, 1996; Núñez, 1992; Núñez y González-Pienda, 1994) demuestran que la estructura multidimensional y factorial del autoconcepto interacciona significativamente con la edad de los sujetos. En concreto, teniendo en cuenta un tramo de edades comprendido entre 6 y 18 años, según estos trabajos, el autoconcepto avanzaría desde una estructura relativamente simple a los 6 años hasta otra mucho más compleja propia del final de la adolescencia (ver Figuras 3 y 4). El hecho de que las autopercepciones se estructuren con tanta meticulosidad favorece la hipótesis de que los individuos interpretan la nueva información mediante el marco o dimensión específica a la que haga referencia (también denominado «autoconcepto operativo» o de «trabajo»), y si tal procesamiento ha de suponer variaciones en el nivel del autoconcepto tales variaciones nunca serán generales sino particulares a la dimensión con la que se ha trabajado. Únicamente desde este punto de vista un alumno puede seguir considerándose buen estudiante después de repetidos fracasos en un área académica (por ejemplo, lengua) sólo con que en otras áreas obtenga éxitos (por ejemplo, matemáticas). En función de estos argumentos, también debemos concluir que cierta información concreta únicamente incidirá sobre la dimensión correspondiente, lo cual parece tener especial relevancia a la hora de diseñar programas de intervención para mejorar la propia imagen de los alumnos y, porque no, de incrementar la motivación para los aprendizajes específicos.

Estabilidad en sus dimensiones más genéricas e inestabilidad en las más específicas. De acuerdo con el modelo de autoconcepto elaborado por Shavelson, cuanto más general es una dimensión mayor estabilidad posee. Este supuesto, además de haber sido constatado empíricamente, tiene una lógica

explicación. Parece obvio que las dimensiones de primer nivel sean las más inestables ya que están vinculadas directamente con las experiencias cotidianas concretas. Por otra parte, ya que las dimensiones de segundo nivel están formadas por varias dimensiones de primer nivel, es comprensible que sean más estables que las anteriores y, por el mismo razonamiento, éstas menos estables que el autoconcepto general. Esto implica que un fracaso en una asignatura en un momento dado puede afectar a la dimensión específica, pero es poco probable que por ello, sin más, modifique el autoconcepto general.

Con entidad propia. El autoconcepto es un constructo con entidad propia, y por tanto, diferenciable de otros constructos como,

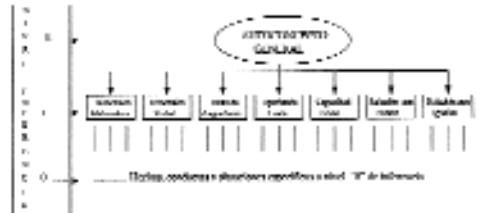


Figura 3. Modelo de la estructura del autoconcepto a los 6-8 años.



Figura 4. Modelo de la estructura del autoconcepto a los 15-18 años. En el «nivel 1» de inferencia: AM= Dimensión Matemática; ARA= Dimensión Resto de Asignaturas; AV= Dimensión Verbal; AF= D. Apariencia Física; CP= D. Capacidad Física; RSO= D. Relación con iguales del Sexo Opuesto; RMS= D. Relación con iguales del Mismo Sexo; RP= D. Relación con los Padres; AE= D. Autoestima; HO= D. Honestidad; EM= D. Emocionalidad.

por ejemplo, el rendimiento académico. En diferentes estudios, Marsh y sus colaboradores han obtenido evidencia de que los sujetos diferencian totalmente entre las percepciones de rendimiento y sentimientos asociados con aquellas y el rendimiento real. En nuestras investigaciones también se confirma este aspecto que, sin duda, es de gran relevancia (p.ej., Núñez, 1992; González-Pienda y Núñez, 1992).

Dimensión funcional

El autoconcepto es el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y del feedback de los otros significativos. Esta información constituye una importante base de conocimiento acerca de nuestras habilidades, logros, preferencias, valores, metas, etc. La base de conocimiento, y su organización, no es elaborada de forma aleatoria, sino que el proceso de constitución del autoconcepto es selectivo, inventivo y creativo (Segal, 1988). Desde esta perspectiva, el autoconcepto sería «un conjunto de autoesquemas que organizan la experiencia pasada y que son utilizados para reconocer e interpretar la autoinformación relevante procedente del contexto social inmediato» (Markus, Smith y Moreland, 1985). Como hemos visto, este conjunto de autoesquemas tendría una estructura multidimensional y jerárquica. Los autoesquemas se definen como “generalizaciones cognitivas sobre el yo, derivadas a partir de la experiencia pasada y que organizan y guían el procesamiento de la información relevante existente en las experiencias sociales concretas” (Brown y Taylor, 1986). Esta aproximación al autoconcepto, esencialmente cognitiva, viene a complementar las aportaciones iniciales de Purkey y/o Shavelson ya que a los aspectos meramente descriptivos y estructurales se le suman los aspectos organizativos y dinámicos (de fun-

cionamiento) estudiados dentro de esta nueva perspectiva.

La perspectiva cognitiva asume que los autoesquemas frecuentemente implican y contienen feedback relevante procedente de otras personas (otros significativos). Las estructuras de autoconocimiento, o autoesquemas, se vuelven más elaboradas y diferenciadas a medida que se va obteniendo más información significativa. Estas generalizaciones cognitivas, como un mecanismo de selectividad, guían al individuo en la elección de aquellos aspectos de la conducta social (propia y de otros significativos) que han de tenerse en cuenta por su relevancia y, además, funcionan como marcos interpretativos para dar significado a su conducta. Desde este punto de vista, podemos hablar de que el autoconocimiento se construye de forma creativa y selectivamente ya que cada nueva información se selecciona, interpreta y asimila en función de los autoesquemas preexistentes.

CONSTRUCCIÓN DEL AUTOCONCEPTO: MECANISMOS Y PROCESOS IMPLICADOS EN LA ADQUISICIÓN DE INFORMACIÓN AUTORREFERENTE

El sujeto, en su interacción con el medio, busca información que le permita mantener la estabilidad y consistencia de su autoconcepto, al mismo tiempo que desarrollarlo y enriquecerlo. De esta forma, si bien en ocasiones la información resulta coherente, en otras puede ser amenazante, poniendo el autoconcepto en marcha una serie de procesos que le van a permitir integrarla o rechazarla. Beane y Lipka (1986) señalan que durante el proceso de adquisición de información autorreferente el individuo *organizará* la nueva información y/o experiencia, añadiéndola a la ya existente enriqueciendo la estructura y funcionalidad del autoconcepto, tanto cuantitativa como cualitativamente; *examinará* su estructura para determinar

si la nueva información es semejante a la contenida actualmente en las dimensiones del autoconcepto; *investigará* la nueva información para determinar si realza o amenaza el autoconcepto actual; si es necesario *alterará* la nueva información con el propósito de no tener que modificar la presente estructura del autoconcepto y contribuir así a su estabilidad; y para ello puede *elegir* implicarse en, o evitar, las nuevas experiencias dependiendo de si son interpretadas como beneficiosas o negativas para la estructura actual de su autoconcepto; así como *reflexionar* sobre la nueva información de cara a saber cómo ésta puede enriquecer el concepto de sí mismo, reflexión que puede incluso llevar a considerar las consecuencias derivadas de una posible asunción de nuevas dimensiones o identidades; también puede actuar como una *fuerza motivadora* en la búsqueda de nuevas experiencias que o bien reafirmen la estructura actual del autoconcepto o bien definan cuál sería el camino adecuado para el crecimiento personal; finalmente, *juzgar*, incluso, el propio concepto que se tiene de uno mismo en base a las experiencias y valores personales en un intento por determinar su autoconcepto.

En su interacción con el medio el sujeto recibe tanto información positiva como negativa. En el primer caso, la información será integrada y la estructura del autoconcepto se reforzará, pero en caso de que dicha información resulte incoherente, esta estructura se verá amenazada, generándose una disonancia cognitiva y afectiva que el sujeto tratará de resolver recurriendo a distintos tipos de «estrategias o sesgos cognitivos» que le permiten, más que negarla, evaluarla e integrarla en la estructura ya existente (Banaji y Prentice, 1994; Deppe y Harackiewicz, 1996; Markus y Wurf, 1987). Algunas de tales estrategias son, por ejemplo, la tendencia de los sujetos a considerar como más relevante la información coherente con las propias percepciones y a desechar

aquella otra que resulta discrepante; la búsqueda de entornos que permitan confirmar las propias percepciones; la distorsión de la información disonante mediante el uso de estrategias como la atención, el recuerdo y la interpretación selectiva; la concesión de suma relevancia a las actividades en la que se es mejor que los demás; la comparación social selectiva; la utilización de determinadas estrategias atribucionales, como la “autoafirmación”, consistente en reforzar una dimensión no amenazada, el fenómeno del “self-handicapping”, que consiste en mostrarse de manera denigrante y con ello disponer de una excusa para poder mantener un autoconcepto positivo, o también el “realzamiento de los otros”. Estas estrategias se utilizan con el fin de proteger y realzar el autoconcepto. Siguiendo la tesis de algunos especialistas en el campo, tales estrategias implican: (1) «egocentricidad» o la tendencia de enjuiciar la información teniendo el yo como punto de referencia de conocimiento, (2) la tendencia a «tomar responsabilidad para los éxitos» y no en los fracasos y, (3) la tendencia a «mantener las estructuras de autoconocimiento existentes» o, lo que es lo mismo, la resistencia al cambio cognitivo.

Todos estos procesos de decisión y control de la información que, en su interacción con el medio, el sujeto pone en marcha dan lugar a conductas que van a permitir la estabilidad o cambio del autoconcepto. En relación a esto, Royce y Powell (1983) plantean un modelo explicativo basándose en los conceptos de asimilación y acomodación. Así, señalan cómo la nueva información recibida puede ajustarse a la estructura preexistente o no hacerlo. En el primer caso, dicha información sería incorporada, teniendo lugar su asimilación. Sin embargo, cuando resulta discrepante, el autoconcepto pone en marcha los mecanismos señalados anteriormente para lograr un ajuste, que, si se consigue, llevará también a la asi-

milación de la misma. Pero puede ocurrir que la información resulte tan discrepante que estos procesos no sean útiles, surgiendo la inestabilidad y la crisis. En esta situación, es necesario reestructurar el autoconcepto de manera que sea posible ajustar la acomodación. Estos autores añaden que estos dos procesos, acomodación y asimilación, actúan continuamente, de manera que al mismo tiempo que se mantiene estable la estructura del autoconcepto, éste se va desarrollando y fortaleciendo. Por otra parte, estos procesos de decisión y control que permiten el ajuste del sujeto a las distintas situaciones están jerarquizados y así, ante una información discrepante, el autoconcepto podrá o bien cuestionarla (es decir, reevaluarla), o bien alterarla o, finalmente, suprimirla. En cualquier caso, si la información fuera tan discrepante que llegara a modificar de manera considerable la estructura del autoconcepto, esto supondría un cambio tanto en el estilo de vida del sujeto como en su forma de ver el mundo, lo que indica el papel que este constructo ocupa en la personalidad del sujeto (González-Pienda, 1993; Núñez, 1992; Núñez y González-Pienda, 1994).

El énfasis puesto tanto por psicólogos como por sociólogos, en la multiplicidad y multidimensionalidad del autoconcepto ha llevado a la conclusión de que no es apropiado, ni posible, referirnos al autoconcepto. En cambio, es necesario hablar de un *autoconcepto de trabajo* o *autoconcepto accesible*. La idea es simple: no todas las autorrepresentaciones o identidades que forman parte del autoconcepto serán accesibles al mismo tiempo. El autoconcepto de trabajo, también llamado operativo o del momento, tiene la característica de estar siempre activo. En la Figura 5 esquematizamos una posible situación de aprendizaje y cómo se relaciona con ella el constructo “*autoconcepto operativo*”.

Según Markus y Wurf (1987), pueden ser enumeradas varias razones por las que esta aproximación al autoconcepto parece ser apropiada tanto a nivel teórico como a nivel de intervención. De entre todas, sobresale el hecho de que tal aproximación permite dar respuesta a la polémica *estabilidad vs. variabilidad* del autoconcepto a lo largo de la vida del sujeto. Desde esta perspectiva, se considera el autoconcepto como estable y maleable a la vez. Las autorrepresentaciones que forman el autoconcepto tienen distinto grado de centralidad. Las representaciones más centrales deben ser relativamente insensibles a los cambios operados en las circunstancias sociales inmediatas. Debido a su importancia en la definición del yo y su elevado grado de elaboración, deben ser *permanentemente accesibles*. Otras autopercepciones del autoconcepto, sin embargo, variarán en su accesibilidad dependiendo del estado motivacional del individuo o de las condiciones ambientales prevalentes. El autoconcepto de trabajo u operativo estaría formado por autorrepresentaciones centrales vinculadas a las circunstancias del momento. En otras palabras, el autoconcepto operativo lo constituiría un determinado subconjunto del total de representaciones contenidas en el autoconcepto general y que son activadas por las características particulares de las circunstancias a las que el sujeto debe responder.



Figura 5. Representación gráfica del constructo «autoconcepto operativo» y su rol en el procesamiento de la información autorreferente específica.

Así pues, los mecanismos de procesamiento de la nueva información (cuestionar, alterar, suprimir) son semejantes en cada uno de los posibles autoconceptos de trabajo. Entonces, mientras que el contenido de cada autoconcepto operativo o de trabajo es específico a cada input, los mecanismos de procesamiento son únicos (generales) para cualquier tipo de entrada. En definitiva, la modificabilidad del autoconcepto estaría explicada por los cambios que pudieran producirse en alguno de los posibles autoconceptos de trabajo. Pero ya que tal cambio, en la mayoría de las ocasiones, no supone demasiada discrepancia para el autoconcepto general, éste permanece estable. Y aún en el supuesto de que la información procesada por un autoconcepto de trabajo concreto signifique una amenaza, los mecanismos de defensa, o sesgos cognitivos, serían entonces los encargados de eliminar dicha amenaza. La conclusión que se puede extraer de lo dicho podría ser que “la propia estructura organizativa y funcionamiento del autoconcepto son los responsables de que a la vez que la persona va cambiando (enriquece su autoconcepto a medida que va incorporando asimilatadamente, y por acomodación, las nuevas experiencias) ello no represente ningún tipo de crisis personal (estabilidad emocional y cognitiva)”.

En conclusión, al estudiar el procesamiento de la información autorrefeente hemos recurrido a tres conjuntos de conceptos: (1) los procesos de equilibración de estructuras cognitivas de autoconocimiento y los principios de asimilación y acomodación, (2) la utilización de *modos* particulares de enjuiciamiento de la información y toma de decisiones y, (3) la explicación del *cambio sin crisis*, haciendo referencia a cómo uno puede dar respuesta a distintas situaciones (y dejarse influenciar por ellas) sin que ello implique cambios dramáticos en la estructura de su autoconcepto.

CONSTRUCCIÓN DEL AUTOCONCEPTO: FUENTES SIGNIFICATIVAS DE FEEDBACK

La información autorreferente es posible obtenerla a partir de diversas fuentes. Aunque existen diversas maneras de clasificarlas, podemos englobarlas en cuatro categorías: 1) los otros significativos, 2) proceso de comparación social e interna, 3) la observación de la propia conducta y 4) los estados afectivo-emocionales propios.

En el desarrollo del niño, los dos contextos que más influyen en el autoconcepto de éste son el familiar y el escolar. Por tanto, la información ofrecida por padres, profesores e iguales va a representar una importante fuente a partir de la cual crece el autoconcepto (Fantuzzo, Davis y Ginsburg, 1995; Scott, Murray, Mertens y Dustin, 1996). No obstante, no todos los miembros de estos contextos tienen la misma relevancia, ni siquiera la misma persona a distintas edades (Lacasa y Martín, 1990). El feedback de los demás significativos, a menudo, y sobre todo en la escuela, conlleva una referencia a otros. En este sentido, el niño no es mejor o peor sin más, lo es respecto a sus compañeros. Este proceso de comparación también constituirá una fuente de influencias para el autoconcepto (González-Pianda, Núñez y Valle, 1992). La comparación interna se refiere a la comparación que el alumno realiza entre sus diferentes ámbitos (p.e., como estudiante en matemáticas respecto a lengua). La observación de la propia conducta suele ser la fuente de información más importante para la consolidación de un autoconcepto; si bien deberíamos tener en cuenta el grado de dependencia del sujeto respecto a su medio. Por último, también las sensaciones experimentadas por las experiencias vividas (p.e., respecto a un fracaso en una asignatura, etc.) pueden influir considerablemente en el nivel del autoconcepto.

Funciones del autoconcepto

Numerosas investigaciones han señalado que una de las funciones más importantes del autoconcepto es regular la conducta mediante un proceso de autoevaluación o autoconciencia, de manera que el comportamiento de un sujeto dependerá en gran medida del autoconcepto que tenga en ese momento (Machargo, 1991). Sin embargo, este proceso de autorregulación no se realiza globalmente (Bandura, 1989; Brown y Smart, 1991), sino a través de las distintas autopercepciones o autoesquemas que constituyen el autoconcepto y que representan generalizaciones cognitivas, actuando de punto de contacto entre el pasado y el futuro, pudiendo controlar la conducta presente en función de éste (Markus y Ruvolo, 1989). Estos autoesquemas, también llamados *possible selves* (Markus y Nurius, 1986), influyen sobre la conducta bien por medio de las expectativas, bien determinando la interpretación de las distintas situaciones en las que se encuentra el sujeto, así como la información que será seleccionada, o bien afectando a las inferencias que se realicen (Miras, 1996). Las funciones de estos «possible selves» son muy variadas destacando el ser fuentes motivacionales que favorecen los sentimientos de autoeficacia, competencia y de control sobre la propia conducta (Bandura, 1986; Harter, 1985). En relación a este papel motivador, recientes investigaciones han puesto de manifiesto que los «possible selves» representan los distintos motivos del sujeto, dando forma cognitiva y cargando de afectividad sus intereses, deseos, objetivos, miedos, etc. Según lo señalado, este constructo constituye el punto de contacto entre los motivos y la conducta, siendo, por tanto, el autoconcepto, a través de ellos, el que la dirige e incentiva. Por otra parte, como se ha visto, también por medio de estos autoesquemas, el autoconcepto actúa como un filtro a través

del cual se selecciona y procesa la información relevante que el sujeto recibe en su interacción con el medio, determinando el resultado de la conducta (Núñez y González-Pumariega, 1996).

En definitiva, el autoconcepto, por medio de los autoesquemas que lo constituyen, se encarga de integrar y organizar la experiencia del sujeto, regular sus estados afectivos y, sobre todo, actúa como motivador y guía de la conducta (Markus y Kitayama (1991).

Autoconcepto, aprendizaje escolar y rendimiento académico: modelo cognitivo-motivacional

Gran parte de la investigación realizada sobre el autoconcepto se dirigió hacia su papel en la conducta académica del alumno. Esto ha sido así no sólo por la relevancia del logro escolar, sino también por la importancia del contexto escolar en el desarrollo del niño. En la mayoría de estas investigaciones se ha encontrado relacionado, más o menos, el autoconcepto y las experiencias y/o logros escolares de los alumnos. Una vez constatada dicha relación, la discusión se ha centrado en saber cómo es la relación entre ambos constructos (unidireccional, recíproca) y, conocido esto, cuáles son los mecanismos y/o procesos que hacen posible tal relación. Los resultados de las investigaciones más relevantes (con respecto a la calidad del trabajo) no son concluyentes. Mientras que, por ejemplo, Marsh (1990) encuentra que el autoconcepto determina causalmente el rendimiento del alumno, Chapman y Lambourne (1990) afirman que son las experiencias de logro académico quienes determinan el autoconcepto de los alumnos, e incluso Skaalvik y Hagtvet (1990) obtienen una determinación recíproca. Otros trabajos, -p.ej., Helmke y van Aken (1995)- incrementan aún más la incertidumbre al afirmar que sus datos apoyan la hipótesis de la influencia del rendimiento sobre el autocon-

cepto aunque esto puede variar si tenemos en cuenta la edad de los sujetos (7-8 años en este estudio) así como el tipo y número de estimaciones del rendimiento (si sólo se utiliza un procedimiento el autoconcepto influye sobre el rendimiento, mientras que si se utilizan dos -tests y notas- el rendimiento influye sobre el autoconcepto).

En general, los datos disponibles parecen ofrecer más apoyo a la hipótesis de la supremacía de la influencia del autoconcepto sobre el rendimiento del alumno, que al contrario; aunque esto se encuentra mediatizado por la edad de los estudiantes, la relevancia personal del área académica utilizada, y los tipos de estimadores del rendimiento. Desde nuestra perspectiva (p.ej., González-Pienda, 1993; González-Pienda, Núñez y Valle, 1992; Núñez, 1992), estos resultados demuestran dos hechos fundamentales. El más notable se refiere a que efectivamente el autoconcepto es fuente de motivación que incide directa y significativamente sobre el logro del niño. Pero, ya que una de las fuentes principales de información para la formación del autoconcepto es el resultado del comportamiento de los demás hacia uno mismo y el de la propia conducta, los resultados del aprendizaje escolar, necesariamente, tienen que incidir sobre el autoconcepto del estudiante, aunque pensamos que esta influencia no es directa y pasiva, sino el resultado de una elaboración cognitivo-afectiva previa por parte de la dimensión correspondiente del autoconcepto. Es decir «la influencia del autoconcepto sobre el rendimiento puede ser inmediata, mientras que la incidencia del logro académico sobre el autoconcepto se encontraría mediatizada por la elaboración cognitivo-afectiva del propio autoconcepto».

Es probable que una de las posibles razones de la divergencia de los resultados de los trabajos realizados hasta ahora quizá esté en que tanto el rendimiento como el autoconcepto están sujetos a la influencia de

otras variables que, con frecuencia, no suelen ser tenidas en cuenta (Cabanach, et al., 1996; Núñez, González-Pienda, García, et al., 1995; González-Pienda, Cabanach, et al., 1995; Valle et al., en prensa). Una variable posiblemente implicada serían las “expectativas de logro”. Los resultados del estudio de Platt (1988) indican que el autoconcepto académico no se encuentra relacionado directamente con el rendimiento, sino que su influencia se manifiesta a través de las expectativas de logro. En este mismo trabajo, las atribuciones causales influyen sobre el autoconcepto directamente (e indirectamente sobre el rendimiento).

Cuando el individuo se encuentra motivado o interesado por conocerse tal como es y no se siente angustiado por la posibilidad de obtener información negativa, una vez que se logra información autorreferente, se busca la causa que ha originado tal resultado. La naturaleza de la causa encontrada como responsable más directo de lo sucedido puede implicar cambios en alguna de las dimensiones del autoconcepto, aunque casi nunca en la imagen global que se posee. En consecuencia, estamos hablando de la dependencia del autoconcepto del tipo de atribución causal que se realice, encontrándonos ante los planteamientos de la teoría motivacional desarrollada por B. Weiner. De otro lado, en ocasiones (por determinadas circunstancias) algunos individuos utilizan los procesos atribucionales de una manera sesgada con el propósito de seguir manteniendo una imagen positiva de sí mismos. Una de estas estrategias más investigada es la tendencia a realizar atribuciones internas sobre resultados positivos de la propia conducta y atribuciones externas sobre los resultados negativos. En este caso, el autoconcepto previo, constituye la variable de referencia para la búsqueda de causas de nuestra conducta y, así, los procesos atribucionales son un instrumento del autoconcepto para su defensa ante información no

agradable. Un caso particular de este tipo de planteamientos es la teoría del autorrespeto de M. Covington.

La estrecha relación entre aprendizaje, rendimiento, autoconcepto, procesos de atribución y expectativas de logro se pone de manifiesto de manera especial cuando ocurren alteraciones o déficits en el logro escolar del alumno (González-Pumariega, 1995). Por lo que hace referencia al autoconcepto, en la mayoría de los trabajos en los que se considera alguna muestra de niños con problemas en su aprendizaje escolar, se ha observado que generalmente cuando éstos presentan estas dificultades también tienen déficits en su autoconcepto (Núñez, González-Pienda y González-Pumariega, 1995). No obstante, esta relación tiene lugar sólo cuando ha transcurrido el tiempo suficiente para desarrollarse. Por otra parte, parece que no son, sin embargo, las experiencias de fracaso en sí mismas quienes deciden la suerte de los niveles del autoconcepto, sino más bien la naturaleza de las causas a las que el sujeto recurre para explicar su fracaso. Y es aquí también, en la interpretación de la conducta de logro académico, donde el autoconcepto vuelve a jugar un papel sumamente significativo, ya que es éste quien decide cómo ha de ser juzgado el input. A su vez, el modo de juzgar las experiencias de éxito o fracaso (la causa encontrada como responsable) podría contribuir a la aparición de dificultades en el aprendizaje.

En definitiva, estas investigaciones ponen de manifiesto que la implicación activa del sujeto en el proceso de aprendizaje aumenta cuando se siente autocompetente, es decir, cuando confía en sus propias capacidades y tiene altas expectativas de autoeficacia, valora las tareas y se siente responsable de los objetivos de aprendizaje (Núñez, González-Pienda, et al., 1995). Todo ello influye tanto sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas que pone en marcha a la ho-

ra de abordar las tareas como sobre la regulación del esfuerzo y la persistencia, lo que a su vez incide de forma directa y positiva sobre el rendimiento académico de los alumnos (González y Tourón, 1992).

Para finalizar este apartado, puede ser oportuno indicar que si bien son realmente importantes las variables de tipo motivacional y afectivo en el resultado del aprendizaje escolar, no se debe olvidar la vertiente cognitiva del mismo. En este sentido, García y Pintrich (1994) señalan que hasta fechas recientes los investigadores trataban los aspectos motivacionales y cognitivos del aprendizaje de modo independiente. Por un lado, los modelos puramente motivacionales aportan información sobre el “por qué” del trabajo de los estudiantes, de su actividad, su esfuerzo y su persistencia ante las tareas escolares. Por otro lado, los modelos cognitivos del aprendizaje intentan describir “cómo” los estudiantes llegan a comprender y dominar tales tareas mediante la utilización de diversas fuentes cognitivas (p.ej., conocimientos previos) y destrezas (p.ej., estrategias cognitivas y de autorregulación del aprendizaje). Estamos de acuerdo con estos autores cuando señalan la necesidad de crear y probar modelos complejos en los que se tenga en cuenta la interacción entre cognición y motivación en el contexto escolar, puesto que ambos factores operan conjuntamente para crear las condiciones óptimas de aprendizaje y rendimiento académico (Boekaerts, 1996). El autoconcepto es una de las variables más importantes dentro del ámbito motivacional, el cual incide significativamente en el correcto funcionamiento del ámbito cognitivo (p.ej., sobre la activación de diversas estrategias cognitivas y de autorregulación del aprendizaje escolar).

En la Figura 6 ofrecemos un esbozo de los contenidos de lo que entendemos por un modelo cognitivo-motivacional del aprendizaje. En éste, diferenciamos los dos ámbitos

(cognitivo y motivacional), tanto en lo que hace referencia a los componentes básicos como respecto a los procesos y estrategias (metacognitivas y motivacionales) y de autorregulación del aprendizaje y rendimiento académicos. Centrando el análisis en la variable objeto de este trabajo, observamos como el *autoconcepto* es uno de los tres componentes motivacionales destacados. Por otro lado, los tres procesos y/o estrategias de autorregulación motivacional (self-handicapping, self-serving biases y self-affirmation) se encuentran directamente vinculados con los niveles del autoconcepto del individuo; es decir, son estrategias que tienen funciones motivacionales bien de crecimiento, bien de estabilización (mediante la defensa) del “yo”.

ficiente para mantener el esfuerzo necesario?, ¿me considero capaz de abordarla con éxito?, ¿sé que pasos debo dar para lograr su finalización con éxito?”. Si esta valoración resultara positiva es cuando se ponen en marcha todos los recursos necesarios (cognitivos, motivacionales y de autorregulación) para asegurar el éxito. El proceso de autorregulación (cognitiva y motivacional) acompaña a la actividad básica a lo largo de todo el proceso. Finalmente, los resultados del aprendizaje y, con mucha frecuencia, del rendimiento inciden muy significativamente tanto sobre el ámbito cognitivo (reafirmando estructuras de conocimiento o mejorándolas, automatizando y ampliando estrategias de aprendizaje, verificando y certificando la utilidad de los procesos y estrategias de autorregulación, etc. - en el caso de éxito-, o disminuyendo el umbral de utilización de contenidos y estrategias existentes - en caso de fracaso), como sobre el motivacional (reforzando la imagen positiva de sí mismo, generando autoconfianza y responsabilidad en el resultado logrado, incidiendo positivamente en la definición de una orientación motivacional hacia la tarea y el aprendizaje, etc., -si se logra el éxito-, o forzando la utilización de estrategias de autorregulación encaminadas a la defensa del yo-como, por ejemplo, la estrategia “self-serving biases” que implica no tomar responsabilidad en el resultado o “self-handicapping” que supone denigrarse con el fin de poder soportarse- y la consiguiente reducción motivacional intrínseca y extrínseca, etc., en caso de fracaso).

Pero, tal y como inicialmente hemos dicho, lo cognitivo y lo motivacional no funcionan por separado. Al contrario, si el análisis cognitivo de la tarea es negativo generará un hándicap para el despliegue de las fuerzas motivacionales, lo cual incidirá negativamente sobre la puesta en marcha de los procesos y estrategias cognitivas necesarias para la realización correcta



Figura 6. Modelo cognitivo-motivacional del aprendizaje autorregulado.

Desde una perspectiva más general, también destacamos en el modelo que el proceso de aprendizaje de una determinada tarea comienza por “un análisis de la misma tanto de tipo cognitivo (utilización de las capacidades básicas y conocimientos previos ajustados a la tarea con el fin de obtener una comprensión inicial de la misma y las posibilidades cognitivas de realizarla con éxito) como motivacional (¿supone un riesgo para el status de mi autoconcepto, o bien, una ocasión para reafirmarlo?, ¿va en la dirección de mis metas académicas u orientación motivacional? ¿dispongo de la voluntad su-

de la tarea; y si la tarea no va en la dirección de sus intereses motivacionales o no supone una ocasión idónea para engrandecer el yo, el ámbito cognitivo carecerá de la fuerza motivacional para su óptimo funcionamiento. Así pues, en la interacción cognitivo-motivacional se encuentra la clave para explicar la conducta de aprendizaje escolar.

Síntesis

Dado que el contenido central del artículo tiene que ver con aspectos diversos del autoconcepto, intentaremos ahora ofrecer una síntesis sistematizada de las características relevantes del autoconcepto que, tal vez, pudiera servir como modelo para reflexiones e investigaciones futuras (ver Tabla 1).

Tabla 1
Modelo de autoconcepto: síntesis e integración de las características fundamentales del autoconcepto

<p>• D. CONCEPTUAL</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Componente Descriptivo ▶ Componente Valorativo ▶ Componente Interactivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Referido al concepto de «<i>autoimagen</i>» (cómo me veo). Dos tipos: privada (identidad personal, yo privado) y social (el yo desempeñando roles sociales). • Relativo al concepto de «<i>autoestima</i>» (representa la importancia que tiene para mí la <i>autoimagen</i> percibida). Aquí juegan un papel relevante el «<i>autoconcepto ideal propio</i>» y el «<i>autoconcepto ideal para otros significativos</i>». • La relación significativa entre nivel de <i>autoimagen</i> e importancia de la misma dan lugar a un <i>autoconcepto</i> concreto.
<p>• D. ESTRUCTURAL</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ E. Multidimensional ▶ Ordenación Jerárquica ▶ Estabilidad ▶ Identidad Estructural 	<ul style="list-style-type: none"> • Diferentes dimensiones en cada uno de los niveles de generalidad: académico, no académico/matemático, verbal... Social, físico, etc. • Las dimensiones se organizan según su nivel de generalidad en varios niveles factoriales, siempre de modo jerárquico. • Mayor estabilidad en las dimensiones más generales y mayor inestabilidad en las más específicas (cercanas a la conducta objetiva). • Tiene, por tanto, una estructura definida y diferenciable de cualquier otro constructo.
<p>• D. FUNCIONAL</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Procesos y estrategias cognitivas y de autorregulación ▶ Autoconcepto Operativo ▶ Sus Funciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Para la construcción del autoconocimiento se utilizan una serie de procesos cognitivos que posibilitan varias operaciones: aceptar, cuestionar, alterar o suprimir la información, con el propósito de asimilarla o acomodarse a ella. • Es la dimensión del autoconcepto global que a) percibe, procesa e interpreta la información, b) selecciona la respuesta adecuada e inicia la acción y, c) evalúa el desarrollo y resultado final de la misma. • A nivel general son dos: estabilizadoras y de crecimiento. A nivel más concreto, identificamos cuatro: a) contextualizar, b) integrar la información nueva, c) regular el estado afectivo y, d) motivar la conducta futura.

En el modelo se diferencian tres “dimensiones” importantes de análisis: la conceptual, la estructural y la funcional. En la dimensión conceptual se destacan las dos vertientes del autoconcepto: valorativa y descriptiva; y se enfatiza una perspectiva interactiva para comprender correctamente el significado de este constructo. En cuanto a la dimensión estructural, observamos que la mayoría de la investigación realizada al respecto coincide en destacar cuatro aspectos: que su estructura es multidimensional, que las dimensiones se encuentran organizadas de modo jerárquico, que a medida que ascendemos en la jerarquía las dimensiones son más estables y, por ello, menos sensibles a las circunstancias situacionales concretas y, que es un verdadero constructo psicológico con un valor ciertamente relevante dentro de la estructura de la personalidad.

Por último, resumimos las características más relevantes respecto a la dimensión funcional. En ésta destacamos la manera en que afrontamos la construcción de nuestro autoconcepto, tanto si el feedback es positivo como si es negativo, para lo cual tomamos prestados una serie de conceptos que podrían ser válidos para explicar este proceso de construcción y crecimiento del yo (p.ej., estrategias cognitivo-afectivas, proceso de asimilación, acomodación, etc., estrategias cognitivas de autorregulación afectiva y motivacional). Así mismo, enfatizamos lo que se denomina “autoconcepto operativo” para explicar de qué modo (estratégico) se enfrenta el autoconcepto general previo a la nueva información y avanzar en el análisis del por qué de la tendencia a mantener las estructuras existentes o, en todo caso, del cambio sin crisis. Por último, destacamos sus funciones generales y específicas.

Referencias

- Banaji, M.R. y Prentice, D.A. (1994): The self in social contexts. *Annual Reviews of Psychology*, 45, 297-332.
- Bandura, A. (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989): Perceived self-efficacy in the exercise of personal agency. *The Psychologist: Bulletin of the British Psychological Society*, 2, 411-424.
- Beane, J.A. y Lipka, R.P. (1986): *Self-concept, self-esteem and the curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Brown, J.D. y Smart, S.A. (1991): The self and social conduct: Linking self-representations to prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 368-375.
- Brown, J.D. y Taylor, S.E. (1986): Affect and the processing of personal information: Evidence for mood-activated self-schemata. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 436-452.
- Byrne, B.M. (1984): The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54, 427-456.
- Byrne, B.M. (1996a): *Measuring self-concept across the lifespan: Issues and instrumentation*. Washington, DC: APA.
- Byrne, B.M. (1996b): Academic self-concept: Its structure, measurement, and relation with academic achievement. En B.A. Bracken (Ed.): *Handbook of self-concept*. New York: Wiley.
- Byrne, B.M. (1996c): The Shavelson Model Revisited: Testing for the structure of academic self-concept across pre-, early, and late adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 88, 2, 215-228.
- Byrne, B.M. y Gavin, D.A.W. (1996): The Shavelson model revisited: Testing for the structure of academic self-concept across pre-, early, and late adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 88, 2, 215-228.

- Byrne, B.M. y Shavelson, R.J. (1996): On the structure of social self-concept for pre-, early, and late adolescents: A test of the Shavelson, Hubner y Stanton (1976) model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 3, 599-613.
- Cabanach, R., Valle, A., Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (1996): Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8,1, 45-61.
- Campbell, J.D., Trapnell, P.D., Heine, S.J., et al. (1996): Self-concept clarity: Measurement, personality correlates, and cultural boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 1, 141-156.
- Chapman, J.W. y Lambourne, R. (1990): Some antecedents of academic self-concept: a longitudinal study. *The British Journal of Educational Psychology*, 60, 142-152.
- Corno, L. y Snow, R.E. (1986): Adapting teaching to individual differences among learners. En M. Wittrock (Ed.): *Handbook of research on teaching*. New York: McMillan.
- Deppe, R.K. y Harackiewicz, J.M. (1996): Self-handicapping and intrinsic motivation: Buffering intrinsic motivation from the threat of failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 4, 868-876.
- Fantuzzo, J.W., Davis, G.Y. y Ginsburg, M.D. (1995): Effects of parent involvement in isolation or in combination with peer tutoring on student self-concept and mathematics achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 2, 272-281.
- Gallagher, J.J. (1994): Teaching and learning: New models. *Annual Review of Psychology*, 45, 171-195.
- García, T. y Pintrich, P. R. (1994): Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En D.H. Schunk y B.J. Zimmerman (Eds.): *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: LEA.
- Gardner, H. (1995): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K.J. (1987): Toward self as relationship. En K. Yardley y T. Honess (Eds): *Self and identity. Psychosocial perspectives*. Chichester: John Wiley & Sons.
- González-Pienda, J.A. (1993): *Análisis del autoconcepto en alumnos de 6 a 18 años: Características estructurales, características evolutivo-diferenciales, y su relación con el logro académico*. Trabajo original de investigación. Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo.
- González-Pienda, J.A. (1996): El estudiante: Variables personales. En J. Beltrán y C. Genovard (Eds): *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos*. Madrid: Síntesis.
- González-Pienda, J.A. y Núñez, J.C. (1992): Características estructurales y psicométricas del "Self Description Questionnaire P". *Revista de Psicopedagogía*, 6-7, 133-168.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C. y Valle, A. (1992): Influencia de los procesos de comparación interna/externa sobre la formación del autoconcepto y su relación con el rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45, 73-82.
- González-Pumariaga, S. (1995): *Modelo de relaciones causales en procesos atribucionales, autoconcepto y motivación en niños con y sin dificultades de aprendizaje*. Tesis Doctoral. Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo.
- González, M.C. y Tourón, J. (1992): *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- Harter, S. (1985): Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. En R. Leahy (Ed): *The development of the self*. San Diego, CA: Academic Press.
- Helmke, A. y van Aken, M.A.G. (1995): The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 87, 4, 624-637.
- Hernández, P. (1991): *Psicología de la instrucción*. México: Trillas.
- Lacasa, P. y Martín Cordero, J.I. (1990): El desarrollo del autoconcepto. En J.A. García Madruga, y P. Lacasa (1990): *Psicología evolutiva.2*. Madrid: UNED.
- Lehtinen, E., et al., (1995): Long-Term development of learning activity: Motivational, cognitive and social Interaction. *Educational Psychologist*, 30, 21-35.
- Machargo Salvador, J. (1991): Eficacia del feedback en la modificación del autoconcepto académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45 (1), 63-72.

- Markova, I. (1987): Knowledge of the self through interaction. En K. Yardley y T. Honess (Eds.): *Self and identity: Psychosocial perspectives*. Gran Bretaña: John Wiley and Sons.
- Markus, H. y Kitayama, S. (1991): Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Markus, H. y Nurius, P. (1986): Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- Markus, H. y Rubolo, A. (1989): Possible selves: Personalized representations of goals. En L.A. Pervin (Ed): *Goal concepts in personality and social psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Markus, H., Wurf, E. (1987): The Dynamic Self-Concept: A Social Psychological Perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Markus, H., Smith, J. y Moreland, R.L. (1985): Role of the self-concept in the perception of others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1494-1512.
- Marsh, H. W. (1987): The hierarchical structure of self-concept an application of hierarchical confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Measurement*, 24, 17-39.
- Marsh, H.W. (1990): Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: a multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.
- Marsh, H.W. (1993a): Academic self-concept: Theory, measurement, and research. En J. Suls (Ed): *Psychological perspectives on the self*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Marsh, H.W. (1993b): The multidimensional structure of academic self-concept: Invariance over gender and age. *American Educational Research Journal*, 30, 841-860.
- Marsh, H. W. y Shavelson, R.J. (1985): Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-125.
- Miras, M. (1996): Aspectos afectivos y relacionales en los procesos de interacción educativa. En A. Barca, J.A. González-Pienda, R. González y J. Escoriza (Eds.): *Psicología de la Instrucción, Vol. 3: Componentes contextuales y relacionales del aprendizaje escolar*. Barcelona: EUB.
- Núñez, J.C. (1992): *El autoconcepto: Características estructurales, diferencias evolutivas inter e intraindividuales y su relación con el rendimiento académico en alumnos de 6 a 11 años*. Tesis Doctoral. Departamento de Psicología. Universidad de Oviedo.
- Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (1994): *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: SPU.
- Núñez, J.C. y González-Pumariega, S. (1996): Procesos motivacionales y aprendizaje. En J.A. González-Pienda, J. Escoriza, R. González y A. Barca (Eds.): *Psicología de la Instrucción, Vol.2. Componentes cognitivos y afectivos del aprendizaje escolar*. Barcelona: EUB.
- Núñez, J.C., González-Pumariega, S., González-Pienda, J.A. (1995): Autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 7, 3, 587-604.
- Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., García, M.S., González-Pumariega y García, S.I. (1995): Estrategias de aprendizaje en alumnos de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio de los alumnos. *Revista Galega de Psicopedagogía, 10-11*, 7, 219-242.
- Núñez, J.C., González-Pienda, J.A., Cabanach, R., et al. (1995): Motivación, cognición y rendimiento académico. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 12, 183-210.
- Oñate, P. (1995): Autoconcepto. En J. Beltrán y J.A. Bueno (Eds.): *Psicología de la educación*. Barcelona: Marcombo.
- Pintrich, P.R. (1994): Continuities and discontinuities: Future directions for research in educational psychology, *Educational Psychologist*, 29, 137-148.
- Platt, C.W. (1988): Effects of causal attributions for success on first-term college performance: A covariance structure model. *Journal of Educational Psychology*, 80, 569-578.
- Purkey, W.W. (1970): *Self-concept and school achievement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Royce, J.R. y Powell, A. (1983): *Theory of personality and individual differences: Factors, systems and processes*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-hall.
- Scott, C.G., Murray, G.C., Mertens, C. y Dustin, E.R. (1996): Student self-esteem and school system: Perceptions and implications. *The Journal of Educational Research*, 89, 5, 286-293.
- Segal, Z. (1988): Appraisal of the self-schema construct in cognitive models of depression. *Psychological Bulletin*, 103, 147-162.

- Shavelson, R.J., Hubner, J.J. y Stanton, G.C. (1976): Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Skaalvik, E.M. Hagtvet, K.A., (1990): Academic achievement and sel-concept: an analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 2, 292-307.
- Valle, A., Cabanach, R., Barca, A. y Núñez, J.C. (en prensa): Una perspectiva cognitivo-motivacional sobre el aprendizaje escolar. *Revista de Educación*.
- Vispoel, W.P. (1995): Self-concept in artistic domains: An extension of the Shavelson, hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Educational Psychology*, 87, 1, 134-153.
- Watkins, D., Fleming, J.S. y Alfon, M.C.A. (1989): A test of Shavelson's hierarchical, multifaceted self-concept model in a Filipino college sample. *International Journal of Psychology*, 24, 367-379.

Aceptado el 12 de diciembre de 1996