

AUTOCONCEPTO, AUTOESTIMA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ALUMNOS DE 4º DE E.S.O. IMPLICACIONES PSICOPEDAGÓGICAS EN LA ORIENTACIÓN Y TUTORÍA

Miguel Ángel Broc Cavero*
Ministerio de Educación y Ciencia
Diputación General de Aragón

RESUMEN

Este trabajo muestra las relaciones y el peso relativo que determinadas variables antecedentes del autoconcepto mantienen sobre la autoestima global en alumnos de 4º curso de E.S.O. También se analizan las relaciones que determinadas variables psicológicas y pedagógicas tienen sobre el rendimiento escolar final.

Ciento veinte alumnos formaron parte de esta investigación. Las instrumentos elaborados por S. Harter y utilizados en esta investigación fueron: el «Self-Perception Profile for Adolescents» (1988), que mide variables de autoconcepto y autoestima propias de este nivel evolutivo; el «Social Support Scale for Children» (1985 c); la «Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom» (1980); el Inventario de Hábitos de Estudio de F.F. Pozar

* Doctor en Psicología; Diplomado en Ciencias de la Educación. Jefe de Dto. de Orientación del I.E.S. «El Portillo» de Zaragoza.-DGA-MEC, y profesor tutor de la Facultad de Psicología en el Centro de la UNED de Barbastro (Huesca).

Dirección del autor: Miguel Ángel Broc Cavero. C/Flora Tristán, 5, 2º B. 50015. Zaragoza. 976-740049. Dirección del trabajo: I.E.S. «El Portillo». C/Juan XXIII, 3. 50010. Zaragoza. 976-336433. E-mail: mabroc@teleline.es

(1983); una medida de la inteligencia (Cattell, 1989), las horas diarias de estudio; y el rendimiento en la 1ª, 2ª y 3ª evaluación en las materias propias de este nivel educativo.

Los análisis efectuados por medio del programa estadístico BMDP muestran unos resultados que suelen coincidir con los propuestos por Harter, y aportan interesantes sugerencias muy útiles para generar estrategias de investigación y de intervención en este campo.

Palabras clave: autoconcepto, autoestima, dimensiones, apoyo social, hábitos de estudio, inteligencia, rendimiento académico, materias de la E.S.O., intervención.

ABSTRACT

This work shows the relationships and the relative weight that given variables antecedents of the self-concept maintain on the global self-esteem in pupils of fourth course of Obligatory Secondary Education. Also they are analyzed the relationships that given pedagogic and psychological variables have on the scholastic achievement.

A hundred twenty pupils formed part of this research. The instruments elaborated by S. Harter and used in this work were: the «Self-Perception Profile for Adolescents» (1988), that it measures variables of self-concept and self-esteem; the «Social Support Scale for Children» (1985); the «Scale of Intrinsic versus Extrinsic Orientation in the Classroom» (1980); the «Inventory of Study Habits» of F.F. Pozar (1983); a measure of the intelligence (Cattell, 1989); the daily study hours, and the achievement in the 1ª, 2ª and 3ª evaluation in the own matters of this educational level.

The analysis effected by the statistic program BMDP shown some results that tend to coincide with the proposed by Harter, and provide interesting very useful suggestions to generate investigation strategies and of intervention in this field.

Key words: self, self-concept, self-esteem, dimensions, social support, study habits, intelligence, matters of E.S.O., academic achievement, education, intervention.

I. INTRODUCCIÓN CONCEPTUAL

Introducción conceptual al modelo cognitivo-evolutivo del Autoconcepto y la Autoestima de S. Harter

En los últimos años se está produciendo un resurgimiento de los estudios sobre el conocimiento del «self» (sí mismo) que aportan nuevos datos que permiten progresar en la construcción de modelos teóricos.

No nos es posible detenernos ahora en el análisis de otros modelos teóricos igualmente importantes propuestos en torno a los constructos autoconcepto (AC) y autoestima (AE), (Coopersmith, 1967; Damon y Hart, 1988; Lewis y Brooks-Gunn, 1979b; Piers-Harris 1969; Rosenberg, 1979), ni en la distinción entre dichos constructos (Broc, 1991, 1994; García, 1983), como tampoco en los instrumentos de medida más utilizados, sus propiedades psicométricas (Hughes, 1984), y la investigación generada en este campo (Broc, 1998; Harter & Broc, 2000).

Tampoco entraremos en el análisis de la extensa intervención desarrollada en esta área, escasa en nuestro país, aunque con un desarrollo incipiente. En este sentido pueden servir de guía algunas de los trabajos realizadas por Broc (1995, 1996), Broc y García Torres (1993), Machargo (1991), y más relacionado con la motivación académica, el trabajo de González Torres (1997).

Consideramos que el modelo de S. Harter es uno de los más completos y relevantes actualmente en el estudio del autoconocimiento y la autoestima y que puede servir de guía para la generación de estudios empíricos en este campo. Las razones por las que nos adherimos a este modelo, sin minusvalorar la contribución de otros enfoques, son las siguientes: a) Hay muy pocos estudios realizados en nuestro país. b) Su modelo teórico es bastante comprensivo e integrador, incluyendo supuestos recogidos por otros investigadores y modelos previos, y adoptando una perspectiva cognitivo-evolutiva. c) Es operativo, ya que la aplicación de sus escalas es relativamente fácil y rápida. d) Utiliza un material atractivo y de fácil aplicación que se adapta a la edad y nivel educativo de los sujetos. e) Permite la comparación de los perfiles, haciendo posible la detección de los sujetos que, teniendo una baja autoestima, no puntúan igual en las dimensiones del autoconcepto. f) El número de investigaciones llevadas a cabo por esta autora es bastante extensa e integra y recoge otras líneas de estudio realizadas recientemente en este campo. g) Se ha llevado a cabo recientemente la adaptación española de uno de los instrumentos de medida elaborados inicialmente por Harter, para la población adolescente, obteniendo unos índices de fiabilidad y validez muy aceptables. (Harter & Broc, 2000, COSPA, en prensa).

Los modelos de autoconcepto y autoestima en la literatura científica se han distinguido por el número de dimensiones a evaluar, y lo más importante de ello es, si el «Yo» se ha visto, como un constructo unidimensional, o como autoevaluaciones que son más multidimensionales, en su naturaleza. Cada uno de estos modelos ha generado una estrategia de medida relacionada y acorde a los supuestos teóricos que propugna. Aunque se han formulado diversas aproximaciones al estudio del autoconcepto y autoestima (Broc, 1991), creemos que los modelos más interesantes en este campo han sido propuestos por Coopersmith (1967), Piers-Harris (1969), Rosenberg (1979), y el propuesto por Harter (1986, 1987, etc.), modelo que ha servido de base en la elaboración de este instrumento.

La gran mayoría de los modelos propuestos, además de no diferenciar entre los constructos autoconcepto y autoestima (García Torres, 1983), se inclinaban por una medida unidimensional de uno o de los dos constructos. Esta naturaleza unidimensional ha sido puesta en tela de juicio por recientes teóricos que argumentan que tal aproximación oculta importantes dimensiones evaluativas que los sujetos hacen acerca de su aptitud en diferentes dominios de sus vidas, además de la inadecuación del instrumento para la utilización en los diversos periodos evolutivos. El modelo de Susan Harter (1985; 1987) representa una integración de las perspectivas unidimensionales y multidimensionales, subrayando la importancia de juicios globales de estima o autovalía, además de la evaluación de competencias percibidas en dimensiones específicas. De esta forma la AE global se investiga directa e independientemente por un

conjunto de ítems que miden diferentes juicios individuales de valía como persona (similar a la conceptualización de Rosenberg).

Esta aproximación a la autoestima global es, por tanto, totalmente diferente de los procedimientos de aquellos autores que han tenido que definir de forma operativa el autoconcepto general como la suma o media aritmética de las respuestas del niño/a o alumno/a a un amplio conjunto de ítems que miden diversas áreas de contenido, (por ejemplo, la medida de la autoestima elaborada por Coopersmith). Es decir, nosotros no nos adherimos al enfoque de que la autoestima global es mejor investigada sumando respuestas dadas a un conjunto de ítems cuyas preguntas giran en torno a una amplia variedad de auto-descripciones. Más bien, nosotros creemos que los propios sentimientos de autoestima deben ser medidos directamente, preguntando acerca de la autoestima en sí misma considerada. Por lo tanto, queremos que nuestros ítems animen a los adolescentes a pensar acerca de la percepción global de su valía como personas. De esta forma, no tendremos que inferir la autoestima de la suma o media aritmética de sus respuestas a cuestiones específicas relativas a sus destrezas o características determinadas.

Es necesario dejar claro que la **autoestima global** no es una medida de la competencia general. Algunos otros investigadores que han empleado el instrumento original han malinterpretado estas subescalas, considerándolas como un índice más amplio de competencia. No obstante, si se investiga la autoestima global separada o independientemente de las dimensiones de competencia específicas, se puede entonces examinar las relaciones entre la autoestima global y las competencias percibidas en las dimensiones específicas. De hecho, ha sido necesario determinar tanto los antecedentes como los correlatos de la autoestima global (Harter, 1986, 1987, 1989). Como cita, esta autora ha encontrado evidencia de los dos determinantes, basándose en las contribuciones teóricas de dos grandes teóricos del «self» («yo») como son James (1892) y Cooley (1909).

Para W. James, la autoestima global representaba la proporción de éxitos personales partido por sus pretensiones o aspiraciones hacia el éxito en las diferentes dimensiones de su vida. Harter ha operacionalizado esta formulación y ha llegado a afirmar que la competencia o adecuación en dimensiones consideradas importantes para la persona, es fuertemente predictivo de la autovalía o autoestima. Un segundo predictor de la autoestima, igualmente potente, es la visión positiva que los «otros significativos» mantienen hacia el «yo». La principal contribución de Cooley fue que el «yo» representa las valoraciones reflejadas de los otros significativos. Los hallazgos de Harter indican claramente que la visión percibida de los «otros» ejerce un impacto directo sobre la visión global que uno tiene de sí mismo. No obstante, esta fuente de autoestima es independiente de la anterior, relativa a la competencia percibida en dimensiones consideradas importantes. Una discusión completa de los efectos, incluyendo un modelo causal de los determinantes y correlatos de la autoestima, pueden encontrarse en Harter (1986).

La versión de este instrumento en muestras americanas presenta unos índices de fiabilidad que oscilan entre los valores de .74 y .91 en diferentes muestras utilizadas, y arroja una estructura de factor con ocho subescalas separadas que miden dimensiones

específicas y otra dimensión separada de autoestima global. Las subescalas son la competencia académica, aceptación social, competencia atlética, apariencia física externa, comportamiento, competencia en el trabajo, Amigos Íntimos, Atracción Romántica y Autoestima Global. Esta última presenta correlaciones que oscilan entre .31 y .73 con las ocho dimensiones anteriores. Existe una versión adaptada a la población española llevada a cabo por Broc (Harter & Broc, 2000, en prensa). Los coeficientes de fiabilidad oscilan entre .71 y .92 en las diferentes muestras, y también se encuentra una estructura de 8 factores con altas correlaciones dentro de cada uno de ellos, y bajas correlaciones cruzadas.

La definición de autoconcepto que planteamos en este trabajo es la de «una representación interna y cognitiva que el sujeto tiene en una serie de dimensiones que han sido halladas principalmente mediante técnicas de análisis factorial y análisis de cluster». Por otra parte, en esta exposición adoptaremos el término autoestima o autovalía indistintamente, y nos identificaremos con la definición que del término hace Harter (1983, 1987). Por autoestima global entendemos los «diferentes valores que uno coloca sobre el «Yo» como persona, un juicio que puede ser contrastado con otras evaluaciones o juicios sobre la competencia de uno mismo en áreas o dominios específicos. La autoestima sería, por decirlo así, el componente afectivo-evaluativo del autoconcepto (García Torres, 1983). Estos elementos indagan hasta qué punto el individuo se gusta a sí mismo como persona, es feliz con la forma en que dirige su propia vida, etc. Por otra parte, subescalas separadas miden evaluaciones de áreas o dimensiones específicas que proporcionan un perfil multidimensional, como puede verse en las escalas de medida elaboradas por esta autora en las que se incluyen diferentes dimensiones que varían en diferentes periodos evolutivos, comenzando en la infancia media y extendiéndose hasta la edad adulta. Separando conceptual y empíricamente los juicios de áreas o campos específicos sobre la competencia o aptitud del juicio más global de la valía individual como persona, Harter ha sido capaz de determinar las relaciones que las competencias específicas aportan a la autoestima global, es decir, ha podido especificar la forma por la cual las dimensiones son sopesadas y combinadas para producir un determinado sentido de autoestima global. Se ha puesto especial énfasis en que el AC puede ser conceptualizado a lo largo de un «continuum» de juicios muy específicos a muy globales acerca del «Yo», y que éstos no son necesariamente excluyentes.

La aproximación de Harter es muy similar a la de Rosenberg. Harter aboga por un sistema conceptual en el cual las dimensiones de la autoevaluación son de algún modo organizadas de forma jerárquica y tal vez, sopesadas de forma diferencial. Además, la aproximación evolutiva de Harter no implica que deba inferirse la AE global de alguna combinación de autoevaluaciones medibles en el segundo o tercer nivel, aunque se haya hecho así en muchos otros estudios.

En un trabajo realizado por Harter y Pike (1984), se demostró que los niños de 4 a 7 años pueden hacer juicios fiables acerca de los cuatro dominios siguientes: competencia cognitiva, competencia física, aceptación de los compañeros y aceptación de los padres. Respecto a la estructura del AC/AE en la *infancia media*, Harter afirma que en esta edad, no solamente emerge una mayor amplitud de áreas que se van diferenciando, sino la habilidad para hacer juicios de la valía de uno mismo como persona. Los

niños en edades comprendidas entre los 8 y los 12 años diferencian claramente cinco dominios, que a su vez, están contenidos en dicha escala: competencia escolar, competencia atlética, aceptación social de los compañeros y apariencia física, incluyéndose una escala de autovalía global independiente de las autoevaluaciones.

Respecto a la estructura del AC/AE en *adolescentes* puede observarse una mayor articulación y diferenciación. La prueba inicial utilizada por Harter, «Self-Perception Profile for Adolescents» (1988), que utilizamos en este trabajo, incluye tres nuevas dimensiones: amigos íntimos, atracción romántica y competencia en el trabajo, que sumadas a las cinco señaladas anteriormente hacen un total de ocho. A estas se añade una subescala de autoestima global.

En la estructura del AC/AE en sujetos de universidad todavía se observa una mayor proliferación de dimensiones tanto más articuladas como diferenciadas. (Nee-man y Harter (1986), así como en la población adulta (Messer y Harter, 1989).

La estructura de cada una de estas subescalas refleja diferencias evolutivas a lo largo del ciclo vital, que se han conceptualizado como intereses cambiantes e influencias del contexto así como diferencias que incluyen también procesos cognitivo-evolutivos.

Un modelo de los determinantes de la autoestima. La operacionalización de la teoría de W. James y Cooley

Habiendo conceptualizado el AC como un conjunto de juicios sobre dominios específicos acerca de la competencia y adecuación en relación a uno mismo, además del juicio global de la valía como persona, es interesante examinar las relaciones entre estos dos tipos de comentarios autoevaluativos. Por ejemplo, ¿la autoestima global representa meramente una combinación sumativa de juicios de dominio específico, o es algo más amplio en su conjunto, o diferente, de la suma de sus partes?

Más que reinventar algunos supuestos conceptuales, Harter vuelve sobre dos grandes teóricos clásicos en el AC, como son W. James (1892) y Cooley (1902), para pasar posteriormente a estudiar cómo es posible operativizar todo lo posible dichos supuestos de cara a dar a la investigación todo el carácter científico y experimental que se merece.

Para probar **el modelo de James** con niños (a partir de 8 años) era necesario operacionalizar tanto la *competencia o éxito* en una determinada dimensión, como la *importancia concedida* por el sujeto a la misma, (el concepto de «pretensión» de James), a lo largo de los diferentes dominios de la vida del niño.

La competencia percibida o éxito lo ha definido sobre la base de la competencia percibida o adecuación obtenidas en los instrumentos de medida correspondientes en los distintos niveles evolutivos. El constructo de «pretensiones» lo ha operacionalizado como la importancia del éxito en cada uno de los dominios establecidos previamente. Por lo tanto su fórmula éxito/pretensiones permite obtener juicios de competencia/adecuación y clasificaciones en importancia que se pueden comparar en cada dominio respectivamente, en un intento de comparar si son las relaciones entre competencia e importancia del éxito las que predicen la autoestima o autovalía global del individuo, que es investigada por su propio conjunto de ítems. (Harter, 1985a).

En relación a obtener la proporción de que hablaba James entre éxitos (competencia percibida) y pretensiones (importancia del éxito) se calculó una puntuación de *discrepancia total* (competencia menos importancia) promediada a través de, justamente aquellos dominios que el sujeto consideraba importantes. (En la formulación de James, la competencia alta o baja, en áreas no consideradas importantes no debería influir en la autoestima global del individuo). Un bajo nivel de AE vendría determinado por una puntuación en discrepancia relativamente alta, es decir, que las puntuaciones en importancia del éxito en ese dominio excederían los juicios de competencia/adequación.

Por otra parte, los individuos con alta AE obtendrían una puntuación próxima a cero, por lo que las puntuaciones obtenidas en la jerarquía de competencias percibidas serían congruentes con la jerarquía de los juicios concernientes a la importancia del éxito en dichos dominios.

En relación a la **operacionalización de la teoría de Cooley**, Harter define el constructo de las «opiniones de los otros hacia el Yo» como el grado por el cual el individuo siente que los otros conocen su valía como persona. De esta forma se puede medir la percepción positiva percibida así como el apoyo emocional que los demás exhiben hacia el «Yo» con el objeto de determinar si esto predice la visión o estima que un individuo mantiene hacia sí mismo, correspondiente a la definición de autoestima. Se han identificado cuatro fuentes de apoyo social: padres, profesores, compañeros de clase y amigos íntimos.

Estos ítems miden hasta qué punto el individuo percibe o siente que estos «otros significativos» tratan al sujeto como una persona valiosa, sienten que es importante, escuchan lo que él/ella dice o hace, les gusta la forma en que la persona se comporta, tienen cuidado de sus sentimientos, etc. (Harter, 1985 c).

Es preciso destacar que el soporte o apoyo social puede ser, y ha sido, definido de diferentes formas. El intento particular de esta autora fue operacionalizarlo de forma que la visión de los otros significativos fuera análoga a la visión que uno mantiene de sí mismo, es decir, hacer estos dos constructos tan conceptualmente paralelos como fuera posible. Esto es, si uno desea probar la hipótesis de que la autoestima incluye la incorporación de las actitudes de los otros significativos hacia el «Yo», el contenido de ambas medidas debería ser teóricamente similar.

Existe una relativamente amplia evidencia empírica que apoya este modelo en los distintos periodos evolutivos, y parece que un modelo sumativo es el que parece detectar los efectos en los que éstos constructos se combinan para producir el nivel de autoestima individual. (Harter, 1987, 1988).

Los hallazgos revelan que ambos constructos («competencia percibida en áreas importantes» y apoyo social de los «otros significativos»), son críticos en la determinación de la autoestima y que uno no compensa al otro, y no hay interacción. Esto hace que un individuo pueda sufrir una baja autoestima si hay congruencia en la puntuación competencia/importancia pero sin embargo puntúa bajo en las escalas de apoyo social, y a la inversa, no hay congruencia en la primera aunque goce de un saludable apoyo social. Por lo tanto, el sujeto que goza de una buena y alta AE es quien posee una combinación de alto apoyo social y baja puntuación en discrepancia. El patrón opuesto sería característico del niño con más baja autoestima.

Los determinantes de la autoestima en la adolescencia

De acuerdo con la noción de James de que la discrepancia entre la competencia de un sujeto en una dimensión y la importancia que le concede es un determinante de la autoestima, Harter, (1985) operacionalizó la discrepancia como el promedio de las discrepancias en los dominios de cada periodo evolutivo. Al igual que se ha realizado en esta investigación, Harter quiso saber si ciertos dominios contribuían más que otros como predictores de la AE, por lo que examinó las correlaciones de las puntuaciones discrepantes, calculadas separadamente para cada dimensión, y la puntuación en AE, y esto lo hizo en muestras comprendidas en los distintos niveles evolutivos.

Los hallazgos revelan que ciertas áreas contribuyen sistemáticamente más a la autoestima que otras. Centrándonos en la etapa que estamos considerando (16-17 años), Harter (1988), halló que las correlaciones entre algunas de las diversas dimensiones con la autoestima variaban significativamente ($r = .57$ apariencia física externa); ($r = .45$ aceptación de los compañeros); ($r = .36$ competencia escolar); ($r = .24$ competencia atlética) y conducta ($r = .26$), encontrándose resultados similares en muestras españolas (Harter & Broc, 2000).

El impacto del mayor peso de la apariencia física sobre la AE es explicado por la influencia de los medios de comunicación de masas en los que se exalta la imagen corporal y el atractivo físico. Como Elkind (1979) ha apuntado recientemente, la importancia de la apariencia física entre la gente joven ha sufrido un aumento creciente en los últimos años. Este punto será tratado posteriormente en esta investigación.

La correlación hallada entre la apariencia física y la AE en el mundo adulto y en los niños superdotados son relativamente altas ($r = -.65$ y $r = -.67$) respectivamente. Esta consistencia evolutiva ha hecho pensar que la apariencia física puede representar la manifestación de un «Yo exterior», mientras que la autoestima representaría el «Yo interior» ambos definidos globalmente.

Desde una perspectiva evolutiva, la primacía del «Yo físico» ha sido igualmente documentada en aquellos estudios que versan sobre el surgimiento del «yo» en el niño. (Lewis y Brooks-Gunn, 1979 b). Por otra parte, algunos estudios (Maccoby y Martin, 1983) revelan que los «otros significativos» reaccionan al niño y al bebé sobre la base de su apariencia física y/o atractivo físico.

De esta forma, desde una edad muy temprana el «yo físico externo» podría ser una dimensión saliente que no necesariamente estaría unida a las capacidades individuales, y que provoca reacciones psicológicas de los demás que pueden ser perfectamente encuadrables en el sentimiento emergente del «Yo interno» de cada individuo. Este análisis especulativo implicaría que el «Yo externo» podría desarrollarse previamente, y además, influiría en el «Yo psicológico interno» aunque es posible que la dirección de las relaciones entre ambos cambien con el desarrollo. Es una cuestión que debe investigarse tanto evolutiva como diferencialmente el hecho de que en ciertos periodos evolutivos pueda ser posible que el impacto de uno sobre el otro difiera a través de los individuos.

El análisis de la contribución relativa de las fuentes de apoyo social en sujetos de 8 a 16 años, en el estudio de Harter (1987, p. 230), indica que el patrón es relativamente

similar. El apoyo social de los padres y de los compañeros de clase dieron la contribución más alta con respecto a la AE (r entre .42 a .45). A estas siguieron las puntuaciones correspondientes al apoyo social de los amigos íntimos y el de los profesores (« r » entre .30 a .27), mostrando que estas fuentes más posteriores tienen menos impacto sobre la AE. Resultados en muestras españolas pueden consultarse en Harter y Broc, 2000 (en prensa).

En base a estos datos se sugiere que, aunque los compañeros tienen un papel más amplio en este periodo evolutivo, los padres son todavía elementos críticos en su impacto respecto al sentimiento de valía de sus hijos.

Por otra parte, el hecho de que los compañeros de clase sean una mayor fuente de apoyo social que un amigo íntimo estriba en que el reconocimiento de los compañeros en un mayor número de dimensiones públicas o sociales parece más crítico que la opinión personal y única de un amigo íntimo. Más bien, se tiende hacia fuentes más objetivas de «feedback» que concedan validez al sentido del «Yo». No obstante, los procesos subyacentes a la influencia de los compañeros de clase y los amigos íntimos requiere de mayor investigación, ya que este patrón no se limita exclusivamente al periodo de la infancia y adolescencia, ni quizás, a todas las culturas. Un patrón similar se observa cuando trasladamos este análisis a sujetos de universidad (Harter, 1987).

De especial interés es el hecho de que las dos dimensiones más predictivas de la AE global no reflejan competencias per se, en el sentido de destrezas o habilidades, a pesar de que en esta población la competencia es una dimensión indudablemente cierta. De ello se deduce, según Harter, que el «Yo exterior o social» del individuo reflejado por la apariencia física y la aceptación de uno mismo por los compañeros, puede jugar un papel funcional más importante que el «Yo social interno o privado».

Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico

En lo que respecta a las relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, Harter (1983) también ha planteado en su modelo algunos mecanismos que intentan explicarlo. Los hallazgos revelan relaciones positivas entre la competencia académica percibida y el nivel de logro escolar conseguido. Los alumnos que perciben alta su propia competencia escolar tienen más probabilidad de alcanzar el éxito académico, mientras que aquellos cuya competencia percibida es más bien baja tienen más probabilidad de ser peores estudiantes.

En los últimos años, ha habido un intento por parte de los teóricos, de examinar un sistema más amplio de relaciones entre estos constructos. Dentro del campo académico, por ejemplo, los investigadores se han centrado principalmente en las reacciones *afectivas o emocionales* que los alumnos tienen en respuesta a su propia actuación escolar o académica, así como también en la *motivación* de los mismos para el aprendizaje escolar. Los estudios realizados sugieren un sistema de «reacciones en cadena» en forma de espiral que se retroalimenta positiva o negativamente. (Harter, 1988 a).

Recientemente han surgido una serie de modelos teóricos que intentan explicar las relaciones entre autoconcepto académico y rendimiento escolar y que incluyen componentes cognitivos —expectativas, creencias, metas y valores— como elementos cla-

ves para explicar el proceso motivacional. (McCombs, 1992; Weiner, 1990). La Teoría Atribucional de la Motivación de Weiner (1985) postula que la necesidad de rendimiento está mediada por las atribuciones las cuales influyen en las expectativas de éxito, en las percepciones de control y competencia, en las reacciones afectivas y en la conducta motivacional. Otros autores como Dweck (1986) y Nicholls (1984a) se centran en el papel de las metas y postulan que la motivación puede ser adaptativa o desadaptativa según las orientaciones de meta de los estudiantes. Por otra parte, Bandura (1977) subraya el papel de las percepciones de autoeficacia y su influencia en el nivel de motivación. Covington (1984), en su teoría de la Autovalía afirma que las bajas percepciones de competencia inducen a los estudiantes a orientar su conducta más hacia la defensa del yo que hacia un adecuado aprendizaje. Finalmente, Pintrich y De Groot (1990 a) señalan que las principales teorías actuales de la motivación académica se articulan en torno a componentes de expectativas, componentes de valor y componentes afectivos.

Todas estas líneas apuntan hacia la preponderancia de los factores de metacognitivos de autorregulación en el aprendizaje, junto a la integración de aspectos motivacionales que guían y orientan la conducta académica. No es el objetivo de este trabajo analizarlos en este lugar aunque existen publicaciones muy interesantes que el lector puede encontrar, entre otros, en Connell, (1990), Csikszentmihalya (1990), Deci y Ryan (1992), DeCharms (1994), Eccles & Midgley, (1989); Paris y Turner (1994), Schunk (1994), Urdan & Maher (1995), Zimmerman (1994), y en nuestro país Alonso Tapia (1992a, 1992b, 1995), González Torres y Tourón, (1992), Núñez y González (1994).

II. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Después de esta introducción estamos en condiciones de plantearnos las siguientes cuestiones: ¿Cuál es el peso relativo que las diferentes dimensiones del autoconcepto tienen sobre la autoestima global del alumno al final de la E.S.O., ¿se observa un patrón similar o diferente al encontrado por Harter en la población americana?, ¿qué influencia tiene el apoyo social y la discrepancia sobre la autoestima?, ¿cuáles son los mejores predictores de la autoestima a los 16-17 años, de cara a poder intervenir a tiempo sobre los mismos?, ¿cuáles son las variables que mejor predicen el rendimiento académico en esta etapa evolutiva?, ¿Tienen relación las variables de AC y AE sobre el rendimiento, o son únicamente variables pedagógicas las que tienen más peso?, ¿hacia dónde podría dirigirse la investigación y la intervención en este campo?

Esta investigación se dirigió hacia los siguientes objetivos: a) conocer el peso relativo que determinadas dimensiones antecedentes del autoconcepto tienen sobre la autoestima global del alumno de final de la ESO, es decir, vislumbrar qué variables predicen mejor una alta o baja autoestima en esta edad. b) Comprobar si los resultados obtenidos son consistentes con el modelo teórico propuesto por Harter, y si dichos datos confirman o refutan la teoría. c) Examinar las relaciones entre variables de autoconcepto y variables académicas sobre el rendimiento final del alumno, es decir, buscar las variables independientes que mejor predicen el rendimiento final del alum-

no en el último curso de la ESO. d) En base a los resultados obtenidos plantear estrategias de intervención y de investigación en este campo.

III. DISEÑO Y MÉTODO

Sujetos

Ciento veinte alumnos/as de 4º de la E.S.O. (16-17 años) tomaron parte en esta investigación, a razón de 4 grupos de 30 escolares cada uno.

Instrumentos y materiales

Se utilizaron los siguientes instrumentos de medida:

«*Self-Perception Profile for Adolescents*» (Harter, 1988), que mide la competencia percibida escolar, aceptación social de los compañeros, competencia atlética, apariencia física externa, competencia en el trabajo, atracción romántica, comportamiento adecuado o conducta, amigos íntimos, la autoestima global, y una puntuación en discrepancia (media de las competencias percibidas menos la importancia concedida a las mismas). La fiabilidad del instrumento oscila entre .74 y .91.

«*Social Support Scale for Children*» (Harter, 1985 c), que mide el apoyo afectivo-social proveniente de los padres, los compañeros de clase, los profesores y los amigos íntimos, siendo el apoyo total la media de los apoyos de las cuatro fuentes. La fiabilidad del instrumento oscila entre .72 y .88, en las diferentes muestras.

«*A Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom*» (Harter, 1980), que mide la aproximación a un polo intrínseco vs. extrínseco según los siguientes criterios: a) preferencia por el desafío y el trabajo serio en la clase versus la preferencia por el trabajo fácil guiado únicamente por el profesor. b) Curiosidad e interés del alumno que intenta satisfacer sus propios deseos y necesidades versus el trabajo del mismo que es solamente dirigido a satisfacer al profesor y obtener la aprobación mínima del mismo. c) Independencia del alumno respecto al profesor en cuestiones académicas relevantes que implican participación activa versus dependencia del profesor quien dirige y guía el trabajo del alumno. d) Juicio independiente del alumno capaz de hacer ciertos juicios sobre lo que está haciendo versus conexión con el juicio del profesor de cuya opinión y juicio depende la actuación del alumno. e) Criterio Interno del alumno que implica que éste conoce bien cuando tiene éxito o fracasa en las actividades escolares relevantes versus Criterio Externo que implica dependencia del alumno de fuentes de evaluación y de reforzamiento provenientes del profesor en aspectos de ejecuciones correctas, exámenes y feedback sobre las actividades planteadas en la clase. La fiabilidad de las distintas subescalas (Kuder-Richardson Formula 20) oscila entre 0.68 y .84. La validez factorial arroja índices entre .46 y .53, con insignificantes cargas cruzadas entre los factores.

«*Test de Factor «g» de Cattell*». TEA S.A. (1989), test colectivo que mide la inteligencia general en sus aspectos más generales y cristalizados.

«*Inventario de hábitos de Estudio*» de F.F. Pozar. TEA Ediciones S.A. (1983), que mide aspectos supuestamente relacionados con la eficacia en el estudio: Ambiente, Planificación, Materiales, y Asimilación.

«*Número medio de horas de estudio diarias*» operativizada mediante una cifra que admitía la entrada de hasta dos decimales.

«*Calificación obtenida en las materias académicas*» propias de 4º curso de la ESO, operativizadas mediante un número entero de 0 a 10. Las materias evaluadas fueron las siguientes: Ciencias Sociales, Ética, Educación Física, Lengua y Literatura, Lengua Extranjera, Matemáticas, Biología, Física y Química, y Media de materias optativas.

«*Rendimiento académico*» obtenido en la primera, segunda y tercera evaluación, siendo esta última la variable dependiente para nosotros más relevante, denominada rendimiento escolar final. La operativización de las mismas se hizo de la siguiente forma: Suma de las puntuaciones obtenidas en todas las materias dando un peso de 1 punto a Insuficiente, 5 puntos a Aprobado, 6 puntos a Bien, 7 a Notable y 9 a Sobresaliente.

Variables

El número total de variables que se contabilizan según la descripción anterior es de treinta y nueve que sumadas a la variable Sexo, hacen un total de cuarenta. Las variables dependientes principales fueron dos: la autoestima global (AEG), y el rendimiento final en la tercera evaluación (RENFINAL). Todas las demás variables se seleccionaron en la mayoría de los análisis como variables independientes.

Procedimiento

Durante el curso académico 97-98 se obtuvieron todos los datos relativos a las variables independientes y dependientes. La recogida de datos fue siempre de forma colectiva pero separadamente en cada una de las clases, a pesar de que los sujetos seleccionados de todas ellas se han considerado como un único grupo.

IV. ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN

Técnicas de análisis de datos

Las técnicas de análisis de datos utilizadas en esta investigación han sido correlacionales y basadas en el BMDP. (BMDP2D, 2R, 6R y 9R). (Dixon y Jennrich, 1990).

Análisis de datos y discusión

Comenzaremos con las correlaciones entre las variables independientes y la variable dependiente autoestima global (AEG). (BMDP2R y 6R). (Tabla 1).

TABLA 1
ANÁLISIS DE REGRESIÓN "STEPWISE" DE LAS PRINCIPALES VARIABLES CON LA VARIABLE DEPENDIENTE AUTOESTIMA GLOBAL EN 4º DE ESO

R Múltiple	0.7528
R Múltiple al cuadrado	0.5668
R Ajustada al cuadrado	0.5435
Error std. de est	0.4535

ANÁLISIS DE VARIANZA

	Suma de Cuadrados	Grados de libertad	Media Cuadrática	F Ratio
REGRESIÓN	15.069750	3	5.023249	24.42
RESIDUAL	11.519590	116	0.2057070	

TABLA RESUMEN

Paso Nº	Entrada de variable	Múltiple R	RSQ	Cambio en RSQ	F de Entrada
1	APARIENCIA EXTERNA	0.6721	0.4517	0.4517	47.79
2	APOYO TOTAL	0.7268	0.5282	0.0765	9.24
3	DISCREPANCIA	0.7528	0.5668	0.0385	4.98

Del análisis de esta tabla se deduce que las variables con mayor peso para predecir la variable dependiente Autoestima Global son la *Apariencia física Externa* en primer lugar, seguida del *apoyo total* de padres, compañeros, profesores y amigos íntimos, y finalmente, la *discrepancia media* en las dimensiones que el adolescente se percibe competente en función de la importancia concedida a las mismas.

Es interesante comentar la importancia que en esta edad adquiere la **apariencia y el atractivo físico** de los adolescentes, debido a la presencia de factores hormonales y de crecimiento físico que influyen en las relaciones interpersonales entre los sexos. Es

sorprendente la coincidencia encontrada con los hallazgos de Harter (1988 a) y otros, quienes han encontrado que la apariencia física percibida encabeza repetidamente la lista como la dimensión más altamente correlacionada con la autoestima (r entre .65 y .82) desde la infancia hasta la edad adulta, sin constatarse diferencias de género en dichas correlaciones. Otros autores que han examinado estas relaciones en niños y adolescentes han encontrado resultados similares (Padin, Lerner & Spiro, 1981; Pomerantz, 1979). Además, esta correlación se mantiene igualmente alta en poblaciones de alumnos superdotados y con dificultades de aprendizaje. (Harter, 1993).

Existen numerosos trabajos empíricos relativos al autoconcepto y autoestima adulta que revelan que la **apariciencia física percibida** y la autoestima están estrechamente unidas (Davies & Furnham, 1986; Feingold, 1992; Longo y Ashmore, 1995; Silverstein, Striegel-Moore, Timko & Rodin, 1988). No obstante, se ha encontrado que las autoevaluaciones están más altamente relacionadas con el «atractivo percibido» que con el atractivo físico actual, más «objetivo». (Feingold, 1992).

Este aspecto, evidentemente, también puede estar en la base de algunos trastornos psicopatológicos relacionados como la anorexia y bulimia nerviosa, la depresión, ansiedad y suicidio en la adolescencia, etc. (Harter y Marold, 1991), aspectos que tienen especiales implicaciones en el rendimiento académico de los adolescentes y, en consecuencia, en la orientación y la intervención psicopedagógica.

La literatura también arroja datos que apuntan al hecho de que las mujeres suelen estar generalmente más insatisfechas con su apariencia física que los hombres (Adams, 1982; Davies & Furnham, 1986; Mintz & Betz, 1988). Esta insatisfacción comienza en la infancia media (Maloney, Mc Guire, & Daniels, 1988; Mellin, 1988) declinando progresivamente y siendo la diferencia máxima aproximadamente al final de la educación secundaria obligatoria (Allgood-Merten, Lewinsohn & Hops, 1990; Nolen-Hoeksema, 1987). No obstante, es necesario matizar que la autoestima es particularmente baja en aquellas mujeres que son conscientes de estar basando su propia autoestima sobre el atractivo físico (Harter, 1993). Culturalmente, los mensajes acerca del atractivo y apariencia física comienzan a edades tempranas (Maccoby & Martin, 1983).

Este hecho debe hacernos reflexionar sobre el énfasis excesivo que la sociedad actual y los medios de comunicación ejercen sobre el atractivo físico en cada periodo evolutivo. (Andersen, 1992; Elkind, 1979, Kilbourne, 1994). El cine, la televisión, las revistas, el vídeo, etc., enfatizan la importancia del culto al cuerpo enalteciendo el papel popular de modelos a quienes hombres y mujeres deberían emular. No obstante, estos estándares son especialmente nocivos para las mujeres (Jackson, 1992; Wiseman, Gray, Mosimann & Ahrens, 1992), haciendo difícil vivir de acuerdo a estos ideales.

Este aspecto, evidentemente, también puede estar en la base de algunos trastornos psicopatológicos relacionados como la anorexia, bulimia, depresión, ansiedad y suicidio en la adolescencia, etc., (Harter y Marold, 1991a), aspectos que tienen especiales implicaciones para la intervención.

Las correlaciones parciales halladas entre la autoestima global con las demás variables más relevantes se presentan a continuación: Apariencia física externa ($r=.67$); Discrepancia ($r=.58$); apoyo de compañeros ($r=.45$); apoyo de amigos íntimos ($r=.40$);

atracción romántica y competencia atlética ($r=.37$); apoyo de padres y competencia escolar ($r=.35$); rendimiento en la 1ª evaluación ($r=-.022$); rendimiento en la 2ª evaluación ($r=.009$) y rendimiento a final de curso ($r=.147$).

De los datos anteriores puede concluirse que la apariencia física externa, la discrepancia y el apoyo total por compañeros, padres y amigos, así como el apoyo de compañeros/as con quienes se tiene una relación más íntima y afectivo-sexual parecen contribuir en mayor medida sobre la autoestima de los adolescentes. Estos resultados están en consonancia con los estudios realizados por Harter en la población americana. Se han incluido las bajas correlaciones encontradas con el rendimiento escolar en las tres evaluaciones del curso para llamar la atención sobre este hecho, que parece coincidir con la observación y los datos aportados por las entrevistas mantenidas con padres y alumnos de enseñanza secundaria obligatoria. Con estos datos se pretende constatar, todavía en un plano especulativo, que el alto o bajo rendimiento escolar en la población actual de estudiantes de secundaria, podría contribuir poco al desarrollo de un adecuado sentimiento de autoestima y que los adolescentes, parecen abastecerse, por decirlo así, de fuentes independientes del aprovechamiento escolar, o al menos, no totalmente coincidentes. Se podría llegar a afirmar que muchos alumnos con bajo rendimiento escolar pueden llegar a desarrollar altos niveles de autoestima si desarrollan adecuadamente las dimensiones comentadas más arriba o, por el contrario, mantener una baja autoestima a pesar de conseguir un alto rendimiento académico. La alta autoestima global y el alto rendimiento académico podrían tener dimensiones causales distintas y desarrollarse por caminos no totalmente convergentes. No obstante, este aspecto debería investigarse con más profundidad en subgrupos en los que la dimensión «competencia escolar» es especialmente alta o baja, teniendo en cuenta que se observan puntuaciones en importancia igualmente altas o bajas, lo que puede servir de entrada a otras facetas o dimensiones «más significativas» y a las que conceden mayor importancia.

Pero vayamos ahora a analizar la influencia relativa que sobre el rendimiento en la evaluación final tienen las variables independientes seleccionadas. (Tabla 2).

Esta tabla revela que variables, hasta cierto punto inesperadas, entran como predictoras, como son la inteligencia y las horas medias diarias dedicadas al estudio, así como algunas materias académicas troncales, que en líneas generales, constituyen la parte básica del currículum de este curso.

La variable **inteligencia** ha sido puesta de manifiesto en publicaciones de psicología o pedagogía diferencial como variable predictora a tener en cuenta en relación al rendimiento escolar, como por ejemplo los trabajos de Eysenck y Kamin (1983), o Jiménez Fernández (1997), entre otros.

En relación a las **horas de estudio** (como segunda variable predictora), cabría decir que el tiempo dedicado al mismo, (no superior a una media de 2 horas diarias) puede ser una variable actualmente relevante en el rendimiento escolar, y esto nos llevaría a reactualizar el modelo de Carroll (1963), el cual está siendo redescubierto recientemente por el significado e impacto de la variable tiempo en el proceso educativo y en sus resultados. Este hecho podría estar indicando una insuficiente inversión de tiempo de estudio por parte de algunos alumnos.

TABLA 2
 El «MEJOR» SUBCONJUNTO DE REGRESIÓN DE VARIABLES INDEPENDIENTES
 SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO FINAL EN 4º DE ESO. (BMDP9R)

ESTADÍSTICOS PARA EL “MEJOR” SUBCONJUNTO DE REGRESIÓN DE
 VARIABLES INDEPENDIENTES SOBRE RENDIMIENTO FINAL

Coef. de Mallows	1.64
Correlación múltiple al cuadrado	0.96325
Correlación múltiple	0.98145
Corr. múltip. al cuadrado ajustada	0.95575
Media cuadrática residual	6.767583
Error estándar de estimación	2.601458
Estadístico F	28.43
Grados de libertad del numerador	10
Grados de libertad del denominador	49
Nivel de significación.....	0.0000

VAR.	COEFI. REGRES	ERROR STD.	COEFI. STD.	ESTAD. T	NSIG. 2-TAIL	TOLER.	CONTRIB. A RSQ.
Intercept	-7.66082	2.15081	-0.619	-3.56	0.001		
Inteligencia	0.03881	0.01521	0.078	2.55	0.014	0.8079	0.00488
Horas est.	0.36608	0.19314	0.061	1.90	0.064	0.7232	0.00269
Ambiente	0.58557	0.22845	0.088	2.56	0.013	0.6388	0.00493
CSociales	0.85921	0.32381	0.117	2.65	0.011	0.3889	0.00528
Lengua y L.	1.56228	0.35907	0.187	4.35	0.000	0.4077	0.01420
Matemat.	2.06921	0.35468	0.244	5.83	0.000	0.4271	0.02553
FQuímica	2.18923	0.34979	0.259	6.26	0.000	0.4383	0.02938
Moptativ.	1.38392	0.33843	0.147	4.09	0.000	0.5808	0.01254

La tercera variable (**ambiente de estudio**) puede introducirnos en un campo todavía muy extenso y poco delimitado, en el que pueden entrar a formar parte factores como clima familiar (Dueñas Buey, 1988), clase social y educación (Minton y Schneider, 1980; Lautrey, 1985) o los estudios relativos a medio rural, urbano suburbano y educación, que tienden a constatar diferencias que favorecen a las clases socialmente más elevadas y al medio urbano, entre otras variables igualmente relevantes (Consejo de Universidades, 1987; Martin, 1985; MEC-INCE, 1998).

Finalmente, en lo que respecta a las variables de **materias académicas** propiamente dichas que predicen, después de las variables anteriores, el rendimiento académico, encontramos las materias de Ciencias Sociales, Lengua y Literatura, Matemáticas y Física y Química. Teniendo en cuenta el Informe emitido por el MEC de las estadísticas en dicho Territorio de gestión (tanto centros públicos como privados) y relativas a

la promoción de alumnos de 4º de ESO en el curso académico 1996-97, detectamos que el número de alumnos que superan positivamente las materias comentadas anteriormente son, precisamente las cuatro más bajas, junto con el idioma extranjero que menor porcentaje de alumnos supera a final de curso (Física y Química: 77,7 % de evaluación positiva; Ciencias Sociales: 77,6 evaluados positivamente; Lengua y Literatura: 72,9% de evaluación positiva; Matemáticas: 66,1% de evaluación positiva; e idioma extranjero (inglés): 68,5% de aprobados.

En resumen, aproximadamente un alumno de cada cuatro en dichas materias (y uno de cada tres en Matemáticas) no alcanza los objetivos mínimos para superar la materia correspondiente a final de curso, lo cual puede hacer suponer que ya no son factores únicamente intrapersonales del alumno sino igualmente pedagógicos (estilos de enseñanza, metodología, variables de profesor como, por ejemplo, la formación, interacción alumno-profesor, organización del aula, estilos de enseñanza, inadecuación de los criterios de evaluación, etc.), o institucionales (el propio sistema educativo), las que pueden estar implicadas en dicho aprovechamiento escolar.

Eliminando el efecto de las materias académicas, los resultados aparecen de la siguiente forma. (Tabla 3).

TABLA 3
 EL "MEJOR" SUBCONJUNTO DE REGRESIÓN DE VARIABLES INDEPENDIENTES
 SOBRE EL RENDIMIENTO ACADÉMICO FINAL EN 4º DE E.S.O. DESPUÉS DE
 ELIMINAR LAS MATERIAS ACADÉMICAS. (BMDP9R)

ESTADÍSTICOS PARA EL "MEJOR" SUBCONJUNTO DE REGRESIÓN DE
 VARIABLES INDEPENDIENTES SOBRE RENFINAL

Correlación múltiple al cuadrado 0.84271
 Correlación múltiple 0.91799
 Corr. múltip. al cuadrado ajustada 0.82815
 Error estándar de estimación 5.126549
 Estadístico F 57.86
 Nivel de significación 0.0000

VAR.	COEFL. REGRES	ERROR STD.	COEFL. STD.	ESTAD. T	NSIG. 2-TAIL	TOLER.	CONTR. A RSQ.
Intercept	9.49839	3.03195	0.768	3.13	0.003		
Intern/ext	2.71942	1.01744	0.173	2.67	0.010	0.695655	0.02081
Ambiente	1.07138	0.46059	0.161	2.33	0.024	0.610318	0.01576
Material	0.64960	0.37729	0.111	1.72	0.091	0.694998	0.00863
Renduno	0.28954	0.12234	0.310	2.37	0.022	0.169263	0.01631
Rendos	0.32231	0.11159	0.381	2.89	0.006	0.167344	0.02430

La variable predictora con más peso es la dimensión **interno/externo**, es decir, en qué medida el alumno atribuye el éxito o el fracaso a factores internos y a la propia autorregulación de su aprendizaje, o por el contrario a factores externos, de azar o suerte. Esta variable puede tener implicaciones importantes para la intervención educativa y la tutoría por sus relaciones con la motivación académica, pero aunque este aspecto ha cobrado especial importancia en los últimos años (Harter, 1981, 1984, 1992; Harter & Jackson, 1992; Harter, Whitesell & Junkin, 1997; Harter, Whitesell & Kowalski, 1992; González Torres, 1997; Alonso Tapia, 1998), y otros enfoques recientes comentados más arriba, creemos que su aplicación práctica en el aula es prácticamente inexistente por parte de los docentes en la actualidad.

Por otra parte, además del **ambiente y el material**, la **evaluación obtenida en la primera y segunda evaluación** se convierten en predictores importantes del rendimiento escolar final, apuntando al hecho de que, en la medida en que se comienza y se mantiene el alumno a lo largo del curso, es muy probable que finalice el mismo con o sin éxito escolar. No obstante, este aspecto podría tener explicaciones alternativas de especial relevancia en relación con el tema actual del problema de la evaluación en la educación secundaria. El posible determinismo y continuidad en la evaluación por parte del profesorado que empieza a observarse en relación con alumnos y alumnas de la ESO a lo largo del curso ¿significa realmente una consistencia por parte de éstos en la adecuada o inadecuada adquisición y mantenimiento de los contenidos, en sus hábitos de estudio, en sus aptitudes y rendimiento académico en un curso determinado?, o por el contrario ¿implica una perpetuación sesgada en los métodos de evaluación por parte del profesorado y en una percepción y catalogación previa del alumno, desde el principio, que impide al profesor/a detectar fluctuaciones en el aprendizaje, necesidades educativas transitorias o adelantos significativos en momentos específicos de la historia de aprendizaje de aquel? o finalmente, ¿es que los profesores desarrollan de forma especial un sentido intuitivo para pronosticar de forma infalible, y casi a priori, el destino académico de sus alumnos? Estas y otras razones suponen un reto para la investigación futura de los profesionales de la educación interesados en el tema.

V. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS FUTURAS

Los resultados obtenidos en esta investigación empírica confirman y están en consonancia con el modelo teórico cognitivo-evolutivo de S. Harter, al menos en el rango de edad estudiado (16-17 años) y en la muestra española. Este modelo parece uno de los que más se acerca a los datos empíricos en lo que se refiere a aspectos de desarrollo evolutivo y especificación de los determinantes de la autoestima, así como en aspectos parciales relacionados con el logro escolar.

De acuerdo a lo que se ha constatado y se ha expuesto en este trabajo, el *atractivo físico percibido* se encuentra estrechamente unido a la autoestima y a la depresión. Las intervenciones en este campo son, en la actualidad, verdaderamente desafiantes. Pope et al. (1988) ofrecen una serie de sugerencias. En la línea de la literatura *atribucional* estos autores creen que es prioritario el cambio de las atribuciones individuales relati-

vas a la falta de atractivo físico. Aunque sugieren que algunas orientaciones centradas en la forma de vestir y en la higiene personal pueden ser apropiadas, no recomiendan soluciones de «cosmética y estética» que tanto han sido asociadas a los ideales de atractivo físico puestas de manifiesto constantemente en los medios de comunicación social. Más bien, sugieren que los agentes educativos y familiares transmitan la idea de que tales ideales son virtualmente inalcanzables y que las personas deberían alterar y cambiar los estándares sociales a los que a ellos les gustaría parecerse. Desde la perspectiva de James, lo más sugerente es reducir la discrepancia entre la imagen ideal del propio cuerpo y la percepción real del mismo. Pope et al., también recomiendan algún tipo de *reestructuración cognitiva* que modifique el centro de atención sobre el propio atractivo físico hacia otras dimensiones igualmente relevantes en los individuos como pueden ser la académica, atlética, interpersonal o moral en las cuales estos individuos son, o pueden llegar a conseguir, mayor éxito, es decir, los esfuerzos de intervención deberían dirigirse al cambio de percepción en los individuos de que las cualidades o características que configuran su «yo interno» como persona valiosa determinarán inevitablemente la aceptación de su «yo externo».

Dentro del *contexto escolar*, se han diseñado programas educativos para mantener o intensificar el autoconcepto académico y la autoestima global. Los objetivos de estos diversos programas reflejan dos orientaciones que parten de presupuestos teóricos que compiten entre sí. Como han subrayado Caslyn & Kenny (1977), los **teóricos del fortalecimiento del yo («self-enhancement»)** creen que los esfuerzos de intervención deben dirigirse a realzar el autoconcepto y la autoestima directamente, por ejemplo, dando a los estudiantes afectividad y apoyo basándose en ejercicios que estimulen y fortalezcan, en líneas generales, los sentimientos de «sí mismos». Por el contrario, los **teóricos del «desarrollo de destrezas y habilidades»** argumentan que las actitudes acerca del «yo» son consecuencias del logro académico y por tanto, los esfuerzos pedagógicos deberían dirigirse hacia el logro de destrezas académicas específicas. En los últimos años, la balanza se ha inclinado hacia la orientación del aprendizaje de habilidades cuyas intervenciones se han dirigido hacia dimensiones específicas.

Además de ello, recientemente (Harter, 1998), ha sugerido la utilidad de distinguir entre el objetivo de un programa (por ejemplo, fortalecer la autoestima) con lo que podría denominarse «el blanco» de las intervenciones, argumentando que mientras el fortalecimiento de la autoestima puede ser una meta, las estrategias de intervención deberían dirigirse hacia sus **determinantes**. Dentro de este modelo, las intervenciones para fortalecer la autoestima deberían intentar reducir la discrepancia entre las dimensiones de competencia/importancia (que en este trabajo aparecen como una de las principales variables predictoras), y de forma complementaria, encontrar formas de incrementar la aprobación de los «otros significativos», proporcionando apoyo de agentes familiares o sociales de los cuales los adolescentes pueden obtener una visión más positiva. En este sentido, los programas de la década de los años 60 y 70 que intentaban aumentar la autoestima del joven directamente tuvieron poco impacto sobre la misma. Otros investigadores han ofrecido argumentos similares (Greenberg et al. 1995), centrándose prioritariamente sobre el aprendizaje de destrezas. Hattie (1992) en un meta-análisis realizado sobre una variedad de programas de intervención

concluye que los programas cognitivos son consistentemente y de forma significativa más efectivos que los programas basados únicamente en lo afectivo (ver también Strein, 1988). Hattie sugiere que las intervenciones orientadas hacia lo *cognitivo*, con objetivos más específicos y definidos son también más susceptibles de valoración. Marsh (Marsh & Hattie, 1996) afirma que esta perspectiva es mucho más aconsejable. En este sentido, se ha constatado que las intervenciones académicas tienen efectos significativos sobre los componentes académicos del autoconcepto pero muy poco efecto sobre los componentes no académicos y viceversa. Bracken (1996) también ha señalado que la carencia de éxito de ciertos programas de intervención se debe al hecho de que el autoconcepto global es insuficientemente sensible a tratamientos específicos, recomendando que las intervenciones se dirijan directamente hacia varios componentes del autoconcepto *simultáneamente*. En una línea parecida se posicionan autores como Damon (1995), Seligman (1993) y Broc (1991).

Por otra parte, y en otro nivel de análisis, partiendo de que un adolescente tiene una baja autoestima ello no nos permite todavía predecir a qué tipo específico de conducta o trastorno dará lugar (fracaso escolar, depresión, suicidio, trastornos de la conducta alimentaria, conductas antisociales y/o delincuencia, etc.). Por lo tanto, el desafío actual es desarrollar modelos que identifiquen antecedentes específicos de diferentes trastornos posteriores que mantengan el papel de las auto-representaciones como mediadores fenomenológicos válidos. (Harter, 1998).

Adentrándonos en intervenciones más específicas, Hattie (1992) sugiere que proporcionando al alumno *expectativas realistas* que sean ligeramente más elevadas que las que mantiene actualmente se podría fortalecer el sentido de auto-eficacia en dominios relevantes del autoconcepto (cf., Bandura, 1990). Otros autores se han centrado básicamente sobre aquellas variables *atribucionales* del sentido individual del «yo» y que están implicadas en trastornos depresivos. De esta forma, estrategias en las que se trabaja una *reestructuración cognitiva-verbal* de las propias atribuciones modificándolas en internas, estables y globales en relación al propio logro personal se han sugerido como nuevas estrategias de intervención (Pope, McHale, & Craighead, 1988; Seligman, 1993).

Se han recomendado otros tipos de intervención a lo largo del continuum de programas que van desde lo educacional hasta las terapias más formales. A modo de síntesis, podría afirmarse que en el extremo más «educativo» Beane (1994) describe la *aproximación «ecológica»* como el modelo por el que se intentan alterar características del contexto escolar más amplio de tal forma que proporcione una atmósfera más óptima y funcional para el desarrollo del autoconcepto y la autoestima (por ejemplo, cambiando el énfasis de un control externo hacia otras formas de autocontrol más personal). Otras aproximaciones terapéuticas más específicas se han basado en la terapia cognitiva (Beck, 1976; Seligman, 1993), la terapia racional emotiva (Ellis, 1958; Zastrow, 1994) y en intervenciones psicoanalíticas (Wexler, 1991) basadas en la formulación de Kohut (1977).

Es necesario subrayar que un problema principal relacionado con los esfuerzos puestos en el diseño de programas de intervención ha sido el fracaso en emplear una estrategia de evaluación adecuada en cada programa. Algunas estrategias de eva-

luación propuestas para mejorar la valoración adecuada de dichos programas podrían ser las siguientes: a) seleccionar instrumentos que de forma específica midan los constructos que constituyen el objetivo de la intervención y que tengan fundamentadas propiedades psicométricas; b) intentar especificar un *modelo de predicciones*, que indiquen qué tipo de trastornos o «productos conductuales» serían o no serían afectados, y que incluyeran medidas fiables y válidas de cada uno de ellos (ver Marsh & Hattie, 1996); c) incluir medidas de los procesos actuales que supuestamente son responsables del cambio en el autoconcepto; d) más que esperar ganancias medias a nivel de grupo, identificar subgrupos que puedan y/o no puedan aprovecharse de la intervención, intentando identificar igualmente los factores que pueden dar lugar a estos diferentes tipos de resultados en la intervención. Es posible que existan adecuados programas de intervención cuya eficacia no haya podido ser demostrada debido al problema de incluir una evaluación adecuada y estrategias adecuadas de análisis de datos.

A pesar de los relativos avances comentados en este trabajo todavía quedan desafíos importantes para la futura investigación en este campo. Algunos de los análisis evolutivos son todavía excesivamente teóricos y descriptivos, y carecen de especificidad así como de un fundamento empírico sólido, particularmente en lo que respecta a los factores subyacentes y reglas de transición que expliquen los mecanismos del cambio. Aunque los investigadores de los procesos del «yo adulto» han conseguido un nivel más amplio de especificidad, sabemos muy poco acerca de cómo dichos procesos emergen evolutivamente. A lo largo de todos los niveles evolutivos, se debería de prestar mucha más atención a variables contextuales que ejercen un impacto decisivo en las auto-representaciones. Finalmente, se necesita tener mucho cuidado en la investigación acerca del «yo», es decir, es necesario explicar cómo las auto-representaciones tienen consecuencias críticas en la vida diaria de los niños, adolescentes y adultos, para que los esfuerzos de los investigadores y educadores no vayan por caminos equivocados. Todos ellos son desafíos estimulantes que se nos presentan para el futuro.

BIBLIOGRAFÍA

- ADAMS, G.R. (1982). Physical attractiveness. In A.G. Miller (Ed.), *In the eye of the beholder: Contemporary issues in stereotyping* (pp. 54-79). New York: Praeger.
- ALONSO TAPIA, J. (1992 a). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Ediciones Universidad Autónoma.
- ALONSO TAPIA, J. (1992 b). *¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos? Análisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto*. Colección cuadernos del ICE, nº 5, Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- ALONSO TAPIA, J. (1995). *Orientación Educativa*. Madrid: Síntesis.
- ALONSO TAPIA, A. (1998). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Aula XXI. Santillana.
- ALLGOOD-MERTEN, B., LEWINSOHN, P.M., & HOPS, R. (1990). Sex differences and adolescent depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 99, 55-63.

- ANDERSEN, A.E. (1992). Diet vs. shape content of popular male and female magazines: A dose-response relationship to the incidence of eating disorders? *International Journal of Eating Disorders*, 11 (3), 283-287.
- BANDURA, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- BANDURA, A. (1990). Conclusion: Reflections on nonability determinants of competence. In R. J. Sternberg & J. Kolligian, Jr. (Eds.), *Competence considered* (pp. 316-352). New Haven, CT: Yale University Press.
- BEANE, J.A. (1994). Cluttered terrain: The schools' interest in the self. In T. M. Brinthaupt & R. P. Lipka (Eds.) *Changing the self* (pp. 69-88). Albany: State University of New York Press.
- BECK, A.T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: New American Library.
- BRACKEN, B. (1996). Clinical applications of a context-dependent multi-dimensional model of self-concept. In B. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 463-505). New York: Wiley.
- BROC, M.A. (1994). Rendimiento académico y autoconcepto en la Educación Infantil y Primaria. En *Revista de Educación*, nº 303, 281-297. Madrid. C.I.D.E.
- BROC, M.A. (1995). Evaluación e Intervención en el autoconcepto y autoestima en contextos educativos. *Revista de Psicología Educativa*. (Revista de los psicólogos de la Educación del Colegio Oficial de Psicólogos). Vol. 1. Nº 1, 53-62.
- BROC, M.A. (1996). Orientaciones de intervención dirigidas al profesorado para favorecer el desarrollo del autoconcepto en la educación infantil, primaria y secundaria. *IberPsicología. Anales de la «Revista de Psicología General y Aplicada» Vol. 1*. En INTERNET, en la localización *Iberpsicología, 1996:1.1.9* correspondiente a <http://fs-morente.filol.ucm.es/publicaciones/Iberpsicologia/Iberpsicologia.htm/Iberpsi1/Broc/Broc.htm>
- BROC, M.A. (1998). *Influencia relativa de cuatro antecedentes de la autoestima e intervención experimental en niños de 5 a 8 años de edad*. Tesis doctoral publicada en microficha en el Servicio de Investigación de la UNED.
- BROC, M.A. (2000). Procesos que fundamentan la formación del autoconcepto en la adolescencia. En *ANNALES. Anuario de la UNED de Barbastro (Huesca)*. (En prensa).
- BROC, M.A., y GARCÍA, B. (1993). Cinco programas de intervención sobre dimensiones del autoconcepto. (I Congreso Internacional de Psicología y Educación. Intervención Psicoeducativa). Dto. de Psicología Evolutiva y de la Educación. En *Líneas actuales en la intervención psicopedagógica II. Variables personales y psicosociales. Vol. II.*, 811-822. Editorial Complutense. Madrid.
- BROC, M.A. & HUGUET, A. (1996). Programas cognitivo-experimentales para la mejora del rendimiento académico. En *Educación Cognitiva*. Vol. II, 71-79. Santiago Molina y Manuel Fandos (Coordinadores). Mira Editores.
- BROC, M.A. & HUGUET, A. (1997). Programas para favorecer el desarrollo del autoconcepto en contextos de enseñanza-aprendizaje. Un estudio longitudinal. En Beltrán y otros. *Nuevas perspectivas en la intervención psicopedagógica: I. Aspectos*

- cognitivos, motivacionales y contextuales*. 223-226. Dto. de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Complutense de Madrid. Editorial Complutense.
- CARROLL, J. B. (1963). «A model of school learning», en *Teachers College Record*, (64), 723-733.
- CASLYN, R.J., & KENNY, D.A. (1977). Self-concept of ability and perceived evaluation of others: Cause or effect of academic achievement? *Journal of Educational Psychology*, 69, 136-145.
- CATTELL, (1989). *Test de factor «g»*. TEA Ediciones S.A. Madrid.
- CONNELL, J.P. (1990). Context, Self and Action: A motivational Analysis of Self-System Processes across the Life Span. En Cicchetti, D.; Beegly, M. (Eds.). *The Self In Transition: Infancy to Childhood*, pp. 61-98. Chicago: The University of Chicago Press.
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES. (1987). *Demanda de plazas universitarias*. MEC. Madrid.
- COOLEY, C.H. (1902). *Human nature and the social order*. New York: Charles Scribner's Sons.
- COOPERSMITH, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco, CA: W.H. Freeman & Co.
- COVINGTON, M.V. (1984). The Motive for Self-Worth. En Ames, R.; Ames, C. (Eds.). *Research on Motivation in Education. V.I.: Student Motivation*, 78-114. Academic Press. Boston.
- CSIKSZENTMIHALYA, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper and Row.
- DAMON, W. (1995). *Greater expectations: Overcoming the culture of indulgence in America's homes and schools*. New York: Free Press.
- DAMON, W., & HART, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. Cambridge University Press.
- DAVIES, E., & FURNHAM, A. (1986). Body satisfaction in adolescent girls. *British Journal of Medical Psychology*, 59, 279-287.
- DECI, E.L. & RYAN, R.M. (1992). The Iniciationand Regulation of Intrisically Motivated Learning and Achievement. En Boggiano, A.K.; Pittman, T.S. (Eds.). *Achievement and Motivation: A Social-Developmental Perspective*. New York: Cambridge University Press.
- de CHARMS, R. (1994). Motivation Enhancement in Educational Settings. En Ames, R.; Ames, C. *Research on Motivation in Education. V.I: Student Motivation*, pp. 275-312. Boston: Academic Press.
- DIXON, W.J., & JENNRICH, R. (1990). Stepwise Regression. Págs. 359-394. En *BMDP. Statistical Software. Manual. Vol. 1*. University Press of California. Berkeley. Los Angeles. Oxford.
- DWECK, C. S. (1986). Motivational Processes Affecting Learning. *American Psychologist*, 41 (10), 1040-1048.
- DUEÑAS BUEY, M.L. (1988). *Análisis y valoración de un ensayo de integración escolar en Madrid capital*. Tesis Doctoral. Dto. MIDE. Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. Madrid. U.N.E.D.
- ECCLES, J.S. & MIDGLEY, C. (1989). Stage/environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents. En R. Ames & C. Ames (Eds.). *Research on motivation in education*. (Vol. 3, pp. 139-181). San Diego, CA: Academic Press.

- ELKIND, D. (1979). Growing up faster. *Psychology Today*, 12, 38-45.
- ELLIS, A. (1958). Rational Psychotherapy. *Journal of General Psychology*, 58, 35-49.
- EYSENCK, H.J. & KAMIN, L. (1983). *La confrontación sobre la inteligencia. ¿Herencia o ambiente?* Madrid: Pirámide.
- FEINGOLD, A. (1992). Good-looking people are not what we think. *Psychological Bulletin*, 111, 304-341.
- GARCÍA, B. (1983). *Análisis y delimitación del constructo autoestima*. Tesis Doctoral presentada en la Universidad Complutense de Madrid.
- GONZÁLEZ, M. C., TOURON, J. (1992) *Autoconcepto y Rendimiento Escolar. Sus Implicaciones en la Motivación y en la Autorregulación del Aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- GONZÁLEZ, M.C. (1997). *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención*. EUNSA. Ediciones de la Universidad de Navarra. Pamplona.
- GREENBERG, J., PYSZCZYNSKI, T., & SOLOMON, S. (1995). Toward a dual-motive depth psychology of self and social behavior. In M. H. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 73-101). New York: Plenum Press.
- HARTER, S. (1980). *A Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom*. Universidad de Denver. Colorado. EEUU.
- HARTER, S. (1981). A model of intrinsic mastery motivation in children: Individual differences and developmental change. *Minnesota Symposium on Child Psychology*, Vol. 14. Lawrence Erlbaum, 1981.
- HARTER, S. (1981). A new self-report scale of intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developments Psychology*, 1981, 17, 300-312.
- HARTER, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. En M. Hetherington (Ed.). *Handbook of child psychology: Social and personality development*. Vol. 4. New York: Wiley.
- 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*. New York. Academic Press.
- HARTER, S. (1985 a). Processes underlying the Construction, Maintenance and Enhancement of the Self-Concept in Children. In Jerry Suls and Anthony G. Greenwald (Eds.). *Psychological Perspectives on the Self*. Vol. 3. Lawrence Erlbaum Associates. Hillsdale, New Hersey, London.
- HARTER, S. (1985 c). *The Social Support Scale for Children*. Manual. University of Denver. Colorado.
- HARTER, S. (1987). Causes, correlates and the functional role functional of global self-worth: A life-span perspective. En J. Kolligian and R. Stenberg (Eds.). *Perceptions of Competence and Incompetence Across the Life-Span*. New Haven, Ct.: Yale University Press.
- HARTER, S. (1987). The determinants and Mediational Role of Global Self-Worth in Children. En *Contemporary Topics in Developmental Psychology*. Nancy Eisenberg (Ed.). John Wiley & Sons.
- HARTER, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. Universidad de Denver. Colorado.

- HARTER, S. (1988 a). Issues in the assessment of the self-concept of children and adolescents. En la Greca, A. (Ed.). *Childhood Assessment: Through the eyes of a child*. Allyn and Bacon.
- HARTER, S. (1992). The relationship between perceived affect, and motivational orientation within the classroom: Process and patterns of change. In A. K. Boggiano & T. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective*. Cambridge University Press.
- HARTER, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In R.F. Baumeister (Ed.), *Self-Esteem: The puzzle of low self-regard* (pp. 87-116). New York: Plenum Press.
- HARTER, S. (1998). The Development of Self-Representations. En W. Damon y N. Eisenberg. *Handbook of Child Psychology*. Vol. 3: *Social, Emotional, and Personality Development*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- HARTER, S. & BROCK, M. A. (2000). *Perfil de Autoconcepto, Autoestima y Apoyo social para Adolescentes*. Adaptación española. Centro de Sociología y Psicología Aplicadas (COSPA). Madrid. (En prensa).
- HARTER, S., & CONNELL, J. P. (1984). A model of children's achievement and related self-perceptions of competence, control, and motivational orientation. In J. Nicholls (Ed.), *Advances in motivation and achievement*, 3, 219-250. Greenwich, CT: JAI Press.
- HARTER, S., & JACKSON, B. (1992). Trait versus nontrait conceptualizations of intrinsic/extrinsic motivational orientation. *Motivation and Emotion*, 16, 209-230.
- HARTER, S., & MAROLD, D.B. (1991 a). A model of the determinants and mediational role of self-worth: Implications for adolescent depression and suicidal ideation. In G. Goethals & J. Strauss (Eds.), *The self: An interdisciplinary approach*. Springer-Verlag.
- HARTER, S., & PIKE, R. (1984). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development*, 55, 1969-1982.
- HARTER, S., WHITESELL, N., & JUNKIN, L. (1997). Similarities and differences in domain specific and global self-evaluations of learning-disabled, behaviorally-disordered and normally-achieving adolescents. (Under review).
- HARTER, S., WHITESELL, N., & KOWALSKI, P. (1992). Individual differences in the effects of educational transitions on young adolescents' perceptions of competence and motivational orientation. *American Education Research Journal*, Vol. 29, pp. 777-807.
- HATTIE, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- HUGHES, H. M. (1984). Measures of self-esteem for preschool and kindergarten age children: Teacher report measures. *Child Study Journal*, 14, 36-41.
- JACKSON, L.A. (1992). *Physical appearance and gender: Sociobiological and sociocultural perspectives*. New York: State University of New York Press.
- JAMES, W. (1892). *Psychology: The Briefer Course*. New York: Henry Holt & Co.
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, C. (1997). *Pedagogía Diferencial*. Madrid. U.N.E.D.
- KILBOURNE, J. (1994). Still killing us softly: Advertising and the obsession with thinness. In P. Fallon, M. Katzman, & S. Wooley (Eds.), *Feminist perspectives on eating disorders* (pp. 395-418). New York: Guilford Press.

- KOHUT, H. (1977). *The restoration of the self*. New York: International Universities Press.
- LAUTREY, J. (1985). *Clase social, medio familiar e inteligencia*. Infancia y Aprendizaje/ Visor. Madrid.
- LEWIS, M., & BROOKS-GUNN J. (1979 b). *Social cognition and the acquisition of self*. New York. Plenum Press.
- LONGO, L.C., & ASHMORE, R.D. (1995). The looks-personality relationship: Self-orientations as shared precursors of subject physical attractiveness and self-ascribed traits. *Journal of Applied Social Psychology*, 25, 371-398.
- MACCOBY, E., & MARTIN, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-Child Interaction. En E. H. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology*. Vol. 4: *Socialization, personality and social development*. New York: Wiley.
- MACHARGO, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Teoría y práctica. Editorial Escuela Española, S.A.
- MALONEY, M.J., McGUIRE, J.B., & DANIELS, S.R. (1988). Reliability testing of a children's version of the Eating Attitude Test. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 27, 541-543.
- MARSH, H. W., & HATTIE, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 38-90). New York: Wiley.
- MARTIN, T. (1985). *Variables de influjo inmediato en el rendimiento escolar*. Tesis Doctoral. Dto. de Didáctica/U.N.E.D. Madrid.
- McCOMBS, B.L. (1992). What Are the Parameters of a New Paradigm of Motivation? *Paper presented in the Symposium: What can a New Paradigm of Motivation Contribute to Practice? Evidence from a Variety of Applications*. Annual meeting of the American Educational Research Association. San Francisco. Abril.
- MEC-INCE. (1998). Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español. Informe Global. En *Diagnóstico del Sistema Educativo. La Escuela Secundaria Obligatoria*.
- MELLIN, L.M. (1988). Responding to disordered eating in children and adolescents. *Nutrition News*, 51, 5-7.
- MESSER, B., & HARTER, S. (1989). *The Self-Perception Profile for Adults*. University of Denver. Colorado.
- MINTON, H.L. & SCHNEIDER, F.W. (1980). *Differential Psychology*, Brooks/Cole Publish. Co., Monterrey, California.
- MINTZ, L.B., & BETZ, N.E. (1988). Prevalence and correlates of eating disordered behaviors among undergraduate women. *Journal of Counseling Psychology*, 35 (4), 463-471.
- NICHOLLS, J.G. (1984 a). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological Review*, 91 (3), 328-346.
- NEEMAN, J., & HARTER, S. (1986). *The Self-Perception Profile for College Students*. (Manual). University of Denver. Colorado.
- NOLEN-HOEKSEMA, S. (1987). Sex differences in unipolar depression: Evidence and theory. *Psychological Bulletin*, 101, 259-282.

- NÚÑEZ PÉREZ, J.C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J.A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribuciones, uso de estrategias y autoconcepto*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- PADIN, M.A., LERNER, R.M., & SPIRO, A. (1981). Stability of body attitudes and self-esteem in late adolescence. *Adolescence*, 62, 371-384.
- PARIS, S.G. & TURNER, J.C. (1994). Situated Motivation. En Pintrich, P.R.; Brown, D.; Weinstein, C.E. (1994). *Student Motivation; Cognition and Learning. Essays in Honor of W. J. McKeachie*. (pp. 213-237). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- PIERS, E., & HARRIS, D.B. (1969). *The Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*. Nashville, TN: Counselor recordings and Tests.
- PINTRICH, P. R. & DE GROOT, E.V. (1990 a). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- POMERANTZ, S.C. (1979). Sex differences in the relative importance of self-esteem, physical self-satisfaction, and identity in predicting adolescent satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 8 (1), 51-61.
- POPE, A.W., McHALE, S.M., & CRAIGHEAD, W.E. (1988). *Self-esteem enhancement with children and adolescents*. Boston: Allyn & Bacon.
- POZAR, F.F. (1983). *Inventario de Hábitos de Estudio*. TEA Ediciones S.A. Madrid.
- ROSENBERG, M. (1979). *Conceiving the self*. Basic Books, New York.
- SCHUNK, D. H. (1994). *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- SELIGMAN, M.E.P. (1993). *What you can change and what you can't*. New York: Fawcett Columbine.
- SILVERSTEIN, L.R., STRIEGEL-MOORE, R.H., TIMKO, C., & RODIN, J. (1988). Behavioral and psychological implications of body dissatisfaction: Do men and women differ? *Sex roles*, 19 (3/4), 219-232.
- STREIN, W. (1988). Classroom-based elementary school affective education programs: A critical review. *Psychology in the Schools*, 25, 288-296.
- URDAN, T.C. & MAHER, M.L. (1995). Beyond a Two Goal Theory of Motivation and Achievement. A Case for Social Goals. *Review of Educational Research*, 65(3), 213-245.
- WEINER, B. (1985). An attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92 (4), 548-573.
- WEINER, B. (1990) History of Motivational Research in Education. *Journal of Educational Psychology*, 82 (4), 616-622.
- WEXLER, D.B. (1991). *The adolescent self: Strategies for self-management, self-soothing, and self-esteem*. New York: Norton.
- WISEMAN, C.V., GRAY, J.J., MOSIMANN, J.E., & AHRENS, A.H. (1992). Cultural expectations of thinness in women: An update. *International Journal of Eating Disorders*, 11 (1), 85-89.
- ZASTROW, C. (1994). Conceptualizing and changing the self from a rational therapy perspective. In T. M. Brinthaupt & R. P. Lipka (Eds.), *Changing the self* (pp. 120-175). Albany: State University of New York Press.

ZIMMERMAN, B. (1994). Dimensions of Academic Self-Regulation: A Conceptual Framework for Education. En Schunk, D.; Zimmerman, B. *Self-Regulation of Learning and Performance*, (pp. 3-21) Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.