

AUTOCONCEPTO: CONCEPTUALIZACION, DESARROLLO Y MODELOS EXPLICATIVOS

**Julio A. GONZALEZ-PIENDA
J. Carlos NUÑEZ PEREZ
Ana PORTO RIOBO
Rosa SANTORUM PAZ
Antonio VALLE ARIAS**

RESUMEN

En el presente artículo se realiza una revisión de los datos, formulación e ideas derivadas de la literatura, teórica y empírica, a propósito del autoconcepto y otras variables como atribuciones, expectativas, ambiente familiar, ..., y rendimiento académico. En segundo lugar, se intenta buscar respuestas a algunas deficiencias que existen en este campo. En concreto, se propone un modelo general de personalidad capaz de definir la relación entre autoconcepto y otras variables personales como inteligencia, afectividad, psicomotricidad, etc. Finalmente, previa revisión, se propone un modelo y unos instrumentos que, posiblemente, puedan guiar mejor nuestra labor de investigación.

Palabras clave: Autoconcepto, Atribuciones, Rendimiento Académico

ABSTRACT

This article realizes a review of the data, formulations and ideas derived from theoretical and empirical literature concerning the self-concept. Firstly, the said analysis expounds on a general view of the different researchs through which an attempt has been made to discover the relations existing between self-concept and other variables such as attributions, expectancies, home environment..., and academic yield. Secondly, article searches for answers to some deficiencies existing in this field. To sum up, it proposes a general model of personality able to define the such as intelligence, affection, psychomotivation, etc. Finally, it proposes a model and instruments, previously revised, which cann possibly guide our investigation work better.

Key words: Self- Concept, Attribution, Academic Achievement.

1.- INTRODUCCIÓN

La investigación, y los resultados de ésta, realizada en cualquier campo de la psicología demuestra que es relativamente sencillo medir el grado en el que dos o más variables están relacionadas entre sí. Sin embargo, es mucho más difícil saber qué hacer con la relación obtenida, especialmente si los datos son obtenidos a través de un diseño de investigación correlacional simple. Una de las variables que en más estudios se han intentado relacionar con el autoconcepto es el rendimiento académico, sucediendo lo que anteriormente apuntábamos.

Los resultados procedentes de la investigación que analiza la relación entre el rendimiento académico y el autoconcepto se pueden resumir en dos posturas contrarias. En primer lugar, existen datos que hacen suponer que el rendimiento determina el autoconcepto del estudiante, con lo cual se recomienda al profesor intervenir directamente sobre los resultados de las tareas de aprendizaje, procurando que el alumno tenga éxito y, consecuentemente, aumentará su autoconcepto hacia un valor positivo, lo cual lleva al alumno a un rendimiento mayor. En segundo lugar, la relación causal entre las dos variables se produce en sentido opuesto. El autoconcepto del alumno determina, más que refleja, sus niveles de logro académico. Las implicaciones de este punto de vista para el profesor consisten en que debe de intervenir sobre el autoconcepto del alumno, más que sobre su rendimiento (BROOKOVER y otros, 1967; GIMENO, 1976; MUSITU, ROMAN Y MARTORELL, 1985). La postura que parece más coherente es la de pensar en una determinación recíproca. Quizás, más concretamente, podríamos pensar en que la naturaleza de la relación causal entre concepto y rendimiento varía con la edad. No obstante, esta idea está todavía por demostrar, aunque existan indicios para creerlo. (BURNS, 1979; ROMAN Y MUSITU, 1982).

En la actualidad, la mayoría de las investigaciones sobre autoconcepto intentan evaluar la relación, correlativa y causal, entre más de dos variables. Concretamente, no sin razón se cree que para llegar a un completo conocimiento del constructo "autoconcepto" es necesario examinar otros constructos, variables, etc., que, de alguna forma, inciden en su configuración y su expresión cognitiva y conductual. Así, existen investigaciones que se interesan por la relación entre los procesos atribucionales y el autoconcepto y, cómo estas dos variables, en interacción, se relacionan con el rendimiento académico (JOHNSON, 1981; MARSK, 1984; MARSH, 1986; MARSH y otros, 1984). También hay trabajos que incluyen otras variables como la familiares, formulando modelos interactivos explicativos de la relación entre autoconcepto, atribuciones, variables familiares y autoconcepto (BACHMAN y O' MALLEY, 1986; SONG y HATTIE, 1984). Existen trabajos que incluyen, asimismo, las expectativas de auto-eficacia y las expectativas del profesor (LEPPER, ROSS y LAU, 1986; MADDUX, NORTON Y STOLTENBERG, 1986). Sin lugar a dudas, la evaluación de la relación entre el mayor número de variables, posiblemente relacionadas, parece ser un proceder positivo y que nos ofrece un mayor conocimiento de la realidad; sin embargo, por otra parte, a medida que en nuestros diseños de investi-

gación aumentamos el número de variables también aumentan las dificultades tanto de análisis e interpretación de los resultados como de la forma específica más apropiada de llevarlos a la práctica.

A pesar de este problema, algunos resultados parecen claros. Cuando el niño llega por primera vez a la escuela su autoconcepto es muy rudimentario, aunque su autoestima y su autorrespeto están bastante desarrollados. Las primeras experiencias escolares son el soporte para una progresiva diferenciación del autoconcepto y de otras actitudes personales y sociales. No obstante, los éxitos y fracasos en materias escolares van a ser la fuente principal de los avances y problemas que el niño presente. Las reacciones psicológicas del niño frente a sus éxitos y fracasos en las tareas escolares incide fuertemente en su autoconcepto, autoestima, autorrespeto y, consecuentemente, en su conducta.

Respecto de esta cuestión, existen diferentes posturas las cuales mantienen que las atribuciones son la causa de las modificaciones del autoconcepto y rendimiento (WEINER, 1979), o por el contrario, que las atribuciones funcionan como excusa para proteger el autoconcepto (COVINGTON Y OMELICH, 1979; COVINGTON Y OTROS, 1980). La idea básica de Covington es que el individuo está motivado para mantener una imagen de sí mismo tan positiva como las circunstancias lo permitan. Siguiendo a ROGERS (1987), en el contexto escolar, la habilidad o capacidad es uno de los factores que más influyen en el autoconcepto, por lo que los niños tenderán a retener una imagen de sí como capaces. Para ello, en el caso de que fracasen en tareas que otros resuelven, los niños tenderán a sesgar sus atribuciones de los resultados obtenidos y tenderán a realizar conductas que prácticamente aseguren un bajo rendimiento (por ejemplo, esforzándose poco en el estudio de un examen el alumno podrá mantener la excusa de que fracasa debido al poco esfuerzo dedicado, y no a la habilidad). En realidad, cuanto más ansioso esté el niño con respecto al fracaso, más usará esas atribuciones y estrategias defensivas, y cuanto menor sea el autoconcepto mayor será la probabilidad de que esté ansioso con respecto a un posible fracaso. Aunque este razonamiento parece viable, también las atribuciones pueden ser la causa del rendimiento y de la modificación del autoconcepto.

Los resultados, sin embargo, no parecen muy concluyentes, y ello debido, al menos, a las siguientes razones: a) la escasez de instrumentos consistentes para evaluar el autoconcepto, b) los múltiples enfoques y escasos modelos consistentes del autoconcepto, c) la dificultad de manipulación de estas variables en diseños experimentales. En lo que sigue, analizaremos algunos de los enfoques más importantes sobre el autoconcepto, el desarrollo evolutivo y algunos modelos explicativos de este constructo.

2.- APROXIMACIÓN CONCEPTUAL AL AUTOCONCEPTO: EL YO EN LAS TEORÍAS DE LA PERSONALIDAD

El "Self", (sí mismo), o "YO", ha sido un concepto que desde hace bastantes siglos ha interesado a muchos pensadores, dentro del campo de la filosofía, y más ac-

tualmente en el de la psicología. Sin embargo, dentro de la disciplina psicológica, se suele conceder a William James la responsabilidad de ser el primero en desarrollar los postulados básicos sobre los que posteriormente se estudiaría sistemáticamente el self, en general, y el autoconcepto, en particular.

Una de las aportaciones más importantes de James (1890) consiste en la distinción que establece entre el YO y el MI. El YO lo conceptualiza como sujeto, como ser que conoce, mientras que el MI es uno mismo como objeto de conocimiento, como el contenido de lo que se conoce. No obstante, más tarde se vería como esta distinción, en esencia importante, trae consigo dificultades para diferenciarlos dentro del área de la investigación. En este sentido, lo que una persona sabe o conoce sobre sí mismo está determinado tanto por las características del Yo como por las del Mi (ROGERS, 1987). Otra aportación importante de James fue la de diferenciar autoconcepto de autoestima. La autoestima, como un aspecto importante del autoconcepto, este autor la consideraba como el resultado de dividir el éxito de una persona por sus aspiraciones. No parece preciso resaltar las implicaciones que estas cuestiones tienen para la educación.

Pero, junto con James, George Herbert Mead ha sido otro autor de suma importancia en los orígenes de la elaboración del autoconcepto. Mead (1934), desde una perspectiva del interaccionismo simbólico, postula que el Yo tiene sus orígenes en la interacción social. Brevemente, el interaccionismo simbólico supone considerar que respondemos al ambiente en función del significado que éste tiene para nosotros y que tales significados son determinados por la interacción social. En este sentido, el significado que el Yo posee para una persona determinará, al menos en parte, la forma en que esa persona se comporte; el Yo, entonces, se desarrolla a partir de las reacciones de los demás significativos respecto al individuo, de manera que el Yo es esencialmente una estructura social y se desarrolla en la experiencia social.

Estas ideas expuestas por estos autores serán comentadas en otras ocasiones, por lo que ahora no nos detendremos más en ello. Y aunque James y Mead suelen ocupar un lugar destacado en el estudio del autoconcepto, existen muchos otros teóricos que deben ser, al menos, mencionados. Allport, Freud, Carl Rogers, Maslow, Erikson, Horney, Sullivan, etc, son algunos de los más importantes. Existen otros autores relevantes que dentro de su enfoque particular abordan el Yo, aunque no sean teorías del Yo. Ya que el análisis del Yo desde un punto de vista de las teorías de la personalidad no debe ser nuestro objetivo prioritario dentro de este tema, y si el autoconcepto y su importancia dentro de un contexto educativo, únicamente comentaremos algunas de las ideas más interesantes.

En general, los autores citados, cada uno desde su perspectiva, implícita o explícitamente, mantienen una perspectiva que resalta una concepción compuesta de la naturaleza del autoconcepto. Así, en primer lugar, el autoconcepto se entiende como una parte o aspecto del Yo y que coexiste con otros conceptos como la autoestima o el autorrespeto. En segundo lugar, los componentes del Yo son comprendidos como sistemas dinámicos y en desarrollo que reflejan la conducta y, a la vez, también la de-

terminan. En tercer lugar, el Yo ha sido tratado, -especialmente en las teorías psicoanalíticas, las humanistas y en las de corte transaccional-, como el concepto fundamental que integra la personalidad del individuo. Las fuerzas que existen y dinamizan el desarrollo del individuo tienen un referente ineludible el Yo y como fin último, algunas de ellas. Esto último se observa claramente en la teoría de la personalidad de Carl Rogers. Para este autor el concepto de "sí mismo" es uno de los más importantes dentro de su teoría. El concepto de Yo, tal y como lo concibe Rogers, es una configuración de experiencias y percepciones, expresadas simbólicamente como "autoconcepto", y no un agente activo, responsable de ciertas actividades como pensar, recordar o percibir, como proponen otros autores como Freud, por ejemplo (ROGERS, 1950). En esta obra de 1950, Rogers describe el autoconcepto operativamente como un todo gestáltico y organizado de percepciones relativas a uno mismo, accesible a la conciencia, y que aluden a las propias características y capacidades, al concepto de uno mismo en relación a los demás y al medio, a los valores, ideales y metas, percibidos positiva o negativamente por el sujeto. En definitiva, dentro de esta teoría el Yo es conceptualizado como una parte del campo fenoménico, que funciona como una gestal unificada, es consciente y está regido por las leyes de la percepción. Finalmente, el proceso de formación del Yo, Rogers lo explica a través de dos nuevas motivaciones: la necesidad de consideración positiva y la necesidad de autoestima (BERMUDEZ, 1986).

Por otro lado, en las teorías de los rasgos de personalidad, generalmente, el concepto de sí mismo se encuentra dentro de cada uno de los rasgos. Esta idea es mantenida por Allport, aunque advierte que al mismo tiempo que todo lo que se explica a través del sí mismo puede ser igualmente explicado sin él. La ventaja del autoconcepto, según este autor, es que de alguna forma localiza la atención de importantes áreas de la psicología que de otra manera quedarían ignoradas (ALLPORT, 1955). Sin embargo, la posición de este autor supone que el autoconcepto como constructo, ayuda a entender relaciones entre variables, aunque no descubre ni encubre ningún tipo de constructo o variable relevante dentro de la psicología (MARTORELL, 1986). En este tipo de teorías vemos, pues, como el self no constituye una entidad tal como se percibe en la teoría de Rogers, por ejemplo. Su esencia y su papel en el desarrollo de la personalidad es mucho más difuso que en aquellas teorías como la de Rogers.

En las teorías contrarias a las personológicas, por ejemplo las conductistas, el autoconcepto o se ignora como variable importante para el desarrollo humano y su comportamiento o se entiende como un conjunto de respuestas aprendidas de carácter de actitudes y autorreacciones. Por otra parte, el self debe de tratarse en términos de cómo se mide (OÑATE, 1989). Así, el autoconcepto se entiende como "los tipos de apreciaciones verbales que hace una persona respecto a sí misma". Estas apreciaciones verbales son un tipo de comportamiento, conducta verbal, de modo que el autoconcepto sería las medidas o calificaciones en sí mismas (STAATS, 1979).

Dentro del contexto de la evolución de la psicología, de su desarrollo tempo-

ral, las teorías cognitivas del comportamiento humano han nacido como un intento por superar las deficiencias que existían entre los dos enfoques predominantes (personalismo y situacionismo). También estas teorías ha estudiado el autoconcepto, aunque desde una perspectiva distinta a las anteriores. EPSTEIN (1973) conceptualiza el autoconcepto como una estructura o conjunto de estructuras cognitivas que organiza, modifica e integra funciones de la persona; es decir, el self sería un conjunto de estructuras de conocimiento. Específicamente, el autoconcepto, como otros conceptos, es un conjunto de reglas para procesar la información y juega un papel central y regulador en la dirección del pensamiento y de la entrada de los mensajes sensoriales (LYNCH y otros, 1981). Finalmente, las diferencias que se observan entre las personas respecto al autoconcepto se explican, desde esta perspectiva, debido que el autoconcepto está formado sólo por aquellas estructuras que reflejan únicamente los aspectos más importantes para cada uno de nosotros (MARKUS, 1977).

En la actualidad, J.R. Royce ha desarrollado una teoría de la personalidad integral, aún por refinar y desarrollar algunos aspectos, la cual constituye un intento serio por integrar en un sólo punto de vista científico las teorías de los rasgos, aspectos de la teoría conductista, postulados de la perspectiva cognitivista y todo ello, desde un marco general sistemático. En una exposición muy breve (ver ROYCE, 1979; ROYCE y POWELL, 1981; SANCHEZ CANOVAS, 1984), se concibe la personalidad como una organización jerárquica de sistemas, subsistema y rasgos que transduce, transforma e integra la información. La personalidad total, o suprasistema, está integrado por seis subsistemas principales (sensorial, motor, cognitivo, afectivo, estilos y valores) cada uno de los cuales se descompone, a su vez, en subsistemas multidimensionales a múltiples niveles y que tienen un carácter de rasgos. Por otro lado, los seis sistemas constituyen ordenamientos jerárquicos de distintos niveles y los constructos de orden superior ejercerán una influencia mayor sobre la conducta y un papel más integrativo que los de orden inferior (por orden de nivel estarían, sensorial y motor, cognitivo y afectivo, y, finalmente, estilos y valores. De la interacción que se produce entre estos sistemas deriva el sentido personal del individuo, su personalidad, en el que tienen importancia tres conceptos o dimensiones fundamentales: La visión del mundo (que tiene que ver con la interacción de los sistemas de estilos y el cognitivo, principalmente), los estilos de vida del individuo (determinados, fundamentalmente, por la interacción entre los sistemas de valores y afectivo) y la "imagen de sí" (y que viene determinada, en último término, por la interacción entre los sistemas de estilos y valores).

Así, y subrayando lo que ahora más nos interesa, en esta teoría, el "autoconcepto", podríamos afirmar, es un componente o aspecto del Self (o personalidad integradora), siendo la visión del mundo y los estilos de vida, los otros dos componentes fundamentales. El autoconcepto, desde esta perspectiva, podríamos definirlo como "la imagen que uno tiene de sí y que está determinada por la acumulación integradora de la información tanto externa como interna, juzgada y valorada por la interacción de los sistemas de estilos (forma concreta que tiene el individuo de razo-

nar sobre la información) y valores (que tiene que ver con la selección de los aspectos más significativos de la información con grandes componentes de afectividad). Esta acumulación de información elaborada deviene de la coordinación entre de lo que el sujeto ya dispone y lo nuevo que debe de integrar. Para una comprensión completa de la teoría de Royce se precisa un análisis mucho más pormenorizado, lo cual no es nuestro propósito en este tema.

Una conclusión interesante que se deriva de lo expuesto, hasta el momento, es que el autoconcepto parece ser un componente importante dentro del desarrollo y explicación de la conducta humana. Otro aspecto que destaca, aunque con implicaciones distintas, es que según nos situemos en una teoría u otra, el autoconcepto será definido de forma distinta y sus características también difieren. Por ello, no es de extrañar que algunos autores destaquen la falta de acuerdo en cuanto al concepto en sí mismo, en cuanto a su definición, y respecto de los instrumentos de medida (MARTORELL, 1986). No obstante, el autoconcepto parece ser un concepto que merece estudiarse debido a que tiene la capacidad de influir en muchas de las áreas del comportamiento (conducta social, adaptación social, rendimiento académico, conducta afectiva, etc).

Aunque existe un desacuerdo marcado, como hemos dicho, respecto del carácter propio del autoconcepto, en las últimas décadas se suele concebir el autoconcepto como un proceso mediante el cual la persona percibe sus propias características y reacciones, bien sea éstas emocionales o conductuales. No obstante, esta perspectiva conlleva, al menos dos imprecisiones: a) que el autoconcepto no es un proceso en sí mismo, sino que más bien constituye el resultados de un proceso de análisis, valoración e integración de información, y b) que hace referencia al sujeto individual y no al individuo en interacción social. Desde una perspectiva más concreta, siguiendo a GONZALEZ PIENDA y MARTIN DEL BUEY (1987, p. 13), el autoconcepto estaría formado por "lo que opinamos y las ideas que tenemos sobre nuestra conducta con los rasgos y características que definen al individuo (...) 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 explicar cómo son y cómo se comportan los demás".

Una característica intrínseca de las acepciones del autoconcepto, es que éstas pueden ser de tipo específico o, por lo contrario, de tipo general. Nos referimos a que el individuo puede valorar distintas cualidades de manera independiente, según algunos autores, o la valoración se realiza de forma general, según otros. De ahí que los modelos que suponen un autoconcepto general únicamente, y en modelos que suponen diferentes áreas, relativamente independientes, o distintos autoconceptos, que pueden, en algunos casos, estar englobados dentro de un autoconcepto general.

Otra de las cuestiones que se plantean como importantes a la hora del análisis y definición del autoconcepto, hace referencia a la posibilidad, e incluso necesidad, de entender el autoconcepto desde un punto de vista multidimensional. En este sentido, se trata de diferenciar los distintos componentes del autoconcepto, entendiendo que

son entidades diferentes de éste. COTTEL (1965) distingue tres componentes relacionados entre sí: a) autoconcepto total (percepción que tiene el individuo de su conducta en sentido amplio), b) autoconcepto real y c) autoconcepto ideal. El primero estaría relacionado con la autoestima (valoración de sí mismo, es decir, una valoración de los contenidos del Yo, una valoración del Mi), el segundo será el autoconcepto propiamente dicho (descripción de los contenidos del Yo), el tercero se refiere a lo que me gustaría ser.

En definitiva, dentro del Yo se suelen distinguir distintos niveles (p.e. los descritos por Cattel o los establecidos por STAINES (1958): nivel del Yo conocido, nivel del otro Yo -lo que otros piensan de él-, y el nivel del yo ideal), diferentes categorías, que aparecen en cada uno de los niveles del yo (características específicas referenciales: habilidad física, apariencia física, habilidad intelectual, características emocionales, etc.), y distintas dimensiones o direcciones en las que los sujetos pueden variar (realismo, certeza, auto-conciencia, integración etc.).

L'ECUYER (1978) ha descrito minuciosamente los distintos componentes del Yo y su organización en estructuras, sub-estructuras y características particulares de estas sub-estructuras, o categorías. En este mismo sentido, la conceptualización del Yo que ofrece BURNS (1979) es sumamente esclarecedora. Este autor diferencia entre Yo y Mi, así como entre autoconcepto, autoestima y autorrespeto. Así, existen dos Yo: el Yo conocedor (Yo) y el Yo conocido (Mi). El primero es el Yo general del individuo y el segundo sería el autoconcepto. A su vez, el autoconcepto tendría dos dimensiones: una actitudinal (que implica una valoración y que haría referencia a la autoestima y al autorrespeto), y otra estructural (que implica el nivel descriptivo y donde encontraríamos la autoimagen). Así, estos dos componentes, actitudinal y estructural, conformarían el autoconcepto del individuo.

Aunque las múltiples aproximaciones teóricas existentes sobre la naturaleza, componentes y definición del autoconcepto, y a la vez, la escasez de estudios empíricos sistemáticos realizados al respecto, condicionan y complican la delimitación del autoconcepto, nosotros presentamos, finalmente, dos definiciones de esta variable psicológica, una general, y otra más específica, con las que estaríamos de acuerdo. Una definición general y simple, aunque muy útil, es la ofrecida por PURKEY (1970, p. 7), quién conceptualiza el Yo como "un sistema complejo y dinámico de creencias que un individuo considera verdaderas con respecto a sí mismo, teniendo cada creencia un valor correspondiente". Por otra parte está la definición de SHAVELSON, HUBNER y STANTON (1976) quienes definen el autoconcepto como "las percepciones que una persona mantiene respecto de sí mismo. Tales percepciones están formadas a través de la propia experiencia e interpretaciones sobre el ambiente, siendo tales percepciones e interpretaciones influenciadas, especialmente, por los refuerzos y evaluaciones de otras personas significativas, y también por las autoatribuciones respecto de la propia conducta" (en SHAVELSON Y BOLUS, 1982, p. 3).

Tanto la primera como la segunda definición, conciben al autoconcepto como evaluativo, descriptivo, con un aspecto dinámico y una organización interna. Pero

sobre estos aspectos volveremos en páginas posteriores, inmediatamente después de describir brevemente los aspectos evolutivos del autoconcepto.

3.- DESARROLLO DEL AUTOCONCEPTO

Un punto de vista generalizado sobre el desarrollo del autoconcepto, y especialmente los autores que trabajan bajo la perspectiva de la definición de Shavelson o aquellos con puntos de vista parecidos, es que su evolución pasa de una etapa inicial principalmente indiferenciada a una progresiva diferenciación con el paso del tiempo (cuestión esta que no debemos confundir con la de estabilidad-inestabilidad). Además, también existe cierto acuerdo en suponer que a lo largo de los años en que el autoconcepto se forma, las facetas del autoconcepto tienen diferente peso y su importancia explicativa también varía.

En general, las descripciones que los niños realizan de sí mismos, a medida que aumenta la edad, se vuelven más complejas y sutiles. Pero además de su complejidad, las autodescripciones también varían respecto a las áreas más significativas y, finalmente, se refieren cada vez más a aspectos relacionados con atributos de personalidad, intereses y aficiones, ideas, actitudes y valores.

El desarrollo del conocimiento de sí mismo en los primeros años de la vida del niño se ha centrado principalmente en el estudio del propio reconocimiento visual a través de las reacciones del niño ante su imagen en el espejo. De estos estudios se desprende la idea de que sobre los 18-24 meses se produce de forma clara un auto-reconocimiento, de modo que antes de esta edad el niño reacciona ante su imagen como si se tratara de otro niño que estuviera viendo a través del cristal (MARCHESI, 1985). También KAGAN (1981), señala que es sobre los dos años cuando el niño adquiere un progreso significativo respecto de la adquisición de la conciencia de sí mismo. Subyacentes a esta conciencia de sí mismo, SELMAN (1980) apunta cuatro aspectos de gran importancia y su relevancia depende de la edad del niño: aspecto físico, aspecto activo, aspecto social y aspecto psicológico. Cuando el niño entra en la escuela y durante los años de su escolarización, a estos cuatro aspectos habría que añadir el componente académico. El autoconcepto del niño es afectado significativamente por los éxitos y fracasos escolares. De esta manera, aunque en los comentarios que siguen no hablemos del componente académico, debido a que este manifiesta su incidencia en todo los años de su escolaridad, es preciso que lo tengamos en mente.

Los dos primeros (físico y activo) tienen clara relevancia hasta los 8 años, aproximadamente. A partir de esta edad y hasta finalizar la adolescencia los aspectos social y psicológico van imponiéndose a los anteriores.

Hasta los 8 años, aproximadamente, los niños tienen una concepción física y activa del Yo, considerándose el sí mismo parte del cuerpo no existiendo una diferenciación clara entre la realidad externa y la experiencia psíquica interior. Así, a estas edades, los niños se distinguen unos de otros por características físicas (altura, ojos, aspecto físico,...) y por su actividad concreta (Yo soy un niño que voy a la escuela,

Yo soy un niño que juega al balón, etc). Teniendo en cuenta estos resultados, la evaluación del autoconcepto del niño que no supera los 8 años reflejará, principalmente, cualidades físicas y de actividad concreta. Esto es más cierto cuanto más bajemos en edad (p. e. a los 4 años) y menos cierto cuanto más nos acerquemos a los ocho años.

A partir de los 8 años, la dimensión social y psíquica va tomando prevalencia sobre la actividad concreta y lo físico. Tampoco esto quiere decir que los aspectos predominantes anteriormente ahora no estén reflejados en el autoconcepto; más bien significa una disminución en su relevancia, aunque lo físico va a seguir teniendo importancia, principalmente, diferenciándose progresivamente en dos componentes, el aspecto o apariencia física y las aptitudes físicas.

En general, a partir de los 8 años, aproximadamente, las diferencias entre las personas son situadas por los niños preferentemente en los pensamientos y afectos individuales y no tanto en las actividades, características físicas o presiones materiales. Por tanto, el desarrollo del autoconcepto va desde una percepción más física a una más psicológica (MARCHESI, 1985). Esto se puede ver en las descripciones no estructuradas de los niños de estas edades, las cuales hacen referencia a conceptos psíquicos y sociales. Otra característica del autoconcepto de los niños de estas edades es que se vuelve más integrado, organizado, estable y coherente.

Con todo, la adolescencia podemos dividirla en el período de la pubertad y el de la adolescencia propiamente dicha. De forma aproximativa, la primera iría hasta los 13 años, y la segunda desde los 13/14 hasta los 16/18 años. En general, la pubertad y la adolescencia suponen un período temporal donde la adquisición de la propia identidad es la tarea principal, y en esta tarea adquisitiva el autoconcepto tiene un importantísimo papel. Aunque el establecimiento de una imagen corporal básica precede a la pubertad, esta es una edad que, debido a los cambios corporales producidos, se revisa y se rehace la imagen del cuerpo, lo cual supone cambios en el autoconcepto. Aquí es dónde se realiza una diferenciación entre las aptitudes físicas y el aspecto físico (FIERRO, 1985). La regla general indica que a mayor apariencia física y mayores aptitudes físicas mayor es la autoestima del individuo, en esta edad. SIEGEL (1982) señala algunas consecuencias psicológicas de los cambios fisiológicos: a) creciente interés por las cuestiones relacionadas con el cuerpo, b) mayor preocupación por la apariencia física que por cualquier otro aspecto de sí mismos, c) una relación positiva entre el atractivo físico y la autoestima.

HARTER y CONELL (1982), y respecto al último punto señalado por Siegel, señalan que se produce un descenso de la autoestima en el paso de la pubertad a la adolescencia propiamente dicha. La explicación parece ser que este cambio se debe a la presión de las demandas ambientales sobre el adolescente, el aumento de la autoconciencia, como hemos señalado en líneas precedentes, y la adquisición del rol sexual. Así pues, además de la revisión del concepto o imagen corporal, la adolescencia supone una revisión profunda de la autoestima y el nivel de aspiración (ELKIND, 1967).

En definitiva, el adolescente atraviesa una edad de marcados cambios fisiológi-

cos, en la que la sociedad impone sobre él crecientes demandas, la más importante de las cuales es la elección vocacional al final de la adolescencia. El momento de la entrada en la escuela por parte del niño y el período de la adolescencia, parecen ser los dos momentos más inestables y críticos del autoconcepto. Por eso, en el marco de la orientación también se considera importante la acción orientativa en estos dos momentos, al entrar en la escuela y en el paso de la enseñanza primaria a la secundaria o al mundo laboral.

Según BELTRAN (1985, p. 406-407), Coopersmith ha planteado algunas ideas respecto a la importancia del autoconcepto dentro del marco educativo. Algunas son las siguientes: 1) un autoconcepto positivo lleva a experiencias de éxito y a un ajuste coherente, lo contrario sucede con un autoconcepto negativo, 2) la escuela debe de reflexionar sobre la posibilidad de que a la vez que se aumentan las capacidades de los alumnos debe de favorecerse un autoconcepto positivo, 3) el autoconcepto positivo debe ser un objetivo tan importante como el aprendizaje de contenidos.

4.- MODELOS DEL AUTOCONCEPTO

Desde el momento que existen múltiples definiciones del autoconcepto, es lógico que existan diferentes modelos explicativos del autoconcepto. En general, se pueden distinguir tres tipos de concepciones respecto al componente organizativo del autoconcepto: 1) modelos de autoconcepto donde únicamente se postula un factor, es decir, sólo existe un concepto general que resumen todas las áreas, 2) un modelo multidimensional donde el autoconcepto estaba definido por distintas áreas perfectamente definidas y, 3) un punto de vista donde se combina la multidimensionalidad y unidimensionalidad. En realidad más que un modelo, el tercero es un punto de vista que acepta la multidimensionalidad aunque sostiene que existe, de forma inconsciente, una actitud hacia el todo así como hacia los elementos que componen el autoconcepto (ROSENBERG, 1979).

Dentro de la literatura que nosotros conocemos, tanto teórica como empírica, se suele conceptualizar el autoconcepto desde un punto de vista multidimensional. Desde este punto de vista, dos han sido los modelos de organización de las distintas facetas o factores del autoconcepto que se proponen con mayor frecuencia: 1) un modelo jerárquico y 2) un modelo concéntrico.

Respecto del primer tipo de modelos, y más habitual, destaca el elaborado por SHAVELSON y otros (1976) y que en trabajos posteriores será refinado. Este modelo del autoconcepto (ver figura 1) considera la existencia de un autoconcepto general en la parte superior de la jerarquía. Dentro de este autoconcepto general es preciso distinguir dos tipos básicos de autoconcepto: el académico y el no académico. El autoconcepto académico, a su vez, está constituido por distintas áreas, entre las cuales se distingue lengua, matemáticas, historia y ciencias. El autoconcepto no académico hace referencia a las descripciones de los individuos que implican contenidos referidos a las áreas emocional, físico y social, distinguiéndose en cada una de ellas varios

componentes específicos. El análisis puede continuar con subáreas más específicas, aunque no se haya verificado empíricamente.

MARSH y SHAVELSON (1985, p. 107-108) describen las características del autoconcepto según es presentado por el modelo de la figura 1. Para estos autores, el autoconcepto es calificado como: 1) multidimensional o multifacético, 2) jerárquico, 3) estable, si nos referimos al autoconcepto general, y a medida que descendemos en la jerarquía se hace más inestable, 4) la multidimensionalidad se hace más evidente a medida en que el individuo va pasando de los años de la infancia a la adolescencia, 5) contiene dos tipos de dimensiones: una evaluativa y otra descriptiva, 6) Se diferencia de otros constructos como, por ejemplo, el rendimiento académico.

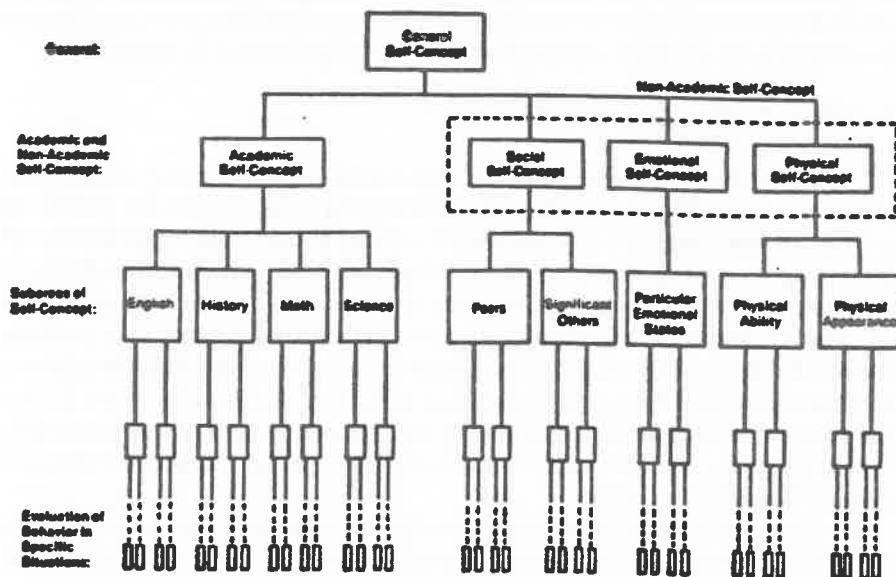


Figure 1. Structure of self-concept (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976).

Figura 1: Estructura del autoconcepto

Este modelo del autoconcepto ha sido examinado empíricamente, cada uno de los seis postulados que hemos comentado, tanto a través de diseños transversales (BYRNE y SHAVELSON, 1986; FLEMING y COURTNEY, 1984; FLEMING y WATTS, 1980; MARSH, BARNES, CAIRNS y TIDMAN, 1984) como longitudinales (BYRNE, 1986; MARSH, SMITH, BARNES y BUTLER, 1983; SHAVELSON y BOLUS, 1982), y los resultados confirman dicho modelo. Por otro lado, SOARES y SOARES (1982) han llegado a formular un modelo de autoconcepto muy

parecido al ofrecido por Shavelson, llegando a la conclusión de que las distintas dimensiones mantienen una relación menor de la establecida por Shavelson, es decir, son relativamente independientes. En algunos de los estudios citados anteriormente, también se llega a esta conclusión.

En este sentido, MARSH y SHAVELSON (1985) intentan poner a prueba el modelo inicial a través de análisis factoriales exploratorios y confirmatorios llegando a un modelo similar, aunque con ciertas variaciones. El modelo final derivado de este estudio, y que ha sido confirmado por otros posteriores (BYRNE y SHAVELSON, 1986; MARSH, 1986; MARSH 1987; MARSH, BYRNE y SHAVELSON, 1988), puede verse en la figura 2. Las variaciones más importantes respecto del primero son: 1) necesidad de distinguir dos tipos de autoconceptos académicos como factores independientes: el verbal y el matemático. En todos los estudios que se ha examinado este aspecto, se ha visto que estos dos tipos de autoconcepto mantienen una independencia total e incluso una correlación negativa entre ellos. 2) el autoconcepto no académico y los académicos mantienen relación a través del área de "relación con la familia o padres".

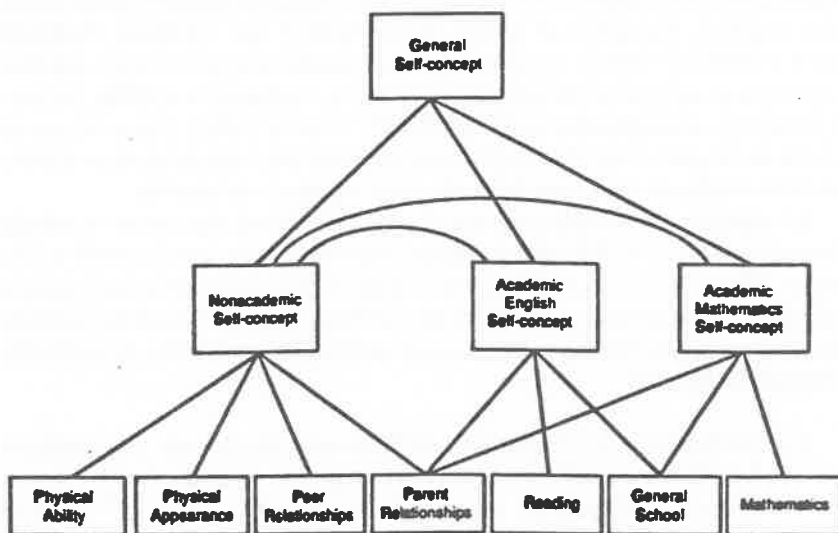


Figura 2: Estructura del autoconcepto

Marsh y sus colaboradores, a principios de los años ochenta, han desarrollado una prueba para medir el autoconcepto y que se fundamenta en este modelo que veni-

mos comentando. Esta prueba consta de tres instrumentos (SDQ, SDQII y SDQIII) destinados a medir el autoconcepto en niños de 6 a 11 años, el SDQII de 12 a 18 años y el SDQIII de 18 en adelante. La fiabilidad y la validez de estos instrumentos han sido demostradas en los más de cincuenta estudios que se han realizado con el fin de examinar su utilidad. Ninguno de los estudios realizados ha aportado resultados negativos.

Nosotros, en el año 1988, hemos realizado una investigación-piloto, la cual se encontraba enmarcada dentro de un proyecto más amplio sobre la relación del autoconcepto y el rendimiento académico, con el fin de ver si los instrumentos SDQ demostraban ser tan válidos y fiables como supone la literatura que sobre ellos existe y, si esto se confirmaba, ser utilizados posteriormente en tal estudio. Que nosotros sepamos, este cuestionario fue utilizado para la investigación en el País Vasco, aunque sólo se trabajó con el SDQIII.

En este estudio piloto, inicialmente se optó por analizar únicamente el SDQ (para niños de 6 a 11 años, aproximadamente), ya que debe, por lógica, ser el que más dificultades de estructura y fiabilidad demuestre (en teoría, en los primeros años el autoconcepto está menos diferenciado y, por otra parte, los niños más pequeños pueden tener problemas para comprender el procedimiento de cumplimentación, como señalan algunos críticos). Siguiendo el mismo procedimiento que MARSH, BARNES, CAIRNS y TIDMAN (1984), intentamos poner a prueba la mayoría de los supuestos que subyacen al modelo de Shavelson, en el que se fundamenta el SDQ, así como otros semejantes a los planteados por MARSH Y OTROS (1984). Estos últimos objetivos hacen referencia a un análisis por sexo y edades; sin embargo ahora nos centramos en los resultados de la comprobación de los supuestos del modelo.

El estudio se realizó sobre una muestra de 509 niños pertenecientes a colegios públicos y privados. Los 509 sujetos estaban distribuidos por cursos siendo tal distribución: 133 de 2º, 125 de 3º, 93 de 4º y 158 de 5º, perteneciendo a cada curso un 50% de sujetos de enseñanza privada y el otro a 50% a centros públicos, aproximadamente. Los resultados obtenidos, tras diversos análisis factoriales con rotación oblicua, indican lo siguiente:

- 1.- La fiabilidad del Cuestionario SDQ es muy satisfactoria. Los coeficientes alfa fueron calculados para cada grupo por separado, siendo estos, en concreto: .908 para 2º, .92 para 3º, .904 para 4º y .91 para 5º. Estos índices son incluso mayores que los aportados por MARSH, PARKER y BARNES (1985, p. 430), los cuales eran de .84, .86, .87 y .85 para los años 7 a 10, respectivamente. Una cuestión más a resaltar es que el cuestionario es perfectamente cumplimentado por los chicos más jóvenes (6-7 años), tal y como lo demuestra su alfa correspondiente.
- 2.- No hemos calculado la validez de constructo, sin embargo el cuestionario demuestra también buena validez interna, como lo demuestran las soluciones factoriales en cada grupo de sujetos.

- 3.- Nuestros resultados confirman los ya existentes, es decir, aportan datos que ratifican la estructura del modelo de Shavelson sobre el autoconcepto. Aún así, existen algunas diferencias respecto de los resultados de otros investigaciones.
- 4.- Se confirma la estructura multidimensional del autoconcepto. Nuestros resultados aportan evidencia de un autoconcepto con diversos factores bien definidos y con una varianza explicada, por grados, de: 64% en 2º, 63% en 3º, 67% en 4º y 70% en 5º. Como vemos los índices son altos, y más si tenemos en cuenta que en 2º y 3º son de más del 60% cuando la estructura del autoconcepto en estas edades iniciales no debe de estar bien definida, y por otro lado, es preciso observar que las soluciones factoriales son obtenidas a través de un método de rotación oblicua, lo cual no deforma en absoluto la estructura real del autoconcepto no forzándola, como sucedería con un análisis con rotación ortogonal.
- 5.- Se confirma la estructura jerárquica del autoconcepto. En las soluciones factoriales de segundo orden se observa, sin embargo, cierta inconsistencia. En los primeros años (6-7 años, principalmente) los datos ofrecen un modelo en donde existirían tres componentes en un primer nivel (autoconcepto no académico homogéneo con facetas escasamente diferenciadas, un componente académico matemático y un componente académico matemático verbal). En un segundo nivel existiría un autoconcepto general. En los años siguientes, principalmente 4º y 5º, los datos soportan un modelo del autoconcepto como el postulado por el modelo teórico de referencia.
- 6.- Se confirma la creciente definición multidimensional del modelo a medida que los niños aumentan en edad. Los alumnos de 2º presentan un autoconcepto menos diferenciado multidimensionalmente que los de 4º o 5º. además la consistencia interna de los factores es mayor a medida que aumenta la edad.

En función de estos resultados, nuestro estudio-piloto lleva a la conclusión de que el instrumento SDQ es una prueba fiable, válida internamente y coherente con el modelo teórico de referencia. Por tanto, este cuestionario parece muy aconsejable su utilización en la investigación sobre el autoconcepto y la relación de éste con otras variables. Como una conclusión adicional, y provisional, los resultados obtenidos parecen soportar un modelo teórico del autoconcepto cuyas características estructurales es el de ser multidimensional y jerárquico, y no unidimensional, como algunos autores suponen.

Dentro de este modelo teórico de autoconcepto, en general, en cada nivel de análisis, los componentes o dimensiones (autoconcepto académico, autoconcepto no académico, en el segundo nivel, o aut. matemático, aut. verbal, por un lado y, aut. físico, aut. social, aut. emocional, en un primer nivel) tendría un valor y una valen-

cia. Es decir, unos componentes se valoran positivamente y otros negativamente. Pero, además, esos componentes valorados positiva o negativamente se le concede una importancia mayor o menor (valencia). El autoconcepto general, entonces, de una persona que no le importa su autoconcepto negativo en matemáticas valorando mucho su autoconcepto verbal-literario, es distinto al de otra que está preocupada por su bajo autoconcepto matemático y no estar en absoluto afectada por su escasa capacidad para la lengua o literatura.

El postulado central consiste en que en este modelo se supone que los valores y las valencias de las partes más supraordenadas del autoconcepto sería iguales a la suma de los productos "valencia X valor" de las partes subordinadas. Así, la influencia de los componentes en el autoconcepto general depende de su valor (si son positivos o negativos) y a la vez de la valencia (si se considera importante o no) -puedo verme físicamente atractivo (valor positivo) y sin embargo concederle poca importancia a este aspecto (valencia baja), lo cual supone que mi autoconcepto, y la autoestima, por extensión, no sería tan positivo como pudiera parecer. No obstante, supone que el valor y la valencia del autoconcepto general es igual a la suma de los valores por las valencias de las partes subordinadas, implica entender que todos los componentes del autoconcepto se encuentra suficientemente correlacionados entre sí, lo cual no sucede siempre en la realidad.

El segundo modelo al que hacíamos referencia al principio de este cuarto apartado, también intenta resaltar la distinta importancia que para la persona tienen diversos aspectos concretos del Yo total. Sin embargo, únicamente se parece al modelo anteriormente expuesto en la distinción de distintos componentes dentro del autoconcepto total. Este modelo se le denomina concéntrico (ver figura 3) y en el se enfatiza la idea de que los componentes más centrales son los que mayor importancia tienen para el autoconcepto general de la persona, y por tanto, los que deberían defenderse con mayor intensidad (ROGERS, 1987).

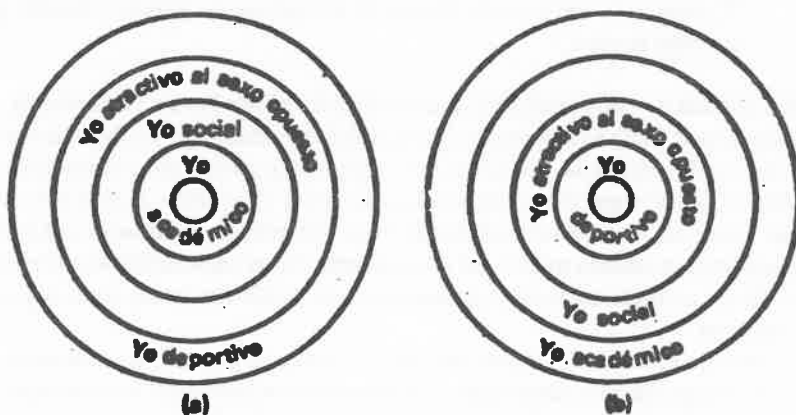


Figura 3: Modelo concéntrico del autoconcepto

Según este modelo, el autoconcepto general sería un reflejo de los componentes más centrales y por ello más importantes. En este caso, la información incongruente con los componentes más alejados del centro no tendría mayor importancia, lo cual no llevaría a ningún tipo de crisis o revisiones de la identidad personal. Si la información discrepante se refiere a componentes centrales, entonces, el Yo se siente amenazado y el individuo tiene que llevar a cabo algún tipo de acción que devuelva la coherencia y estabilidad perdida.

Con todo, este aspecto de la centralidad, aunque no es abordado directamente, se encuentra implícito en el modelo multidimensional y jerárquico de Shavelson. Esta centralidad o importancia se hace más explícita en la medida en que los distintos componentes (o autoconceptos específicos) del modelo general sean más independientes entre sí, lo cual parece ser cierto por los resultados obtenidos en las últimas investigaciones.

ROGERS (1987, p. 143-144), propone una combinación de los dos modelos analizados para llegar a un modelo jerárquico/concéntrico del autoconcepto (ver figura 4).

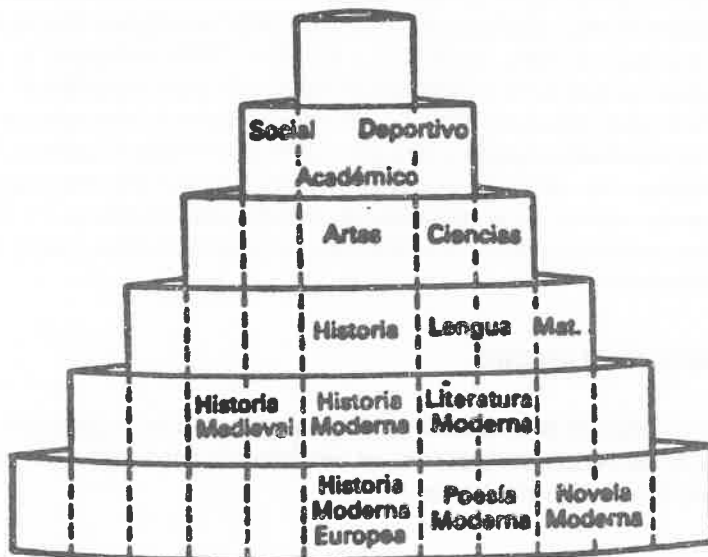


Figura 4: Modelo jerárquico/concéntrico del autoconcepto

Lo esencial de este modelo consiste en proponer un autoconcepto constituido por distintos componentes y subcomponentes ordenados jerárquicamente, de los más generales a los más específicos, concediendo una importancia sustantiva a aquellos

componentes que se encuentran en el eje central, sea cual sea su nivel en la jerarquía. En palabras de Rogers, en las páginas señaladas, "tanto si son específicos como si son generales, los componentes, en sus términos de referencia, cuanto más próximos estén al centro, mayor será la importancia y el significado que tendrán para el bienestar de toda la estructura". Estos elementos centrales serán los que con mayor énfasis se defenderían ante situaciones discordantes, mientras que los elementos periféricos no suponen demasiadas amenazas para el Yo en caso de que sean puestos en tela de juicio.

Este último modelo, ofrece un discurso y una manera de conceptualización del autoconcepto positiva, aunque el modelo de Shavelson, en su discurso teórico, ya contempla estas cuestiones de centralidad subyacentes en el concepto de valencia.

En definitiva, el modelo teórico de Shavelson parece ser la mejor conceptualización del autoconcepto. Además, este modelo es avalado empíricamente por numerosas investigaciones realizadas en distintos contextos culturales (Australia, Israel, América, Europa, de lo que nosotros conocemos), con sujetos de diferentes edades, condición socioeconómica y cultural (clase alta, media y baja, escuelas y colegios públicos y privados, por ejemplo) y a través de diferentes instrumentos de evaluación, aunque el más adecuado parece ser el "Self Description Questionnaire" (SDQ), en sus tres versiones. MARKUS y KUNDA (1986) realizaron un estudio para ver la relativa estabilidad o inestabilidad del autoconcepto dependiendo de la situación y de la edad, utilizando para ello, dos tipos de instrumentos: uno que evalúa el autoconcepto por componentes y otro que realiza una estimación general. Una de las conclusiones a las que llegan es que encuentran que las evaluaciones generales son inadecuadas, siendo los instrumentos de medidas individuales de los distintos componentes, como los SDQ u otros similares, los más adecuados para la evaluación del autoconcepto.

5.- RESUMEN-CONCLUSIONES

Con el propósito de destacar las ideas principales, y a la vez generales, que se desprenden de las páginas que preceden, en este último apartado ofrecemos un breve análisis estructurado en cuatro puntos:

- 1.- El autoconcepto se muestra como un constructo central con capacidad para dirigir, en cierta medida, el comportamiento del individuo. Aunque la mayoría de las investigaciones, dentro del contexto escolar, se han dedicado al estudio de la importancia de éste elemento respecto del rendimiento académico, su incidencia alcanza, realmente, a todas las áreas del comportamiento. Quizás, de entre todas las variables psicológicas, el autoconcepto puede ser una de las más importantes, por lo que su estudio sistemático parece estar justificado.

- 2.- A través de nuestra exposición, y por lo que se refiere al segundo punto, vemos como la mayoría de las teorías psicológicas de la personalidad (y otras como la de Piaget, Bandura, etc.) conceden al autoconcepto un importante papel. Algunas lo tratan como un elemento central, otras simplemente lo reconocen y definen consecuentemente. La teoría de la individualidad de Royce, propone al autoconcepto como una de las tres dimensiones primordiales constituyentes de la personalidad integrada (suprasistema). Las otras dos eran, visión del mundo y estilos de vida. Además, el autoconcepto, en esta teoría, es el componente supraordenado con mayor integración e importancia de los tres mencionados, y ello debido a su posición central dentro del suprasistema. El autoconcepto, finalmente, es el producto de la interacción de los dos sistemas de nivel superior (estilos y valores), es decir, con mayor capacidad para definir la personalidad; los otros dos componentes supraordenados devienen de la interacción de un sistema de nivel superior (estilos y valores), es decir, con mayor capacidad para definir la personalidad; los otros dos componentes supraordenados devienen de la interacción de un sistema de nivel superior con otro de nivel inferior.
- 3.- Por otra parte, el autoconcepto parece ser un constructo hipotético que tiene sus raíces en edades tempranas, aunque sólo será a partir de la edad escolar cuando se configure como tal. Además, las áreas importantes que definen el autoconcepto también cambian con la edad: si en los primeros periodos evolutivos lo físico tiene especial importancia, en la adolescencia son lo psicológico y lo social las características fundamentales; el área académica es primordial desde que comienza el niño en la escuela. Así, de lo dicho, se puede afirmar que el autoconcepto constituye una variable central de la personalidad, tiene un carácter eminentemente evolutivo y es multidimensional.
- 4.- El resultado de la investigación empírica y las perspectivas teóricas enfatizan el papel del autoconcepto en el desarrollo del individuo. Sin embargo, la falta de instrumentos de evaluación, entre otras razones, ha hecho que no se hayan producido los resultados apetecidos. Además de lo dicho, la escasez de modelos teóricos que guíen la investigación es evidente. En nuestra exposición, no obstante, se revisa el modelo de Shavelson que constituye, hoy por hoy, el modelo más coherente para explicar la estructura del autoconcepto.

Por otra parte, hemos destacado la labor de una serie de investigadores, Marsh y colaboradores, que han realizado una serie de instrumentos válidos y fiables para la medida del autoconcepto. Con todo, en opinión de ROGERS (1987), con la que estamos de acuerdo, es preciso una gran cantidad de trabajo en los próximos años para que las mútuas relaciones entre constructos tan estrechamente relacionados (autoconcepto, atribuciones, expectativas, etc.) nos sean accesibles.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Allport, W. (1955): *Becoming. Basic considerations for a psychology of personality*. New Haven: Yale University Press.
- Bachman, J.G. y O'Malley, P.M. (1986): Self-concept, self-esteem, and educational experiences: The frog pond revisited (again). *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 1, 35-46.
- Beltran Llera, J. (1985): *Psicología educacional*. Madrid: UNED.
- Bermudez, J. (1986): *Psicología de la personalidad*. Madrid: UNED.
- Brookover, W.B. y otros (1967): Self-concept of ability and school achievement III. *Final Report on cooperative Research Project, 2831*. Relationship of self-concept to achievement in high school. East Lansing: Universidad del Estado de Michigan.
- Burns, R.B. (1979): *The self-concept: theory, measurement, developmental and behavior*. Londres: Longman.
- Byrne, B.M. (1986): Self-concept/academic achievement relations: an investigation of dimensionality, stability and causality. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 18, 173-186.
- Byrne, B.M. y Shavelson, R.J. (1986): On the structure of adolescent self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 78, 6, 474-481.
- Cottel, T.J. (1965): Self concept, ego ideal and the response to action. *Sociology and Social research*, 50, 78-88.
- Covington, M.V. y Omelich, C.L. (1979): Are causal attributions causal? A path analysis of the cognitive model of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1487-1504.
- Covington, M.V.; Spratt, M.F. y Omelich, C.L. (1980): Is effort enough, or does diligence count too? Student and teacher reactions to effort stability in failure. *Journal of Educational Psychology*, 72, 717-729.
- Elkind, d. (1967): Egocentris in adolescence. *Child Development*, 38, 1025-1034.
- Epstein, S. (1973): The self-concept revisited or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28, 404-416.
- Fierro, a. (1985): Desarrollo social y de la personalidad en la adolescencia. en A. Marchesi; M. Carretero y J. Palacios (Comp): *Psicología evolutiva 3. Adolescencia, madurez y senetud*. Madrid: Alianza Psicología.
- Fleming, J.S. y Coutney, B.E. (1984): The dimensionality of self-esteem: II. Hierarchical facet model for revised measurement scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 404-421.
- Fleming, J.S. y Watts, W.A. (1980): The dimensionality of self-esteem: Some results for a college sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39 921-929.
- Gimeno, J. (1976): *Autoconcepto, sociabilidad y rendimiento escolar*. Madrid. Servicio de Publicaciones del MEC.
- González Pienda, J.A. y Martin del Buey, F. (1987): La incidencia del autoconcepto en el aprendizaje y en el rendimiento escolar. *Magister*, 5, 11-31.
- Harter, S. y Conell, J. (1982): A comparison of alternative models of the relationships between academic achievement, and children's perceptions of competence, control and motivational orientation. En J. Nicholls (ed): *The Development of achievement-related cognitions and behaviors*. Greenwich: JAI Press.
- James, W. (1890): *Principles of psychology*. Nueva York: Holt.

- Johnson, D.S. (1981): Naturally acquired learned helplessness: The relationship of school failure to achievement behavior, attributions, and self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 73, 2, 174-180.
- Kagan, J. (1981): *The second year: The emergence of self-awareness*. Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- L'Ecuyer, R. (1978): *Le concept de soi*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Lynch, M.D. y otros (1981): *Self-concept*. Cambridge: Ballinger.
- Maddux, J.E.; Norton, L.W. Stoltenberg, C.D. (1986): Self-efficacy expectancy, outcome expectancy, and outcome value: Relative effects on behavior intentions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 4, 783-789.
- Marchesi, A. (1985): El conocimiento social del niño. En A. Marchesi; M. Carretero y J. Palacios (Comp): *Psicología evolutiva 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid: Alianza Editorial.
- Markus, H. (1977): Self chemate and processing information about the self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35, 63-78.
- Markus, H. y Kunda, Z. (1986): Stability and malleability of self-concept. *Journal of Personality and Social psychology*, 15, 4, 858-866.
- Marsh, H.W. (1984): Relations among dimensions of self-attributions, dimensions of self-concept, and academic achievements. *Journal of Educational Psychology*, 76, 6, 1291-1308.
- Marsh, H.W. (1986): Verbal and math self-concepts: an internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23, 129-149.
- Marsh, H.W. 81986): Self-serving effect (bias?) in academic attributions: Its relation to academic achievement and self-concepto. *Journal of Educational Psychology*, 78, 3, 190-200.
- Marsh, H.W. (1987): The hierarchical structure of self-concept: and application of hierarchical confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Measurement*, 24, 17-39.
- Marsh, H.W.;Smith, I.D.; Barnes, J. y Butler, S. (1983): Self-concept: Reliability, stability, dimensionality, validity and the measurement of hange. *Journal of Educational psychology*, 75, 772-790.
- Marsh, H. W.; Barnes, J., Cairns, L. y Tidman, M. (1984): Self Description Questionnaire: age and sex effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology*, 76, 940-956.
- Marsh, H.W.; Cairns, L.; Relich, J.; Barnes, J. y Debus, R.I. (1984): The relationship between dimensions of self-attribution and dimensions of self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1, 3-32.
- Marsh, H.W. y Shavelson, R.J. (1985): Self-concept: its multifaceted, hierarchichal structure. *Educational Psychologist*, 20, 3, 107-123.
- Marsh, H.W.; Parker, J. y Barnes, J. (1985): Multidimensional adolescent self-concepts: their relationship to age, sex, and academic measures. *American Educational Research Journal*, 22, 3, 422-444.
- Marsh, H.W.; Byrne, B.M. y Shavelson, R.J. (1988): A multifaceted academic self-concept: its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366-380.
- Martorell, M.C. (1986): Autoconcepto: teoría y método. *Revista de Psicología. Universitas Tarracensis*, Vol. VIII, 2, 103-115.
- Mead, G.H. (1934): *Mind, self, and society*. Chicago: Universidad de Chicago.

- Musitu, G. y Roman, J.M. (1982): Autoconcepto. Una introducción a esta variable intermedia. *Revista de Psicología. Universitas Tarraconensis*, vol. IV, 1, 51-69.
- Musitu, G.; Roman, J.M. y Martorell, M.C. (1985): Autoconcepto e integración social en el aula. *Revista de Psicología. Universitas Tarraconensis*, Vol. V, 1, 27-36.
- Oñate de, M.P. (1989): *El autoconcepto. Formación, medida e implicaciones en la personalidad*. Madrid. Narcea.
- Purkey, W.W. (1970): *Self-concept and school achievement*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Rogers, C.R. (1950): Significance of the self regarding attitudes and perceptions. En M.L. Reymert (ed): *Feelings and Emotions*. Nueva Jersey: MacGraw Hill.
- Rogers, C. (1987): *Psicología social de la enseñanza*. Madrid: Aprendizaje/Visor-MBC.
- Roman, J.M. y Musitu, G. (1982): Autoconcepto: una revisión de estudios empíricos. *Revista de Psicología. Universitas Tarraconensis*, Vol. IV, 2, 205-220.
- Rosenberg, m. (1979): *Conceiving the self*. Nueva York: Basic Books.
- Royce, J. R. (1979): Toward a biable theory of individual differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1927-1931.
- Royce, J.R. y Powell, A. (1981): Teoría multifactorial-sistemática. Exposición sucinta. *Estudios de Psicología*, 4, 76-127.
- Sanchez Canovas, J. (1984): *El marco teórico de la psicología diferencial*. Valencia: Promolibro.
- Selman, R.I. (1980): *The growth of interpersonal understanding. Developmental an clinical analyses*. Nueva York: Academic Press.
- Shavelson, R.J.; Hubner, J.J. y Stanton, G.C. (1976): Self concept. validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Shavelson, R.J. y Bolus, R. (1982): Self-concept: the interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 1, 3-17.
- Siegel, O. (1982): Personality development in adolescence. En B. Wolman, (ed): *Handbook of developmental psychology*. Englewood Cliff, Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Soares, L.M. y Soares, A.T. (1982): Convergence and discrimination in academic self-concepts. Escrito presentado al 20 *Congres of the International Association of Applied Psychology*. Edunburgh, Scotland.
- Song, In-Sub y Hattie, J. (1984): Home environment, self-concept and academic achievement: A causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 76, 6, 1269-1281.
- Staats, A.W. (1979): *Conductismo social*. México: Manual Moderno.
- Staines, J.W. (1958): The selfpicture as a factor in the classroom. *British Journal of Psychology*, 28, 2, 97-111.
- Weiner, B. (1979): A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.