

LA INCIDENCIA DEL «*AUTOCONCEPTO*» EN EL APRENDIZAJE Y EN EL RENDIMIENTO ESCOLAR

*Julio Antonio GONZALEZ PIENDA
Francisco MARTIN DEL BUEY*

INTRODUCCION

En todo sistema educativo uno de los objetivos básicos es conducir al individuo al desarrollo máximo de sus potencialidades y contribuir a la adquisición de unas destrezas y conocimientos que resulten aplicables a un amplio repertorio de tareas y situaciones diversas. Con ello se contribuye al descubrimiento de los diferentes roles que el individuo puede desempeñar en una sociedad cambiante. Desde esta perspectiva la orientación escolar y profesional resulta inseparable del propio proceso educativo.

En la educación tradicional al individuo se le proporcionaba un conjunto de conocimientos y destrezas de los que se serviría el resto de la vida. En una sociedad estática y jerarquizada las competencias para una participación plena en la vida laboral eran adquiridas casi íntegramente antes de acceder a las responsabilidades de adulto. Se suponía que éste utilizaría entonces lo que había aprendido en su niñez y juventud.

Sin embargo, hoy día, aquel principio ya no resulta aceptable en una sociedad de condiciones materiales, conocimientos tecnológicos, relaciones sociales y valores en rápido cambio. Precisamente por ello, los conocimientos, las competencias, la capacitación recibida fácilmente se pueden quedar anticuadas y desfasadas y, como indica Husén (1979), resulta difícil predecir las competencias que se necesitarán unas décadas o incluso unos pocos años después.

Dentro de este nuevo marco educativo el niño para conseguir el desarrollo armónico de sus capacidades e intereses y orientarse bajo las nuevas condiciones, necesita una instrucción adecuada, informaciones, apoyos y opiniones de los demás. Con ello durante su vida escolar y profesional podrá tomar eficazmente las decisiones escolares y profesionales a que le obliga el propio

sistema educativo al finalizar los diferentes ciclos de enseñanza. En esta toma de decisión se han de combinar tanto los aspectos afectivos como los cognoscitivos, de manera que se obtenga un equilibrio entre los resultados objetivos y subjetivos. Ello requiere por parte del individuo un nivel de instrucción y grado de conocimiento lo más extenso posible, tanto a nivel cualitativo como a nivel cuantitativo. Partiendo de los datos de esa instrucción recibida el individuo inicia el proceso de reflexión a partir del cual va a tomar las decisiones personales en las diferentes circunstancias de su vida.

Entre los elementos de que dispone el individuo para hacer una representación coherente de la realidad y de las relaciones que establece con ella, se encuentra el concepto que los demás tienen de él y la valoración personal y subjetiva que posee de sí mismo tanto a nivel cognoscitivo como a nivel afectivo y social. Dentro de este proceso el «*autoconcepto*» pasa a ocupar un papel básico y primordial que condiciona todo el *proceso de aprendizaje* e incide de una forma significativa en el mismo, especialmente, en el *logro académico y rendimiento escolar*. Ultimamente ha habido un resurgimiento del interés por el estudio de las fuerzas motivadoras de la conducta escolar entre las que se encuentra, sin duda, el autoconcepto. Este constituye un elemento de indudable importancia en todo el proceso educativo, por ello vamos a realizar un análisis de las aportaciones realizadas al respecto por las distintas investigaciones haciendo hincapié en la incidencia del autoconcepto en el aprendizaje y, concretamente, en la relación existente entre el autoconcepto y el rendimiento escolar.

2. MARCO CONCEPTUAL: EL AUTOCONCEPTO

Al objeto de utilizar los diversos términos más comunmente utilizados en la literatura científica sobre el tema es conveniente hacer algunas precisiones conceptuales.

El *autoconcepto* se designa con otros términos como *autosistema*, *autoestructura*, *autorreferencia* y *autoesquema*, siendo la expresión más frecuente hasta los años 70 la de *sí mismo*, que ha constituido uno de los temas centrales en el estudio de la personalidad. Esta se entiende en un sentido mucho más amplio y hace referencia al conjunto de características relativamente constantes del ser humano a lo largo de su ciclo vital. Con palabras de Allport (1961): «*organización dinámica de todos los sistemas psicofísicos*».

El autoconcepto ha sido definido desde diferentes enfoques teóricos presentando una gran resistencia al análisis científico por tratarse de un proceso y una estructura dinámica. Para la mayoría de los autores se trata de un factor causal capaz de explicar muchos fenómenos comportamentales que posee un fuerte componente emocional.

El autoconcepto es un término que indica la forma en que se ven a sí mismas emocional, social y académicamente las personas físicas (Woolfolk, McKume 1983). En sí mismo el autoconcepto es difícil de evaluar; lo que sí se conoce a través de pruebas indirectas son sus efectos (Markus y Smith, 1981; Bandura, 1981; T. Rogers, 1981). El autoconcepto engloba el conjunto de

opiniones e ideas que el sujeto posee sobre sí mismo; es la imagen que tenemos de nosotros mismos desde el punto de vista de la propia posición; abarca las ideas, evaluaciones, imágenes y creencias que el individuo tiene y hace de sí mismo; lo que le gustaría ser y lo que otros piensan de él.

El autoconcepto se refiere a los procesos de identidad personal o personificación. Lo constituyen aquellos componentes por los que una persona se reconoce. Así, lo que opinamos y las ideas que tenemos sobre nuestra conducta con los rasgos y características que definen al individuo, como son las formas físicas, las capacidades mentales, los valores personales,... y lo diferencian de los demás; las hipótesis que se plantea sobre el propio comportamiento, se organizan de tal modo que ofrecen una especie de retrato cuya imagen representa cómo es la persona y que generalmente la utilizamos para definirnos y para explicar cómo son y cómo se comportan los demás. También incluye la opinión propia de cómo comportarse frente a los demás y la forma en que esperamos que los demás deben tratarnos (Coopersmith, 1976; Grass, 1986).

Existe una distinción representada por los pronombres personales *yo* y *mí* que explicaría la diferencia entre los procesos de control-decisión o agente causal y la identificación personal. Este último se convierte en un factor a explicar. Es decir, el primer componente o agente causal constituye el proceso por el cual el autoconcepto conoce y actúa, mientras que el segundo, como indica Gergen (1971), es la estructura consistente en el sistema de conceptos que posee una persona para definirse a sí misma.

En el autoconcepto podemos diferenciar una doble vertiente: por una parte, presenta un significado propio al interpretar la fuerza, los intereses, las peculiaridades que caracterizan el modo de ser de una persona; por otra parte, al representar las opiniones que el sujeto tiene de sí mismo, se convierte en una estructura o mecanismo de filtro selectivo de estímulos organizando los hechos, los objetos y las propias experiencias al objeto de conseguir una conducta apropiada.

En términos de Epstein (1973) el autoconcepto tiene como objeto *optimizar* los recursos personales para afrontar tanto las situaciones gratificantes y agradables de la vida como aquellas que resulten displicentes o frustrantes; *facilitar* el grado en que el individuo descubre y valora sus capacidades y recursos propios de los que se vale en las diferentes situaciones de su vida y, por último, *organizar* los conocimientos derivados de su experiencia en orden a utilizarlos con eficacia.

En el modelo del procesamiento de la información el autoconcepto se concibe como un *conjunto de reglas* para procesar la información, convirtiéndose en el esquema más rico de cuantos posee la memoria y desempeñando un papel central y regulador en la dirección del pensamiento y de la entrada de los mensajes sensoriales. Tal esquema impone determinadas restricciones sobre la disponibilidad de los datos personales y sobre la interpretación de la información relevante y la respuesta a la misma. En este enfoque el autoconcepto pasa a ser una estructura central de la memoria y la primera a través de la que fluye la información que el organismo procesa (Lunch, 1981; Newel y Simon, 1972; Markus y Smith, 1981; Rogers, 1981; Vega, 1984).

En el modelo humano del procesamiento de la información el autoconcepto suministra el marco de referencia que utilizan los individuos para analizar su conducta y patrones de interacción social dirigiendo la atención hacia ciertos elementos en su relación con el ambiente, según sea la significación que representan para el individuo. Dicha selección viene mediatizada por los aspectos y connotaciones afectivas y emocionales que están presentes en la información empleada por el autoconcepto. Esta característica es la que diferencia el autoconcepto del resto de las estructuras que intervienen en el procesamiento de la información. Ello explica también (Zajonc, 1980) que la primera respuesta del organismo a los estímulos del ambiente esté caracterizada por la estimación que dicho organismo hace de acuerdo con los efectos agradables o desagradables que le producen.

En relación al autoconcepto también se plantea la posibilidad de distinguir en él diversos componentes que, aunque están íntimamente relacionados entre sí, presentan no obstante connotaciones claramente diferenciables (Coopersmith, 1974; Norem-Hebaisén, 1976; Burs, 1977; Lecuyer, 1978, 1981; Flynn, 1975; Beltran, 1985). Así se pueden distinguir tres niveles:

- a) *El nivel del yo conocido*: hace referencia al conjunto de ideas y opiniones que uno posee sobre sí mismo tanto a nivel cognoscitivo como a nivel afectivo.
- b) *El nivel del yo ideal*: lo que uno desearía ser; comprende las metas y aspiraciones que en cada momento persigue el sujeto.
- c) *El nivel del otro*: viene determinado por el concepto que los demás tienen de uno mismo.

Cabe también diferenciar la *autoimagen* (hace referencia a la propia imagen corporal con sus atributos físicos de estatura, fuerza, atractivo físico, belleza, vestido, etc.) y la *autoestima* entendida como la evaluación o juicio sobre la propia valía personal expresada en las actitudes que el individuo mantiene hacia sí mismo durante su vida. La autoestima forma parte de la jerarquía de necesidades humanas básicas y, por tanto, está en la base de las motivaciones e intereses de la persona (Malow).

3. PROCESO DE FORMACION DEL AUTOCONCEPTO

La formación del autoconcepto tiene sus orígenes en edades muy tempranas del desarrollo desde el momento en que el individuo empieza a combinar apreciaciones globales sobre sí mismo y los utiliza como instrumentos o técnicas para categorizar y estructurar las experiencias presentes y futuras. Este proceso por el que el individuo organiza y estructura su experiencia y los distintos elementos de su entorno para formar el concepto de sí mismo es similar al proceso que utiliza para configurar el concepto sobre los demás (Bandura, 1981; Hastorf, 1970; Coopersmith, 1967; Wylier, 1979).

Cada individuo desde su niñez observa cómo es tratado por demás, cómo actúan sus semejantes, qué normas y escala de valores utilizan para tomar las

decisiones, qué costumbres practican y a qué tipo de ideales responden sus conductas y, en función de este conjunto de factores, forma un concepto propio de sus características personales básicas y más o menos permanentes. El autoconcepto se va configurando así como el resultado de la comparación con otras personas que se convierten en el esquema de referencia dando significado a la propia actividad. Por ello la percepción de lo que uno ejecuta sólo resulta significativa en la medida en que puede compararse con la conducta de los demás (Beltran, 1985).

Consecuentemente existe una interrelación entre el autoconcepto que uno tiene de sí mismo y la información que va consiguiendo a través de las nuevas experiencias y de las reacciones que presenten los otros en relación a sus manifestaciones conductuales. Las fuerzas que lo van modulando son *los otros significativos* y por ello la autoevaluación es inseparable de la evaluación realizada por los otros.

Partiendo de estas relaciones que se van estableciendo el autoconcepto se desarrolla progresivamente siendo cada vez más preciso y estable. Ello no significa que no quede abierto a posibles revisiones y cambios, sino que como todo concepto que se elabora para poder organizar y explicar las cualidades comunes que los objetos o las situaciones presentan y que el individuo experimenta en su interrelación con el ambiente, puede ser modificado y de hecho cambia con la edad, con el status social, con el cambio de habitat o de trabajo. En sí el autoconcepto es dinámico y, como fruto de la experiencia, está sometido a la influencia de la misma.

El individuo empieza recibiendo la *influencia de la familia* y más tarde la de la *institución escolar* que, junto con las opiniones y expectativas que de él se tienen, forman parte de las opiniones de sí mismo y como tales le influyen en la formación y en el desarrollo de su autoconcepto.

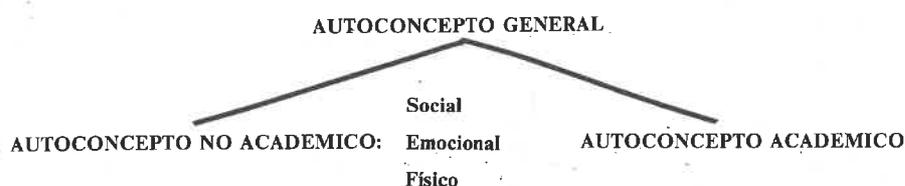
Desde el punto de vista evolutivo existe un conjunto de elementos que intervienen en la formación y desarrollo del autoconcepto. De estos elementos unos presentan un carácter eminentemente social y otros guardan una relación más estrecha con la experiencia directa de tipo físico. *La base social* del autoconcepto la constituyen todas aquellas personas que tienen algún significado importante para el individuo y que se concretan fundamentalmente en los padres, profesores y demás figuras de relevancia social para el niño, proporcionando una retroalimentación de tipo social mediante las respuestas que van dando a su actuación personal, en la medida en que le aceptan, tienen confianza en él, la apoyan en sus comportamientos y decisiones y le van reconociendo la independencia y autonomía personal en su proceso de socialización.

Al principio se da una indiferencia del yo y del no yo. El autoconcepto aparece cuando el niño es capaz de diferenciar el yo del mundo exterior, cuando percibe a los demás como algo con entidad propia y separada. En este proceso tiene una relevancia especial *el lenguaje* como elemento constitutivo y constituyente de la interpersonalidad. Al mismo tiempo este desarrollo del autoconcepto a nivel social se complementa con el «*feed back*» de tipo físico que constantemente recibe el niño al establecer las relaciones con el medio en el que vive. En este tipo de información de carácter eminentemente autoper-

ceptiva tiene más importancia la propia experiencia directa que las percepciones, opiniones y valoraciones que los otros tienen de él. Se trata del *concepto físico de sí mismo*, su imagen corporal, que a través de las actividades más diversas le permite conocer si es capaz de realizar determinadas tareas, conseguir las destrezas físicas y comprobar que sus habilidades consiguen un nivel de desarrollo adecuado.

Partiendo de este concepto tanto social como físico y, ayudado por los procesos del pensamiento y del lenguaje que el niño va adquiriendo, se configura la forma de responder ante sí mismo y ante los otros, disponiendo de unos marcos de referencia con los cuales poder ser comparado. Lo que le permite descubrir el tipo de persona que es y asumir el modelo de cómo tratar a los demás y, al mismo tiempo, conocer las posibles reacciones de los otros ante sí mismo.

Hay autores como Shavelson, Huguer y Stantong (1976) que diferencian durante los años escolares diversos componentes en el concepto general de sí mismo del alumno distinguiendo entre el autoconcepto académico y autoconcepto no académico.



El *autoconcepto no académico* tiene su origen en las relaciones que establece con los compañeros y demás figuras que presentan una relevancia significativa, en los estados emocionales y experiencias afectivas y en las características físicas que va adquiriendo durante el desarrollo. En la formación del *autoconcepto social* interviene primeramente la familia en la que adquiere los fundamentos básicos, los compañeros, amigos y todas aquellas personas que tienen algún valor significativo para el niño. A ello se añade la influencia del contexto social amplio, aunque hay autores como Gillham (1967), Coopersmith (1967), para quienes la influencia del contexto social amplio no resulta tan significativa ni tiene tanta importancia como generalmente se indica, resaltando en cambio como decisivo el tipo de relación directa con las personas más próximas y los intereses personales.

El *autoconcepto emocional* de sí mismo es de origen interno y se determina en base a las experiencias positivas y negativas que el niño va adquiriendo desde los primeros momentos de su vida. En la formación del autoconcepto emocional cobran especial relevancia las experiencias familiares.

El *autoconcepto físico* surge del desarrollo de las propias capacidades y rasgos físicos, así como de la apariencia física que presenta y que hace referencia a la estatura, peso, color...

El *autoconcepto académico* se fundamenta en la conducta del alumno en relación a las diferentes áreas y tareas a realizar dentro del ámbito escolar. No es más que una consecuencia del autoconcepto general que el niño tiene de sí mismo cuando entra en la escuela. Este autoconcepto se desarrolla cuando el niño tiene ya adquirido un conjunto de experiencias y aprendizajes en el ámbito familiar y social, que se van a ampliar en la escuela con el desarrollo de nuevas habilidades y la realización de nuevos aprendizajes y roles sociales.

A nivel evolutivo tanto el autoconcepto no académico como el académico va evolucionando desde la *etapa del preescolar*, en la que el autoconcepto se basa más en la percepción que los otros tienen del niño, especialmente los miembros de la familia, que en su propia experiencia directa. Durante *la escolaridad* tiene lugar el desarrollo de las estructuras mentales y la adquisición de un lenguaje más objetivo que le van a servir al niño para ir asimilando por medio de vivencias directas las normas de comportamiento y adaptación, estableciendo las comparaciones sociales necesarias para un ajuste apropiado de la propia imagen, hasta llegar a la *adolescencia* en la que se elabora el autoconcepto de una forma más estable. Durante la adolescencia se produce un cambio referente a nuevos intereses, valores, creencias y actitudes de carácter personal introduciendo nuevas facetas hasta entonces poco desarrolladas como la sexualidad, la independencia, la autonomía, el altruismo, la autoconsistencia, la ambivalencia...

Desde el enfoque de la Psicología del Ciclo Vital L'écuyer (1981) presenta una evolución del autoconcepto distinguiendo 6 fases sucesivas:

- a) Emergencia del yo: de 0 a 2 años
- b) Afirmación: de 2 a 5 años
- c) Expansión: de 5 a 12 años
- d) Diferenciación: de 12 a 18 años
- e) Madurez: de 20 a 60 años
- f) Longevidad: de 60 en adelante.

Cada una de estas fases se caracteriza por un conjunto de rasgos que van evolucionando con la edad.

4. AUTOCONCEPTO Y RENDIMIENTO ACADEMICO

En este apartado nos referimos a los estudios que específicamente tratan de los efectos producidos por el autoconcepto de los escolares en el rendimiento académico. Estudios que han ido adquiriendo progresiva importancia hasta tal punto que esta idea se llega a considerar como una clave decisiva en la determinación del éxito y fracaso escolar y en la configuración de la personalidad de los estudiantes.

Existen gran cantidad de estudios, ya clásicos, que investigan las relaciones entre inteligencia y rendimiento escolar desde los trabajos pioneros de Binet, Burt, Thurstone, Claparede,... hasta otros realizados en nuestros días, en los que se pone de manifiesto que se da una correlación entre ambas

variables cuyo valor oscila entre un mínimo que no baja de 0.20 y un máximo que no supera el 0.60. Al mismo tiempo se ha comprobado que las relaciones entre inteligencia y rendimiento académico están moduladas por otras variables como motivación, personalidad, tipo de enseñanza recibida, clase social,... y que la inteligencia y los factores cognitivos no explican más que una parte de la varianza en el rendimiento. Ahora bien, uno de los factores cuya incidencia en el rendimiento reconocen la mayoría de los autores es sin duda el *autoconcepto* (Wattenberg y Cliford, 1973; Purkey, 1970; Williams y Beebe, 1973; Burns, 1977; Jimeno, 1978...).

Ya hemos indicado que el autoconcepto es una realidad dinámica en el tiempo, fruto de la experiencia, es una estructura aprendida, pero al mismo tiempo, es un elemento, *un factor condicionante del aprendizaje*. Este aprendizaje repercutirá en él posteriormente en una especie de proceso circular en espiral. Por ello se puede afirmar que el autoconcepto media todo el aprendizaje.

De acuerdo con la teoría que explica la formación del autoconcepto la autoimagen académica se constituirá internalizando las evaluaciones que los «*otros significativos*» hacen de los alumnos tal cual son percibidos por éstos... y según reciba aprobaciones o desaprobaciones así será su autoconcepto (Jimeno, 1976, p. 170). De esta manera y dentro de la dinámica de influencia del autoconcepto, como indica Beltran (1985), el rendimiento académico va a depender no tanto de la capacidad real del sujeto, cuanto de la capacidad creída y sentida por él. La autopercepción que uno tenga de sí mismo está estrechamente relacionada con la capacidad de aprender y rendir.

Para Combs (1979) la conducta manifiesta de un individuo y, en este caso el escolar, es el resultado de cómo se ve a sí mismo, cómo ve las situaciones en las que está inmerso y las interrelaciones que se producen entre estas dos percepciones. Es cierto que los sentimientos de éxito o fracaso, las creencias y las actitudes que están en relación con el concepto de sí mismo determina la forma en que el individuo utiliza sus *posibilidades*. Así cuando un alumno posee un autoconcepto pobre o negativo de sí mismo tiende a actuar congruentemente con esta imagen, de manera que las posibilidades de fracaso ante un proyecto o una determinada tarea son elevadas. En cambio, cuando el autoconcepto es positivo, cuando existe una confianza en sí mismo, se tiende a actuar de acuerdo con esta imagen siendo probable que tenga éxito y mejor rendimiento académico. Esta relación es más significativa cuanto mayor es el alumno.

La influencia del autoconcepto tiene gran importancia en todas las facetas de la vida del individuo, no sólo a nivel escolar, sino en cualquier otra actividad que realice. Existe un gran número de investigaciones que ponen de manifiesto a nivel empírico la relación existente entre el autoconcepto y el rendimiento escolar. A modo indicativo podemos citar los trabajos de Shaw (1960), Quimby (1967), Caplin (1966), Shaw y Alves (1963), Kohr (1974), Kash y Borich (1978), Purkey (1970).

En algunos de estos trabajos se pueden confundir las causas y los efectos, es decir, se cuestiona si el autoconcepto es el que determina el rendimiento o es

éste el que modela a aquél. En otros términos, un individuo tiene un autoconcepto positivo porque tiene éxito en la escuela, o es el propio autoconcepto positivo el que determina el éxito escolar. Lo que sí parece cierto es que existe una *relación bidireccional*, una interacción continua entre ambas variables en un proceso circular. Así la importancia que el autoconcepto tiene como factor condicionante del aprendizaje no impide que a su vez se considere la influencia del mismo rendimiento escolar en la estructuración de un determinado autoconcepto. Se trataría de ver cómo los propios resultados del rendimiento escolar pasan a formar parte de la autoimagen personal, datos que le van comprobando su propia valía como alumno y también como persona por la proyección que estos datos tienen en su contexto.

Wattenberg y Clifford (1964) sugieren que las diferencias en el grado de estimación propia repercuten tanto a nivel cualitativo como cuantitativo en la actuación de la escuela; de tal manera que en su trabajo en el que medían la inteligencia, concepto de sí y habilidad para la lectura, comprobaron que el autoconcepto servía mejor para comprobar las habilidades para la lectura que los resultados obtenidos en el test de inteligencia.

Williams y Cole en un estudio de 1968 relacionaron el autoconcepto con varios aspectos de la vida del niño, que suelen considerarse importantes para un ajuste académico adecuado. El resultado ofrece unas correlaciones del rendimiento escolar con el autoconcepto que son significativas y positivas oscilando entre 0.39 y 0.58. Resultados semejantes a los que ofrecen Binder, Jones y Showie (1970).

Existen diferentes estudios (Bledsoe, 1967; Campbell, 1965; Purkey, 1970 y otros) que muestran la relación entre el autoconcepto y el rendimiento en chicos pero no en chicas. Lo que hace suponer que los chicos perciben sus habilidades, sus rasgos y su rendimiento escolar como elementos más decisivos para determinar su autoestima. Diferencias en el mismo sentido con las que ofrece Gimeno Sacristán en la investigación realizada en 1976.

Otros trabajos en los que se relacionan la discrepancia entre el autoconcepto ideal y el real del autoconcepto general y académico con el rendimiento escolar de los alumnos (Borislow, 1962; McCallon, 1968) llegan a la conclusión de que esa discrepancia está relacionada con el rendimiento académico.

En cuanto al modo cómo influye la vida escolar en el desarrollo del autoconcepto, no se puede afirmar categóricamente que las experiencias altamente positivas garantizan por sí solas un concepto general de sí mismo positivo. Lo que sí es cierto es que aumentan significativamente la probabilidad de que esto ocurra. En cambio, las experiencias negativas —fracaso escolar— especialmente cuando son continuadas, sí llevan a que el alumno desarrolle un autoconcepto negativo aumentando las posibilidades de que el concepto general de sí mismo también sea negativo (Rubin, 1973).

Shaw y McCuen (1960) comprobaron que el concepto de sí mismo se manifiesta en los resultados académicos ya desde el primer año de la escolarización y Brookover (1964) observó la relación positiva entre el concepto de sí mismo y el éxito académico destacando que dicho concepto estaba relacionado de forma positiva con las evaluaciones que las personas significativas

hacían del sujeto. Estas personas significativas son fundamentalmente sus padres y maestros. Pero al mismo tiempo, este autor puso de manifiesto que los cambios producidos en el autoconcepto académico iban asociados a cambios paralelos en el rendimiento. Resultados que coinciden cuando se examinan las actitudes que tienen hacia sí mismos.

En un interesante trabajo con alumnos de segunda etapa de EGB Rodríguez Espina ofrece un análisis de las variables predictoras del rendimiento académico; unas de tipo intelectual, otras de tipo inhibitor del rendimiento, otras de autoconcepto general y académico y, finalmente, otras de facilitación de las tareas. Una vez analizada la cuantía en la que queda explicado el resultado en función de los distintos tipos de variables independientemente y asociadamente, concluye que son las variables del autoconcepto se paradas o conjuntamente con otras, las que aparecen como las principales responsables del rendimiento. Asimismo en una investigación realizada por Chorro (1981) con estudiantes universitarios se analiza la relación entre diversos factores de personalidad y de inteligencia con el rendimiento académico. La conclusión que ofrece subraya la ausencia de relación entre la inteligencia y el rendimiento y una relación moderada con los factores de personalidad.

Desde el curso académico 1982-83, hemos venido estudiando de forma sistemática en distintos centros escolares de la zona asturiana (centros de E.G.B. y de B.U.P., fundamentalmente) las diferencias existentes según el sexo y la edad en los factores aptitudinales y de personalidad (González-Pienda y Martín del Buey, 1986) y entre estos aspectos diferenciales y los existentes entre la autoestima (factor 03 de Cattell) en ambos sexos y sus relaciones con el rendimiento académico propiamente dicho, obtenido por el alumnado en las distintas evaluaciones en un curso escolar.

No pareció sugerente, una vez controladas las variables intelectuales y aptitudinales del alumnado utilizar como técnica de medición del autoconcepto, determinados resultados obtenidos de la aplicación de los Cuestionarios ESPQ y 16 PF de Cattell, y compararlos con el rendimiento académico obtenido por esos mismos alumnos. Como el mismo autor indica y las investigaciones al respecto acreditan, estas pruebas ofrecen un análisis multivariado de rasgos de personalidad, entre los que se encuentra de forma específica: el factor C o Fuerza del YO y los factores Q1, Q2 y Q3, denominados Posición social, Certeza individual y Autoestima, respectivamente y que hacen referencia igualmente al sentido dinámico del concepto de sí mismo (self) de que nos habla Cattell (1972, pág., 169). Las descripciones que el mencionado autor hace de estos factores es la siguiente (Cattell, EBER y Tatsuoka, 1970, cap. 9):

Factor C: Fuerza del yo. Alta calificación: maduro desde el punto de vista emocional. Estable de intereses constantes. Calmado. No permite que las necesidades emocionales oscurezcan las realidades de una situación. Se ajusta a los hechos. Tranquilo. Muestra control para evitar dificultades.

Factor Q1: Posición social Alta calificación: Deseoso de experimentar. Liberal, analítico. Libre pensador.

Factor Q2: Certeza individual: Alta calificación: Autosuficiencia. Prefiere sus propias decisiones.

Factor Q3: Autoestima: Alta calificación gran fuerza de la autoestima. Controlado. Preciso en lo social. Mucha fuerza de voluntad. Compulsivo. Sigue sus propias imágenes.

Por razones de espacio nos vamos a limitar a mostrar los resultados obtenidos con los alumnos de B.U.P. y C.O.U. diversificados por sexos. Ilustramos una muestra de los datos obtenidos en la siguiente tabla:

CORRELACION CANONICA

FACTORES	ALUMNOS				ALUMNAS			
	1. BUP	2. BUP	3. BUP	COU	1. BUP	2. BUP	3. BUP	COU
EVAL 2	0.92	0.96	0.93	0.99	0.95	0.94	0.92	0.92
EVAL F	0.77	0.92	0.96	0.91	0.97	0.97	0.96	0.99
C	-0.06	0.03	0.04	0.30	0.14	-0.03	0.11	-0.21
Q1	-0.01	-0.06	0.00	0.23	-0.17	0.06	0.27	0.02
Q2	0.06	-0.10	0.11	0.32	-0.10	0.05	0.17	0.26
Q3	0.04	0.04	0.30	0.42	0.21	0.04	0.10	0.04

En la tabla se muestra la correlación canónica obtenida entre los resultados globales conseguidos por el alumnado en la evaluación segunda (Eval. 2) y final (Eval. F) con los resultados obtenidos en los factores de personalidad referentes a la autoestima. Siendo puntuaciones en general bajas en términos absolutos, no resultan tales en términos relativos dado que hay que tener en cuenta la subjetividad siempre inherente a las calificaciones dadas por el profesor. Igualmente hay que tener en cuenta que en la presente tabla tan solo hemos significado aquellos factores que son objeto de nuestro estudio, omitiendo la totalidad de los factores o variables analizadas, en donde, como anteriormente mencionados se analizaron factores aptitudinales y de personalidad. A pesar de ello, y dentro de esta consideración relativa de los resultados ya observamos que los datos del factor Q3 (autoestima) son los que alcanzan mayores cuotas en relación con el rendimiento académico, aunque no por igual en todos los cursos pero siempre de signo positivo. Igualmente observamos, desde un punto de vista evolutivo, que a medida que nos acercamos a cursos superiores el aumento de los valores es más notorio y consecuentemente su incidencia sobre el rendimiento académico más significativo. El resto de los factores, relacionados con el concepto de autoestima (Q3) también tienen su incidencia sobre el rendimiento académico, pero no siempre de igual signo. Este aspecto final nos lleva a incidir sobre la necesidad de considerar los factores de personalidad, no de forma unitaria y si en sus interrelaciones o multivariantes. Lo que viene en la actualidad a llamarse tipos modales multivariados (Cattell, Bouldier y Tsujioka, 1966). En otros términos: el factor autoestima tiene siempre un valor positivo frente al rendimiento escolar, y el resto de los factores que de alguna forma tiene repercusión sobre la autoes-

tima, lo tienen de forma combinada con otros factores, pero normalmente son de signo positivo.

En un reciente trabajo experimental realizado sobre tipologías modales multivariadas (Martín del Buey, 1984), se realiza una descripción en población española adolescente de estos Tipos Modales multivariados descritos por Cattell, siguiendo la técnica del análisis de discrepancias y multivariado. Identificados estos tipos y descritos factorialmente en sus rasgos de personalidad, aparecen una serie de ellos, cuya repercusión positiva sobre el rendimiento académico es significativa. Los tipos denominados por el autor G, H, O y P, que son favorables al rendimiento académico, tienen en su composición factorial casi siempre y con puntuación superior a la media los factores C, Q1, Q2 y Q3 mencionados anteriormente. Cabe decir que estos tipos están dentro de la gama de los estables introvertidos, que como se sabe son factores de personalidad favorecedores del rendimiento académico en estas edades, como ya consignó Eysenck (1969).

En resumen, se puede afirmar que el autoconcepto académico es un factor condicionante del rendimiento escolar y que, en cierta medida, funciona independientemente del nivel intelectual del individuo.

5. INCIDENCIA DEL AUTOCONCEPTO POSITIVO Y NEGATIVO EN EL ÉXITO Y EN EL FRACASO ESCOLAR

Generalmente ya nadie pone en duda que el alumno que rinde con éxito en las tareas escolares tiene un autoconcepto positivo. Ello no significa que la mera posesión del autoconcepto positivo conduzca sin más al rendimiento académico exitoso. El autoconcepto es una condición necesaria pero no suficiente ya que influyen otras variables. De hecho aún no se dispone de una explicación suficiente y convincente de por qué algunos estudiantes que presentan un elevado autoconcepto respecto a su capacidad, no rinden satisfactoriamente en las tareas escolares.

Existe abundante bibliografía en la que queda constancia de la diferente estructuración del autoconcepto en sujetos con distinto nivel de rendimiento. Así, Gilly, Lacour y Meyer (1966) observaron que el rendimiento escolar tiene una determinada proyección sobre el autoconcepto general, sobre cómo se concibe el alumno a sí mismo, no únicamente respecto a sus cualidades intelectuales, sino también sobre otras facetas tan distintas a éstas como pueden ser la fuerza física, la imagen corporal, la belleza. Es decir, las notas escolares sirven de criterio no sólo para juzgarle como alumno sino también como persona. Lo que da prueba una vez más para pensar que el autoconcepto es una estructura compleja y dinámica.

Los alumnos que tienen mejor rendimiento académico presentan un conjunto de características como apertura social, atención, memoria, inteligencia, tenacidad, autonomía, rapidez... superiores a sus compañeros con bajo rendimiento. El alumno con un autoconcepto positivo tiene confianza en su capacidad general y como estudiante presenta una actitud positiva y de optimismo respecto a sus rendimientos futuros, es sociable y necesita menos evaluaciones

favorables de otras personas, tiende a creer que el profesor tiene actitudes favorables hacia él (Everett, 1971; Purkey, 1970; Brookover, 1964, 1979).

En un sentido realizado por Davidson y Greberg (1967) se comprobó que los alumnos con mejor rendimiento escolar sobresalían en algunas características del yo, como la competencia personal, la académica y la profesional. En el trabajo ya citado de Gimeno Sacristan (1978) se puede leer que *«un alumno con buen rendimiento es un alumno bien considerado por sus profesores, por sus padres, bien aceptado por sus compañeros, tiene un autoconcepto más bien alto, estable y adecuado a la realidad, se esfuerza en forma más adecuada; tiende a ser considerado no ya como buen estudiante, algo que ya es, sino como persona aceptable por otras características, con aspiraciones adecuadas a sus posibilidades...»*.

En cambio, Combs (1964) comprobó que los alumnos con rendimientos bajos se ven a sí mismos como incapaces de superar los problemas que les puede plantear la situación escolar; no tienen confianza en sí mismos para tomar decisiones y perseguir objetivos. Se sienten menos aceptados por sus compañeros y amenazados por el grupo, tienden a juzgar a los demás como personas de poco valor; para ellos los adultos son seres en quienes no se pueden confiar, se muestran más propicios a la rebeldía, sus sentimientos suelen ser inapropiados y generalizados y presentan comportamientos menos participativos. En síntesis, el alumno que fracasa le falta confianza en sí mismo, en sus compañeros y en el adulto y se ven a sí mismos como menos capaces y menos confiados que aquellos que rinden de forma exitosa (Goldberg, 1960; Herding, 1966; Theigland, 1966; Taylor, 1964; Jimeno, 1978; Hammachek, 1979; Lieberman, 1980; Sandoval, 1984; Beltran, 1985).

No faltan estudios que ponen de manifiesto que la repetición de curso por causa del bajo rendimiento está relacionada también con la formación de un autoconcepto negativo, aumentando su incidencia de forma progresiva en las sucesivas retenciones (White y Howard, 1973).

6. FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA FORMACION Y DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO Y RENDIMIENTO ESCOLAR

El trato que el alumno recibe tanto por parte de la familia como en el centro escolar junto con las opiniones, valoraciones y expectativas que de él se tienen, forman parte de las opiniones de sí mismo y como tales influyen en la formación y desarrollo del autoconcepto y rendimiento escolar (Weiner, 1972). Entre estos factores destacan por su importancia los siguientes:

—*La familia*: el ambiente familiar constituye el marco en el que se desarrollan las primeras relaciones del niño con medio socio-cultural y constituye uno de los factores básicos de socialización en la génesis del autoconcepto y estilo personal. De todos los elementos que componen el ambiente familiar, los de orden humano son los que mayor relevancia tienen en tanto que incitan, favorecen y modelan la conducta infantil constituyendo una ayuda básica en la organización comportamental. Las características familiares que más afectan al desarrollo del autoconcepto son (Archersleben, 1980, pág. 43-ss.):

a) Las relaciones emocionales entre padres e hijos y las actitudes de los padres hacia la escuela y el rendimiento escolar. Esta actitud se concreta en

—nivel de aspiración de los padres respecto a ellos mismos y a sus hijos. Existe una relación positiva entre la forma de ver los padres a sus hijos y la manera cómo se ven éstos a sí mismos. Los niños que tienen una evaluación elevada de sí mismos, tienen a su vez, padres que los evalúan positivamente.

—Seguimiento o indiferencia ante el fracaso escolar.

b) *Efectos de modelamiento* en la formación de intereses, expectativas, motivaciones, etc.

Las evaluaciones que los padres hacen de las capacidades que presentan los hijos para el trabajo escolar es de una significación muy relevante para ellos. Según sean las actitudes de los padres hacia los estudios, así serán las motivaciones, intereses y ayudas materiales. De los distintos trabajos realizados al respecto, se deduce que el estímulo, evaluación y la motivación de los padres hacia el trabajo escolar de sus hijos está en función, en parte, del nivel de estudios conseguido o deseado por los padres. Son muchos los estudios que intentan explicar el bajo rendimiento o fracaso escolar desde la perspectiva de la instrucción familiar como indicativo de clase social (Clarc, 1964; Coleman, 1966; Lerena, 1976, 1981; Ainsworth y Batin, 1974; Pérez Serrano, 1978; López E., 1982; Molina García y García Pascual, 1984...). La nota común a todos estos trabajos es la pretensión de demostrar que el rendimiento varía en función del nivel de estudios de los padres durante la escolaridad obligatoria.

Lo que sí parece cierto es que los niños de las familias con mayor nivel de estudios reciben más estímulos, ayudas y proyectos que influirán poderosamente en el autoconcepto y rendimiento escolar. En este caso se da una continuidad y cohesión entre el ambiente, trabajo y objetivos de la familia y la escuela.

El nivel instructivo de la familia y la consideración que le concede a la educación se pueden combinar de un modo positivo o negativo. Hay padres que, aunque son poco instruidos, aprecian la cultura y la valoran en todas sus actuaciones. Pero hay otros cuyo nivel cultural suele ser bajo y que además no les preocupa la cultura e incluso la consideran con desprecio, que no ofrecen ningún modelo positivo y entonces es probable que los resultados escolares de sus hijos sean negativos ya que falta a la vez el clima y los estímulos necesarios para un trabajo eficaz. Hay padres que desvalorizan la actividad y el propio rendimiento, diciendo que ir a la escuela equivale a perder el tiempo, que hay cosas más importantes que hacer, resaltando el ejemplo de los que triunfan en la vida sin tener grandes éxitos en la escuela; o no consideran la actividad escolar como un verdadero trabajo, la vida sería empieza a la salida de la misma.

Otros padres no atienden más que a los fracasos de sus hijos para censurarlos y castigarlos. Los éxitos los dan por supuesto quedando la relación

padres e hijos mediatizada únicamente por el fracaso. Las consecuencias de este tipo de conductas para los niños suele ser la aparición de conductas en las que se manifiestan sentimientos de inferioridad, inseguridad en sí mismos, timidez que les lleva a rehuir los contactos con los compañeros y a no participar en las actividades comunes:

c) Por último, estaría el estilo educativo familiar en el que se pueden considerar los siguientes elementos:

- Educación en la independencia y responsabilidad.
- Fijación de niveles ideales o realistas de aspiración en el rendimiento.
- Estabilidad en los comportamientos.
- Control o permisividad de la conducta.

—*Los Profesores*: Las relaciones interpersonales y el intercambio de información en el contexto social del aula entre el alumno y el profesor influyen decisivamente en la formación del autoconcepto académico, en las percepciones, sentimientos, evaluaciones y actitudes que el alumno va desarrollando en torno a su persona, especialmente, las percepciones referidas a las aptitudes escolares. Ya los trabajos de Davidson y Lang (1960) y Perron (1966) comprobaron la relación existente entre las percepciones del profesor, el autoconcepto del alumno y los resultados escolares.

Entre los elementos que más influyen en el alumno se encuentran la percepción, valoración y expectativas que el profesor tiene del mismo. Williams y Cole (1966) investigan las repercusiones que provoca sobre el rendimiento el atractivo de la personalidad del alumno en el profesor. Sobre la percepción que tiene el profesor del rendimiento del alumno se basa la tendencia a generalizar su juicio acerca de la personalidad total del alumno partiendo de aspectos parciales. Por ello, para Hammacheck (1971) el profesor puede ayudar al alumno a reconocer sus capacidades y recursos personales o puede proyectarle obsesivamente sobre sus deficiencias y limitaciones. Así, si un profesor desde un principio encuentra a un alumno simpático, abierto y comunicativo, se da después la tendencia de extender esta primera impresión positiva a juicios posteriores.

Son abundantes las investigaciones en las que se acentúan las repercusiones y consecuencias del «efecto esperado», también denominado «efecto Pygmalion» (Rosenthal y Jacobson, 1968). Tal efecto consiste en que el juicio y expectativas del profesor sobre el alumno condiciona los resultados en el mismo sentido esperado y esto tanto sobre el rendimiento como sobre el comportamiento social. Por expectativas se entiende las inferencias que hace el maestro sobre el aprovechamiento actual y futuro de los alumnos y sobre su conducta escolar general (Good y Brophy, 1983) o como señalan Rosenthal (1971), Woolfolk y McCune (1983), son profecías personales autosatisfactorias, lo que significa que las previsiones de los profesores sobre la forma en que se conducirán los alumnos determinarán precisamente aquella conducta que esperan.

El proceso de influencia del «*efecto esperado*» se desarrolla a partir de esas expectativas del profesor sobre el rendimiento futuro del alumno, determinadas por prejuicios, actitudes y percepciones sobre las relaciones que se dan entre las cualidades de una persona. La formación de las expectativas es algo normal dentro de toda relación humana; lo fundamental es la exactitud de las mismas, la flexibilidad con que se mantienen y los efectos causados. Las expectativas así formadas influyen en la marcha de la clase según las diversas formas de actuación del profesor, frecuencia y forma de animar al alumno. De esta manera las expectativas pueden generar una conducta diferencial de los profesores respecto a los alumnos. Consecuentemente éstos reaccionarán ante estas actitudes al darse cuenta que son tratados de forma diferente (Woolfolk y McCune, 1983, pág. 253). Pero además este diferente comportamiento del alumno confirma al profesor y le refuerza en sus actitudes hacia aquel. Es probable que algunos alumnos se superen o rebajen respecto de su rendimiento inicial. Tal resultado influirá en el autoconcepto y autoconfianza en sí mismo.

Good y Brophy (1983, pág. 251) ofrecen un modelo para describir cómo las expectativas del profesor afectan a la conducta en el aula. Una vez formadas las expectativas el profesor asume actitudes diferentes ante sus alumnos según sean aquellas. Así el trato que cada maestro da a cada alumno indica el rendimiento que espera de ellos y esto a su vez influye en el autoconcepto, motivación para el logro y el nivel de aspiración. Los alumnos de quienes se espera mucho tienden a conseguir grandes logros, mientras el rendimiento de quienes se espera poco disminuirá considerablemente; de lo que se deduce que los profesores han de valorar a los alumnos de una forma positiva y favorable si quieren mantener expectativas positivas y provechosas.

Otro de los factores que mayor influencia presentan en el modulado de la conducta escolar es la propia *personalidad del profesor*. Sobre las características del profesor que mayor influencia o relación tienen con el éxito alcanzado por los alumnos aún no se dispone de resultados definitivos. No obstante parece ser que los atributos cognoscitivos y de personalidad que, a juicio de la mayoría de los autores, se exige de forma más genérica para una labor educativa eficaz, se pueden concretar en los siguientes:

- a) *Aptitudes cognoscitivas*: se incluye la amplitud-variedad y riqueza de conocimientos suficientes en el área concreta del saber en la que el profesor está especializado.
- b) *Aptitudes psico-pedagógicas*: lo que convierte al profesor en educador y experto en comunicación, capaz de transmitir convenientemente los contenidos de aprendizaje y presentarlos de una manera clara, concisa, organizados y personalizados.
- c) *Aptitudes para la adecuación de los nuevos contenidos* de aprendizaje al grado de madurez cognoscitiva de cada alumno.
- d) *Aptitudes de empatía* o capacidad para interesar, implicar y entusiasmar al alumno en el aprendizaje, despertando la motivación y dominio y propiciando un resultado satisfactorio tanto en el trabajo individual como en la labor de equipo.

Junto a estos atributos cognoscitivos y aptitudes existe un amplio espectro de rasgos y características personales que contribuyen a fomentar el interés por el estudio para conseguir un aprendizaje más eficaz. Los rasgos más valorados por los alumnos generalmente son: la comprensión, actitud dialogante, cordialidad y tolerancia, ser justos y consistentes, ser más demócratas que autocráticos, ser claros, entusiastas y liberales y estar bien relacionados con los alumnos.

Entre las conclusiones más importantes del trabajo de Ryans (1960) destaca la siguiente: la conducta del profesor en la clase se puede representar en base a tres antinomias:

- Amable (comprensivo) versus distante
- Sistemático (práctico) versus desorganizado
- Imaginativo (entusiasta) versus rutinario

Los profesores más eficaces eran básicamente amables, sistemáticos y con imaginación, según dicho autor.

Hay autores que ponen especial énfasis en las creencias que el profesor tiene sobre sí mismo. El profesor necesita tener actitudes personales positivas y realistas hacia sí mismo y aptitudes personales para poder ser aceptado por los demás (Beltran, 1985). Ya hemos indicado cómo el modo en que uno se ve a sí mismo tiende a proyectarlo en su percepción de los demás. De ahí que el profesor necesite verse a sí mismo positivamente. En este sentido resultan interesantes las conclusiones ofrecidas por Ryans (1964) referentes a las notables diferencias entre las autopercepciones de los profesores según éstos tuviesen una estabilidad emocional alta o baja.

Combs (1965) toma como criterio para distinguir entre los profesores eficaces de los no eficaces, las actitudes hacia sí mismos y hacia los otros.

En conclusión, se puede afirmar que cuando los profesores tienen actitudes positivas favorables hacia sí mismos están en mejores condiciones para generar autoconceptos positivos y realistas en los alumnos.

—*Los compañeros*: Ya hemos señalado la influencia bidireccional existente entre el autoconcepto y el rendimiento académico. Ahora bien, la importancia del rendimiento académico para el autoconcepto no está tanto en el valor del rendimiento en sí, cuanto en las percepciones que tiene el alumno de las comparaciones de su nivel de rendimiento con el rendimiento de los que forman su grupo de comparación social, es decir, sus compañeros. De ahí que con el mismo rendimiento pueden darse autoconceptos diferentes en la medida en que la posición académica relativa en cada clase sea diferente.

Para Schmuck (1981, pág. 622) la interacción social con los compañeros constituye el medio de acción más importante para los alumnos y puede afirmarse que la influencia que tienen los compañeros sobre el desarrollo social del niño es un punto que está fuera de toda discusión.

Woolfolk y McCunes (1983) consideran que los iguales constituyen un grupo de referencia en torno al cual tienden a comparar su conducta y actitudes. El grupo de compañeros puede actuar en

- el aprendizaje de valores y actitudes y, en definitiva, de modos de percibir la realidad,
- el aprendizaje de todo tipo de hábitos de comportamiento adecuado e inadecuado,
- el aprendizaje de conductas de autocontrol, de destrezas y habilidades correspondientes a las distintas etapas evolutivas,
- la influencia decisiva en el nivel de aspiraciones educativas y profesionales,
- como agente de resistencia o de cambios proporcionando recompensas o castigos para inducir una actitud conformista (aceptación de control y valores de grupo) en cada uno de sus miembros.

Partiendo de estas influencias se puede llegar a formar una «*subcultura*» que se impone a todos aquellos alumnos que se consideran pertenecientes al grupo. Hecho que puede tener una especial significación en el contexto educativo ya que una «*subcultura*» negativa puede llevar a conductas hostiles a las normas escolares e ir en contra de los objetivos educativos a fin de sentirse aceptados por el grupo, actuando como filtro obstaculizador de la función docente.

Este ascendente de los compañeros por encima de otros factores se puede explicar recurriendo a las gran cantidad de tiempo que pasan juntos, a los contactos y experiencias comunes, a la mayor proximidad física y a la fácil identificación del sujeto con individuos semejantes a él en cuanto a experiencias, necesidades y formas de comunicación.

CONCLUSION

El autoconcepto es una realidad dinámica y aprendida que se va desarrollando a través de la interacción y relaciones interpersonales . Entre los factores que más influyen en su formación están los padres, los profesores, los compañeros y demás personas que tienen una relevancia social para el individuo. El autoconcepto está implicado de forma significativa en la motivación del alumno mediando todo su aprendizaje, en la toma de sus decisiones personales con una relación estrecha con el desarrollo de sus intereses, creencias, valores y actitudes y siendo un factor primordial en el logro y rendimiento académico.

Por medio de la educación recibida y con el desarrollo de las capacidades se puede favorecer un autoconcepto positivo que estimule al individuo y le confiera seguridad y confianza en sí mismo para aprender y desarrollar sus proyectos con éxito.

BIBLIOGRAFIA

- ASCHERSLEBEN, K. (1980): *Motivation. Probleme in der schule* Verlag W. Kohl-hamer Sutgger. (Trad. Morata, 1980).
- BANDURA, A. (1981): «The self and mecanims of agency». En J. JULS (ed.): *Psychological perspectives on the self*. Vol. L. Hillsdale, L.E.A., New York.
- BELTRAN LLERA, J. (1985): *Psicología educacional*. UNED, Madrid.
- BOKISLOW, B. (1962): «Self -evaluation and academic achievement». *Journal of Counsel ing Psycho...*, 9, pág. 246-254.
- BROOKOVER, W. B. y otros (1964): «Self -concept of ability and school achievement» *Sociology of Educ.*, 37, pág. 271-278.
- BROOKOVER, W. B. y otros (1979): *School social systems and student achievement*. Praeger, New York.
- BURS, R. B. (1977): «The self-concept and its relevance to academic achievement» En D. CHILD: *Readings in psychology for the teacher*. Holt, New York.
- BURS, R. B. (1979): *The self-concept*. Logman, London.
- CATTELL, R. B. BOULTER, M. A. y TSUJIOKA, B. (1966): «The taxonomic recognition of types and functional emergents». En R.B. Cattell (ed.): *Handbook of multivariate experimental psychology*. Rand McNally Chicago.
- CATTELL, R. B., EBER, H. W. y TATSUOKA, M. (1970): *Handbook for the sixteen personality factor questionnaire*. Institute for Personality and Ability testing, Champaing, Illinois.
- COMBS, A. W. (1965): *The profesional Education of Teachers*. Allyn and Bacon, Bost.
- COMBS, A. W. (1979): *Claves para la formación de profesores*. EMERSA, Madrid.
- COOPERSMITH, S. (1967): *The antecedents of self-esteem*. Reeman, San Francisco.
- COOPERSMITH, S. y FEEDMAN, R. (1974): «Fostering a positive self-concept and high self-esteem in the classroom» En R. H. COOP. y K. WHITE: *Psychological concept in the classroom*. Harper, New York.
- DAVIDSON, H. H. y LANG, G. (1960): «Children´s perceptions of their teacher´s feeling toward them to self-perception». *Journal of Experim. Education*, 29, pág. 107-118.
- DECI, E. L. y RYAN, R. M. (1985): *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press, New York.
- EPSTEIN, E. (1981): «Revisión del concepto de sí mismo». En A. FIERRO, (Comp.): *Lecturas de psicología de la personalidad*. Alianza, Madrid.
- EYSENCK, H. J. Y EYSENCK, B. G. (1969): *Personality structure and measurement*, Routledge and Kegan Pal., London.

- FLYN, T. M. (1975): «Behavioral components of school readiness». *Journal of experimental Education*, 44, pág. 40-45.
- GERGEN, K. J. (1971): *The concept of self*. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- GILLHAM, J. (1967): «Self concept and reading». *The reading Teacher*, 21, pág. 270-273.
- GONZALEZ-PIENDA, J. A. y MARTIN DEL BUEY, F. (1986): «Adolescencia: Diferencias sexuales en variables aptitudinales y de personalidad», *Revista Magister*, 4, pág. 13-34.
- GOD, T. L. y BROPHY, J. E. (1980): *Educational psychology realistic approach*. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- GOOD, T. L. y BROPHY, J. E. (1980): «Influencias de las actitudes y expectativas del profesor en la conducta del aula». En R. H. COOP. y K. WHITE: *Aportaciones de la psicología a la educación*. Anaya, Madrid.
- HAMMACHER, D. E. (1979): *Encounters with the self*. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- HASTORF, A. (1980): *Person perception*. Addison-Wesley, Massachusset.
- HUSEN, T. (1979): *The school in question*. Oxford University Press, London (Trad. Narcea, 1981).
- GIMENO SACRISTAN, J. (1976): «Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento». I.N.C.I.E. Madrid.
- KASH, M. M. y BORINCH, G. (1978): *Teacher behavior and pupil self-concept*. Addison-Wesley, Massachusset.
- L'ECUYER, R. (1978): *Le concept de soi*. P.U.F. Paris.
- L'ECUYER, R. (1981): «The development of the self-concept through the life span». En M.D. LYNCH: *Self-concept*, Ballinger, Cambridge.
- LERENA, C. (1976): *Escuela, ideología y clases sociales en España*. Ariel Barcelona.
- LERENA, C. (1981): *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporánea*. Akal, Madrid.
- LIEBERMAN, L. M. (1980): «Decisión making model for ingrade retention (Noupromotion)». *Journal of Learning Disalities*. 13, pág. 268-272.
- LYNCH, M. D. y otros (1981): *Self-concept*. Ballinger, Cambridge.
- MARKUS, H. y SENTIS, K. (1981): «The self in social information processing». En J. SULS (Ed.): *Psychological perspectives on the self*, vol. 1, Hillsdale, New York.
- MARKUS, H. y SMITH, J. (1981): «The influence of self-schema of perception of others». En N. CANTOR y J. F. KIHLLSTRON (Eds.): *Personality cognition and social interation*. Hillsdale, L.E.A., New York.
- MARTIN DEL BUEY, F. (1984): *Tipologías modales multivariadas y rendimiento académico*. Servicio publicaciones. Universidad Complutense, Madrid.
- MOLINA GARCIA, S. y GARCIA PASCUAL, E. (1984): *El éxito y el fracaso en la E. G. B.* Laia, Barcelona.
- NEWEL, A. y SIMON, H. A. (1972): *Human problem solving*. Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- PURKEY, W. W. (1968): «The search for self: evaluationg student self concept». *Florida Educational Research and Development Council Research Bullitin*, 42, pág. 3-31.
- PURKEY, W. W. (1970): *Self-concept and school achievement*. Englewood Cliffs, Prentice Hall, New Jersey.
- QUIMBY, V. (1977): «Diferences in the self-ideal relationship of on achieved group and underachieved group». *Journal od Educational Research*, 18, pág. 23-31.
- RODRIGUEZ ESPINAR, S. (1982): *Factores del rendimiento escolar*. Oikos Tau, Barcelona.

- ROGERS, T. B. (1981): «A model of the self as an aspect of the human information processing system». En N. CANTOR y J.F. KINISTRON (Eds.): *Personality, cognition and social interaction*. Hillsdale, L.E.A., New York.
- RUBIN, L. J. (1973): *Facts and feeling in the classroom*. Viking, New York.
- ROSENTHAL, R. Y JACOBSON, L. (1968): *Pigmalion in the classroom*, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- RYAN, R. M., CONNELL, J. P. y DECI, E. L. (1985): «A motivational analysis of self-determination and self regulation in education». En C. AMES y R. E. AMES (Eds.): *Research on motivation in education, vol. 2, The classroom milieu*, Academic Press, New York.
- RYANS, D. G. (1960): *Characteristics of teachers: Their description comparison and appraisal*. American Council on Education. Washington.
- RYANS, D. G. (1964): «Research on teacher behavior in the context of the teacher characteristics study». En B. J. BIDDLE: *Contemporary Res. on teacher effective ness*. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- SCHMUK, R. A. (1981): «La influencia de los compañeros de grupo». En G. LESSER: *La psicología en la práctica educativa*. Trillas, México.
- SHAVELSON, R. S.; HUGNER, J. J. y STANTON, G. G. (1976): «Self-concept validation of construct interpretation». *Review of educational Research*, 46, pág. 407-442.
- SHAW, W. y ALVES, G. (1963): «The self-concept of bright academic». *Personnel And Guidance Journal*, 42, pág. 401-442.
- WATTENBER, W. W. y CLIFFORD, C. (1964): «Relation of self-concept to beginning achievement in reading». *Child development*, 35, pág. 461-467.
- WEBSTER, M. Jr. y SOBIESZEK, B. (1974): *Sources of self-evaluation*. Wiley, London.
- WEINER, B. (1972): *Theories of motivation*. Rand McNally, Chicago.
- WHITE, K. y HOWARD, J. L. (1973): «Failure to be promoted and self-concept among elementary school children». *Elementary School Guidance and Counseling*, 7 (3), pág. 182-187.
- WILIAMS, J. D. y BEESE, J. D. (1973): «Self-concept and achievement in self-enhancing education». *Psychological Report*, 32, pág. 641-2.
- WILIAMS, R. L. y COLE, S. (1962): «Self-concept and school adjustment». *Personnel and Guidance Journal*, 46, pág. 478-481.
- WOOLFOLK, A. E. y McCUNE, L. (1983): *Educational Psychology for teachers*. Prentice Hall. (Trad. Narcea, 1983).
- WYLIER, R. (1979): *The self-concept. A critical survey of pertinent research literature*. University of Nebraska Press, Lincoln.
- ZAJONE, R. B. (1980): «Feeling and thinking: Preferences need no inferences», *American Psychologist*, 35, pág. 151-171.

