

AUTOCONCEPTO, MOTIVACION Y RENDIMIENTO ESCOLAR EN ALUMNOS DE 52 DE EGB.

M. C. GONZALEZ J. TOURON C. IRIARTE

Departamento de Psicopedagogía Universidad de Navarra

RESUMEN

En este trabajo se estudian las relaciones entre las dimensiones académicas y no académicas del autoconcepto, la orientación motivacional intrínseca/extrínseca en el aula y el rendimiento académico en una muestra de 668 estudiantes de 52 de EGB. Como medidas del autoconcepto y la motivación se emplearon las adaptaciones de las escalas: The Self Description Questionnaire de Marsh y cols. (1983) y The Scale of Intrinsic versus Extrinsic Orientation in the Classroom (Harter, 1980) que miden diferentes componentes de ambos constructos. Los resultados indican que a medida que el rendimiento es más alto, los sujetos muestran valores más altos en las diferentes dimensiones del autoconcepto académico y en motivación intrínseca (curiosidad, preferencia por el reto, autonomía en el trabajo y criterio interno de evaluación). A partir de la información presentada se destaca la importancia que para la evaluación psicológica dentro del aula tienen las escalas utilizadas en el estudio y la conveniencia de atender al desarrollo del autoconcepto académico y la motivación intrínseca, de cara a favorecer la implicación de los sujetos en el aprendizaje y la mejora de su rendimiento académico.

SUMMARY

This paper is focused on the study of the relationships between academic and non-academic dimension of self-concept, intrinsic-extrinsic motivation in the classroom and academic achievement of 668 fifth graders. Self-concept was measured with the Spanish version of Marsh's Self-Description Questionnaire and Harter's Scale of Intrinsic versus Extrinsic Orientation in the Classroom. Results indicated that the higher achievement the better student's self-evaluation of their academic self-concept dimensions and intrinsic motivation. The importance of the use of the above mentioned scales in the psychological evaluation process is discussed. The importance of the development of student's self-concept and intrinsic motivation is considered in order to facilitate a greater engagement of students in their learning process.

1.- INTRODUCCION

En los últimos años los investigadores han dedicado grandes esfuerzos para lograr una mejor comprensión del papel que las variables como el autoconcepto y la motivación tienen en el aprendizaje y en el rendimiento de los estudiantes. Tal empeño ha hecho necesario prestar atención a la medida de estos constructos. Como sabemos, el conocimiento científico de un constructo y de sus relaciones con otros requiere el desarrollo de instrumentos de medida que permitan su adecuada valoración, y que estén basados, en lo posible, sobre modelos teóricos

claros y empíricamente comprobables. En los años 80, algunos investigadores (Marsh y cols., 1983; Harter, 1980), interesados por las variables mencionadas autoconcepto y motivación—, han diseñado medidas de dichos constructos, cuya validez ha sido apoyada por numerosos estudios empíricos.

El objeto principal del presente trabajo es estudiar las relaciones entre el autoconcepto y la motivación, y entre éstos y el rendimiento académico de los escolares de 59- de EGB, destacando la importancia que para la evaluación psicológica tienen dos instrumentos bien conocidos en la literatura en este campo, cuya validez hemos estudiado en anteriores trabajos (Cfr. González, Tourón y Gaviria, en prensa; Gonzalez, Tourón y Gaviria, 1994): El Cuestionario de Autodescripción (SDQ-I) de Marsh y cols.(1983) y la Escala de Motivación Intrínseca/ Extrínseca de Harter (1980). Ambos instrumentos desarrollados en el ámbito anglosajón, cuentan con un gran apoyo teórico y empírico y son considerados claros exponentes del avance en la medida del autoconcepto y la motivación de los estudiantes (McCombs, 1991a), y una gran ayuda para el mejor conocimiento de la relación de estos constructos con el rendimiento escolar.

1.1.- Autoconcepto, motivación y rendimiento. Bases teóricas y metodológicas

El estudio del autoconcepto tiene una larga historia que se remonta hasta W. James (1890). Sin embargo, como han indicado algunos autores (Shavelson, Hubner y Stanton, 1976; Wells y Marwell, 1976; Wylie, 1974, 1989), que han revisado los estudios teóricos y empíricos al respecto, la investigación en esta área ha adolecido de la falta de modelos teóricos para definir e interpretar tal constructo y de instrumentos de medida estandarizados válidos y fiables. Shavelson y cols. (1976) con objeto de remediar esta situación y mejorar el conocimiento en esta área, propusieron un modelo de autoconcepto —multidimensional y jerárquico— que pudiera servir de base para el desarrollo de instrumentos de medida adecuados que pusieran a prueba la validez de dicho modelo.

En su modelo, Shavelson y colaboradores destacan siete características del autoconcepto: a) es organizado y estructurado; b) es multifacético; c) es jerárquico, de modo que en la cúspide de la jerarquía se sitúa el autoconcepto general, el cual se divide en dos macrocomponentes: el autoconcepto académico y el autoconcepto no académico. Dentro del autoconcepto académico quedan englobados los autoconceptos en subáreas específicas (lengua, matemáticas, etc), los cuales a su vez incluyen percepciones específicas dentro de estas áreas concretas. El auto-concepto no académico engloba los autoconceptos físico, social y emocional; d) el autoconcepto general es estable, pero conforme se desciende en la jerarquía llega a ser menos estable como consecuencia de su mayor dependencia de situaciones específicas; e) el autoconcepto con el desarrollo se va diferenciando y se hace más multifacético; f) tiene carácter evaluativo; g) es diferenciable de otros constructos con los que está relacionado como el rendimiento académico.

Shavelson y sus colaboradores han insistido en la multidimensionalidad del autoconcepto, lo cual es clave para comprender sus relaciones con el rendimiento como veremos posteriormente. Marsh y cols. (Marsh, Relich, Smith, 1983; Marsh, 1986; Marsh, 1990b) han sido precisamente los investigadores que han desarrollado un conjunto de instrumentos SDQ

(Self Description Questionnaires) que miden diferentes facetas del autoconcepto y con los que han tratado de confirmar la validez del modelo propuesto por Shavelson y sus colaboradores.

El SDQ I, instrumento que hemos empleado en nuestra investigación y del que hemos presentado evidencia empírica acerca de su validez en otro trabajo (cfr. Gonzalez, Tourón y Gavira, en prensa-a), mide siete componentes básicos del autoconcepto (ver Marsh, 1986). Cuatro no académicos (Habilidad Física, Apariencia Física, Relación con compañeros y Relación con Padres) y tres académicos (Lengua, Matemáticas y Asignaturas escolares en general). A su vez se pueden obtener tres medidas totales. El autoconcepto no académico que resulta de la suma de las cuatro dimensiones no académicas mencionadas; el autoconcepto académico general, resultado de la suma de las tres dimensiones académicas y el autoconcepto total o global, obtenido a partir de la suma de las siete facetas señaladas. Esta escala incluye además una subescala de autoestima general. Este instrumento ha sido diseñado para medir el autoconcepto en poblaciones preado-lescentes (8 a 11 años). Los estudios de Marsh y cols. (Marsh, Relich y Smith, 1983; Marsh, Smith y Barnes, 1985; Marsh y Shavelson, 1985; Marsh, 1986; Marsh y Smith, 1987; Marsh, Byrne y Shavelson, 1988), y otros como los realizados en nuestro contexto por nosotros, Gonzalez, Tourón y Gavira, en prensa, y otros autores (Gonzalez-Pienda y Nuñez Perez, 1992; Elexpuru, 1992) han apoyado empíricamente la diferenciación de estas facetas.

El autoconcepto es considerado una meta educativa importante, pero también una variable interviniente que influye en el rendimiento escolar y que ayuda a explicar las variaciones de éste. La investigación sobre este punto ha puesto de manifiesto que la relación del autoconcepto general, o de facetas no académicas, con el rendimiento es pequeña, pero que dicha relación aumenta cuando se emplean medidas de autoconcepto académico (Burns, 1979; Hansford y Hattie, 1982; Marsh, 1990a y b; Wylie, 1974). Por ello es tan importante contar con instrumentos de medida que evalúen diferentes facetas del autoconcepto.

En los últimos años además se ha puesto un notable énfasis en el papel que las percepciones de competencia o autoconcepto académico ejercen sobre la motivación hacia el aprendizaje y el estudio (Covington, 1985; Gonzalez y Tourón, 1992; Harter y Connell, 1984; Schunk, 1985). Es bien conocido que las autoevaluaciones negativas de capacidad pueden crear barreras que obstruyen la motivación y el aprendizaje.

En el campo de la motivación académica muchos estudios giran en torno constructos tales como la motivación intrínseca y extrínseca, que tienen gran importancia para comprender la conducta de los sujetos dentro del ámbito escolar (Deci y Ryan, 1985; Gottfried, 1985; Harter, 1981b; Heyman y Dweck, 1992; Dweck, 1988; McCombs, 1984; Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senécal, Vallières, 1993). Se parte del supuesto de que los alumnos con mayor grado de motivación intrínseca se implicarán más en el aprendizaje, lo cual repercutirá favorablemente en su rendimiento académico. En la última década, se han explorado cuestiones tales como los factores internos del sujeto y los factores externos del contexto instructivo y familiar que fomentan o mitigan una mayor orientación motivacional intrínseca o extrínseca en el aula. También se ha estudiado cómo un tipo de motivación u otro influye en la implicación cognitiva de los estudiantes en el aprendizaje; es decir, en el uso de diferentes estrategias de aprendizaje, y en el rendimiento (cfr. González, Tourón, Gavira, 1994). La mayoría de los

estudios se hacen eco de los efectos positivos que la motivación intrínseca tienen en el aprendizaje.

Entre los esfuerzos por ofrecer un modelo de motivación intrínseco-extrínseca y de sus determinantes e impacto en el rendimiento destacan los trabajos de Harter (Harter, 1980, Harter, 1981a, 1981b, Harter, 1986). Esta autora ha diseñado una escala para medir la orientación motivacional intrínseco/ extrínseca en el aula, fundamentada en el modelo teórico de White (1959), acerca de la *effectance motivation*. A partir de este marco conceptual, Harter (Harter, 1980, 1981a) ha orientado sus esfuerzos a especificar los componentes mensurables de la motivación intrínseca de dominio dentro del ámbito escolar. Ha especificado tanto los componentes que definen una orientación intrínseca como los que se refieren al polo opuesto, los cuales quedan reflejados en su escala denominada *Intrinsic versus Extrinsic Motivation in the Classroom*, que mide los siguientes factores: a) Preferencia por el Reto versus Preferencia por el Trabajo Fácil, b) Curiosidad e Interés versus Agradar al profesor; c) Tendencia al Dominio y Autonomía en el Trabajo versus Dependencia del profesor; d) Juicio Independiente de las actividades versus Juicio Dependiente del profesor; e) Criterio Interno de Evaluación del aprendizaje versus Criterio Externo. Una alta puntuación en cada una de estas subescalas refleja la existencia de orientación motivacional intrínseca y una baja puntuación es indicativa de una orientación motivacional extrínseca.

Como afirma la autora de esta escala (cfr. Harter y Conell, 1984), las tres primeras subescalas son motivacionales en cuanto que se refieren a lo que los niños quieren hacer, les gusta hacer y prefieren y pueden ser combinadas en un factor general de motivación de dominio (*Intrinsic Mastery Motivation*). Las otras dos subescalas miden factores de carácter más cognitivo-evaluativo, en cuanto que se refieren a la base sobre la que los estudiantes hacen sus juicios y toman decisiones respecto del trabajo escolar y pueden ser combinadas en una variable etiquetada Autonomía (*Autonomous Judgment*). Los tres primeros factores son los que más propiamente miden la orientación motivacional intrínseca o extrínseca. En síntesis, esta escala mide el tipo de orientación motivacional que el niño adopta hacia el aprendizaje escolar y se refiere a las razones por las que los niños se implican en su trabajo académico.

Los análisis de la estructura interna de la escala efectuados por Harter (1980, 1981a) y otros llevados a cabo por nosotros (González, Tourón, Gaviria, 1994) apoyan claramente la diferenciación de los cinco factores que dicha escala pretende medir. Este instrumento reúne, por tanto, los requisitos de fiabilidad y validez exigibles a cualquier medida del ámbito psicopedagógico, siendo sensible a las diferencias individuales en las orientaciones motivacionales intrínseca y extrínseca.

Harter ha proporcionado evidencia empírica (Harter y Conell, 1984) que muestra que una orientación motivacional intrínseca en el aula está asociada significativamente con altas percepciones de competencia académica. La percepción de competencia está particularmente asociada con las subescalas de su instrumento propiamente motivacionales (preferencia por el reto, curiosidad y tendencia al dominio independiente). Sus hallazgos también indican que una mayor orientación motivacional intrínseca está asociada significativamente con un mayor rendimiento académico. Nuestro objetivo es mostrar si en nuestro contexto, y partiendo de la muestra empleada se confirman dichos hallazgos.

La abundante investigación en los campos señalados (cfr. González y Tourón, 1992) pone en evidencia que la valoración de variables cognitivas no es suficiente para comprender adecuadamente el aprendizaje y el rendimiento escolar, por lo que es necesario prestar atención a los procesos motivacionales y a las variables que, como el autoconcepto, desempeñan un importante papel en la motivación.

1.2.- El presente estudio

Apoyándonos en las investigaciones de Marsh y de Harter sobre las relaciones entre autoconcepto, motivación y rendimiento, el presente trabajo pretende examinar:

- a) Las relaciones de las diferentes dimensiones académicas y no académicas del autoconcepto con el rendimiento
- b) El grado de asociación entre el autoconcepto académico y los factores que definen la orientación motivacional intrínseca versus extrínseca en el aula.
- c) La medida en que la orientación motivacional intrínseca correlaciona con el rendimiento
- d) Si los alumnos presentan diferentes perfiles psicológicos en cuanto a autoconcepto académico y orientación motivacional intrínseca en función de su rendimiento académico.

2.- MATERIAL Y METODO

El estudio se ha realizado sobre una muestra de 668 escolares de 5º curso de EGB escolarizados en colegios no estatales de nivel socioeconómico medio del municipio de Pamplona. El autoconcepto fue medido con la adaptación de la escala Self Description Questionnaire y la orientación motivacional con una adaptación de la escala Intrinsic versus Extrinsic Motivation in the Classroom., ambas validadas previamente por nosotros, como ya se señaló (Cfr. González, Tourón y Gaviria, 1994, en prensa).

Como medida del rendimiento académico se emplearon las calificaciones asignadas por los profesores a final de curso en las materias de Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Teniendo en cuenta los fines de la investigación se distinguió: Rendimiento Total (una media del rendimiento en las cuatro áreas mencionadas) y rendimiento en lengua y matemáticas, con objeto de examinar la relación de estos últimos con los autoconceptos en matemáticas y lengua que específicamente mide el SDQ.

Para el estudio de las relaciones entre las diversas dimensiones de los dos constructos, y de éstos con el rendimiento académico, se han calculado los correspondientes coeficientes de correlación de Pearson.

El análisis de los perfiles diferenciales de los alumnos en estos dos constructos en función del rendimiento, se llevó a cabo dividiendo al total de la muestra en tres grupos, tomando como puntos de corte las puntuaciones correspondientes a los percentiles 33 y 66 en esta variable. Las diferencias entre estos grupos, en cada una de las facetas o dimensiones de cada constructo se estudiaron a partir del análisis de varianza. Las comparaciones múltiples —a posteriori— se llevaron a cabo con el procedimiento de Scheffé.

Dado que es razonable suponer un continuo subyacente a la variable que hemos categorizado, el rendimiento académico, hemos procedido —en los casos que fue oportuno hacerlo— a estudiar la relación funcional entre ésta y las dimensiones del autoconcepto y la motivación, a través del análisis de tendencias. La intensidad de la relación se estimó a través del w^2 de Hays, que es un índice conservador.

Todos los análisis se llevaron a cabo con el SPSS (versión 4.0) (Cfr. Norusis, 1989) bajo entorno Macintosh.

3.- RESULTADOS Y DISCUSION

a) Autoconcepto y rendimiento académico

De acuerdo con el modelo de Shavelson, la investigación de Marsh con el SDQ (cfr. Marsh, 1986, 1990a, 1990b) indica que el rendimiento académico está más positivamente correlacionado con el autoconcepto académico que con el no académico o con el autoconcepto general, y que los rendimientos en matemáticas y lengua están más correlacionados con los autoconceptos en estas áreas de contenido que con otras facetas del autoconcepto.

Como cabía esperar, nuestros datos (ver tabla 1) confirman que el Autoconcepto Académico General (TOTACAD) se relaciona significativamente con el Rendimiento Escolar (RTOT) (.45) mientras que la relación es próxima a 0 en el caso del autoconcepto no académico (TOTNACAD) (.04).

Con respecto a los autoconceptos académicos específicos en lengua y matemáticas la investigación, como hemos señalado, indica que éstos están más altamente asociados con los respectivos rendimientos en esas áreas que con los de otras áreas. En nuestra investigación tal hipótesis aparece claramente reflejada en el caso de las matemáticas. Así, el rendimiento en matemáticas (RMAT) está sustancialmente correlacionado con el autoconcepto en matemáticas (MAT) (.42), menos con los autoconceptos en otras áreas académicas (Lenguaje, .20 y Escolar, .36) y con correlación aproximada a 0 con los autoconceptos no académicos (.01). Sin embargo, con respecto al área de lenguaje, aunque el rendimiento en lenguaje (RLENG) está sustancialmente correlacionado con el autoconcepto en esta área (LENG) (.37), y menos con el autoconcepto en matemáticas (.29), nuestros datos indican que está ligeramente más correlacionado con el Escolar (.38). También hay que hacer notar que, en contra de lo que cabía esperar, el rendimiento en lenguaje está más relacionado con el autoconcepto académico general (TOTACAD) (.43) que con el autoconcepto en lenguaje (.37).

Aunque con esta salvedad, nuestros resultados apoyan lo afirmado por Marsh (cfr. Marsh, 1990b): la necesidad de distinguir los autoconceptos académicos de los no académicos y del autoconcepto general y, además, la necesidad de distinguir facetas específicas dentro del autoconcepto académico.

Concretamente, el patrón de correlaciones proporciona buen apoyo para la separación de los componentes del autoconcepto en matemáticas y lenguaje.

Tabla 1.- Correlaciones entre Autoconcepto y rendimiento académico **

	LENG	MAT	ESCOLAR	GENER	TOTAC	TOTNA	RLENG	RMAT	RCNAT	RSOC
			AR	AL	AD	CAD				
LENG										
MAT	.28**									
ESCOLAR	.61**	.61*								
GENERAL	.28**	.22*	.35**							
TOTACAD	.78**	.76*	.90**	.37**						
TOTNACAD	.23**	.18*	.30**	.71**	.32**					
RLENG	.37*	.29*	.38**	.13**	.43**	.03				
RMAT	.20**	.42**	.36**	.12**	.40**	.01	.79**			
RCNAT	.27**	.34*	.38**	.11**	.41**	.04	.75**	.73**		
RSOC	.25**	.35*	.39**	.13**	.41**	.06	.76**	.77**	.80**	
RTOT	.30*	.38**	.42**	.13**	.45**	.04	.91**	.91**	.90**	.91**

**Valores significativos para $p < .001$. Aparecen en negrita los valores más destacados para este estudio LENG: Autoconcepto en lengua; MAT: Autoconcepto en Matemáticas; ESCOLAR: Autoconcepto en todas las materias; GENERAL: Autoconcepto general; TOTACAD: Autoconcepto académico general; TOTNACAD: Autoconcepto no académico; RLENG: Rendimiento en lengua; RMAT: Rendimiento en Matemáticas; RCNAT: Rendimiento en Ciencias Naturales; RSOC: Rendimiento en Ciencias Sociales.

Por otra parte, el hecho de que el autoconcepto no académico (TOTNACAD) y la subescala de autoestima general (GENERAL) no estén apenas correlacionados con el rendimiento global y el específico de las cuatro materias tomadas en cuenta unido a lo mencionado acerca de las relaciones entre autoconceptos académicos y rendimiento, indica que es necesario utilizar escalas de auto-concepto con contenidos específicos relacionados con las áreas académicas, y que no comprenderemos adecuadamente el autoconcepto y sus relaciones con el rendimiento si ignoramos su multidimensionalidad. La utilización de medidas de dimensiones específicas del autoconcepto vinculadas con el contexto académico, en detrimento de la utilización de medidas de carácter general o no referidas a autopercepciones en el ámbito escolar, parece ser más conveniente a la hora de diseñar intervenciones en el aula destinadas a modificar el autoconcepto de cara a mejorar el rendimiento de los estudiantes. La mejora del autoconcepto general no conlleva -necesariamente- una mejora del rendimiento; es mejor atender a la promoción de autoconceptos específicos vinculados con las áreas donde el rendimiento sea deficiente.

Nuestros datos también confirman lo señalado por las investigaciones de Marsh (1984, 1986, 1990b) respecto a que, a pesar de que los rendimientos en lenguaje y matemáticas están altamente correlacionados, entre .5 y .8 (en nuestro trabajo .79); sin embargo, contra lo que cabía esperar, los autoconceptos en estas áreas no presentan una alta correlación. La inesperada falta de correlación entre estos autoconceptos ha sido observada en numerosos

estudios de Marsh con los instrumentos SDQ. Marsh (1984) ha propuesto el modelo de marco de referencia interno/externo (Modelo I/E) para explicar este hecho.

De acuerdo con este modelo los autoconceptos en lengua y matemáticas se forman teniendo en cuenta dos criterios de comparación, uno externo y otro interno.

Siguiendo el proceso de comparación externa, el estudiante compara sus percepciones de capacidad en matemáticas y lengua con las capacidades percibidas en otros estudiantes dentro de su ámbito de referencia y emplea esta impresión relativista externa como base para formar sus autoconceptos en cada una de las áreas mencionadas. Por otra parte, los estudiantes también emplean un proceso de comparación interna para formar sus autoconceptos en estas áreas. Así, el estudiante compara sus percepciones de capacidad en matemáticas con sus percepciones de, capacidad en lengua y emplea esta segunda fuente de comparación para formar sus autoconceptos en estas áreas.

Marsh indica que si tenemos en cuenta el proceso de comparación externa se podría predecir una correlación positiva entre autoconcepto en lengua y matemáticas; sin embargo, teniendo en cuenta el proceso de comparación interna se puede predecir una correlación negativa. Puesto que el sujeto utiliza ambos procesos en la formación de sus autoconceptos, el modelo I/E de Marsh sugiere que la correlación entre autoconcepto en lengua y matemáticas no necesariamente tiene que ser cero, sino sólo que sea sustancialmente menor que la amplia correlación típicamente encontrada entre los rendimientos en estas áreas. En nuestro estudio la relación entre autoconcepto en matemáticas y lengua es de .28, sustancialmente menor que la correlación entre los rendimientos en estas dos áreas, .79.

Sin embargo, si comparamos nuestro estudio con los estudios de Marsh con el SDQ, encontramos diferencias. En todos los estudios con el SDQ, Marsh ha encontrado una relación entre autoconcepto en lengua y matemáticas, próxima a 0 (cfr., Marsh, 1990b). En nuestro estudio, como acabamos de señalar la relación es baja pero más sustantiva (.28). Con respecto a las relaciones del autoconcepto en lengua sobre el rendimiento en matemáticas y el autoconcepto en matemáticas sobre el rendimiento en lenguaje, nuestros datos, en apoyo a los de Marsh (Marsh, Byrne y Shavelson, 1988; González y cols., 1992) y otros autores, muestran que es baja, respectivamente 20 y 29. Los otros autoconceptos académicos (escolar y general) tienen más peso en ambos rendimientos,

b) Motivación: relaciones con el rendimiento y el autoconcepto

De las cinco dimensiones de la motivación intrínseca (ver tabla 2), cuatro de ellas aparecen positiva y significativamente relacionadas con el rendimiento, aunque con valores menores que los obtenidos entre las dimensiones académicas del autoconcepto y el rendimiento. Por orden de relación aparecen: Criterio Interno (.31), Preferencia por el Reto (.27), Tendencia al Dominio Independiente (.22) y Curiosidad (.17). Sin embargo, la subescala Juicio Independiente no aparece relacionada significativamente con el rendimiento. Esto puede indicar que en estas edades el rendimiento se ve favorecido si el alumno muestra cierta dependencia de los juicios del profesor como guía para evaluar su trabajo escolar, aunque si tomamos en cuenta la relación entre criterio interno y rendimiento (.31) parece conveniente que los alumnos sean capaces de autoevaluar sus trabajos.

Tabla 2.- Relaciones entre la motivación y el rendimiento académico

	RLENG	RMAT	RCNAT	RSOC	RTOT
CURIOINT	.15**	.13**	.17**	.15**	.17**
PREFRETO	.23**	.26**	.26**	.23**	.27**
TDINDEP	.18**	.22**	.21**	.18**	.22**
CRITINT	.29**	.30**	.28**	.27**	.31**
JUICIO	-.06	-.04	-.05	-.04	-.05
MOTIVAC	.24**	.26**	.27**	.24**	.28**
AUTONOM	.16**	.18**	.15**	.16**	.17**

**Valores significativos para $p < .001$. En negrita los valores más relevantes para este estudio RLENG: Rendimiento en lengua; RMAT: Rendimiento en Matemáticas; RCNAT: Rendimiento en Ciencias Naturales; RSOC: Rendimiento en Ciencias Sociales; RTOT: Rendimiento total; CURIOINT: Curiosidad-Interés; PREFRETO: Preferencia por el reto; TDINDEP: Tendencia al dominio independiente en el trabajo escolar; CRITINT: Criterio interno de evaluación del aprendizaje; JUICIO: Juicio independiente; MOTIVAC: Motivación de dominio (Mastery) general; AUTONOM: Autonomía.

Siguiendo a Harter (cfr. Harter y Connell, 1984) hemos combinado las subescalas Preferencia por el Reto, Curiosidad y Tendencia al Dominio Independiente en una variable denominada Motivación de Dominio (mastery) General (MOTIVAC) y las subescalas Criterio Interno y Juicio Independiente en una variable denominada Autonomía (AUTONOM). Sus datos, con muestras de estudiantes de enseñanza primaria, indican que la variable MOTIVAC está asociada con el rendimiento 0.31, sin embargo en nuestro estudio la relación encontrada es menor (0.28), aunque apreciable y significativa. Por otra parte, sus datos, como los nuestros muestran que la variable Autonomía tiene menor relación con el rendimiento. Concretamente 0.26 en su caso y .17 en el nuestro.

Sobre las relaciones entre autoconcepto académico y motivación (ver tabla 3) nuestros datos indican que el autoconcepto académico general está significativamente relacionado con Preferencia por el Reto (.44), Curiosidad (.36), Tendencia al Dominio Independiente (.25) y Criterio Internó (.25). Por otra parte, el autoconcepto académico en matemáticas está más asociado con estas variables que el autoconcepto académico en lengua. Tal vez ello pueda querer decir que en matemáticas esas cualidades motivacionales sean más necesarias y que el estudiante a la hora de juzgar su competencia académica en esta materia valore más tales cualidades. Hay que destacar, por otra parte, que nuestros datos indican que el autoconcepto académico general y los específicos (MAT, LENG, ESCOLAR) están negativamente asociados con Juicio Independiente (JUICIO).

Harter (1981) utilizando una escala de competencia académica percibida general (cfr. Harter, 1982, Harter, 1985) encuentra un patrón de relaciones parecido al nuestro, excepto en el grado de asociación entre autoconcepto académico y tendencia al dominio independiente. Así, sus datos revelan que la competencia académica percibida está estrechamente relacionada con reto (.57), curiosidad (.33), tendencia al dominio independiente (.54) y que las correlaciones son más bajas en magnitud con juicio independiente (.03) y criterio interno (.26).

c) Perfiles diferenciales en función del rendimiento académico

Por lo que se refiere al análisis de las diferencias en las diversas facetas del autoconcepto y la motivación, en relación con los grupos de rendimiento considerados, y coherentemente con algunas de las relaciones estudiadas anteriormente, podemos señalar que a medida que el rendimiento es más alto, los sujetos muestran también valores más altos en las diferentes medidas de autoconcepto académico y motivación intrínseca (Ver gráficas n21 y n2 2).

No existen diferencias en cuanto al autoconcepto no académico, ni tampoco respecto al juicio independiente y la relación entre estas variables y el rendimiento es lineal tal como muestra el análisis de tendencias. La intensidad de la relación entre las diversas dimensiones y el rendimiento varía entre el 2.72% y el 14.5% de varianza compartida (ver tabla 4)

Figura 1.- Valores medios del autoconcepto en relación con los grupos de rendimiento

Figura 1.- Valores medios del autoconcepto en relación con los grupos de rendimiento

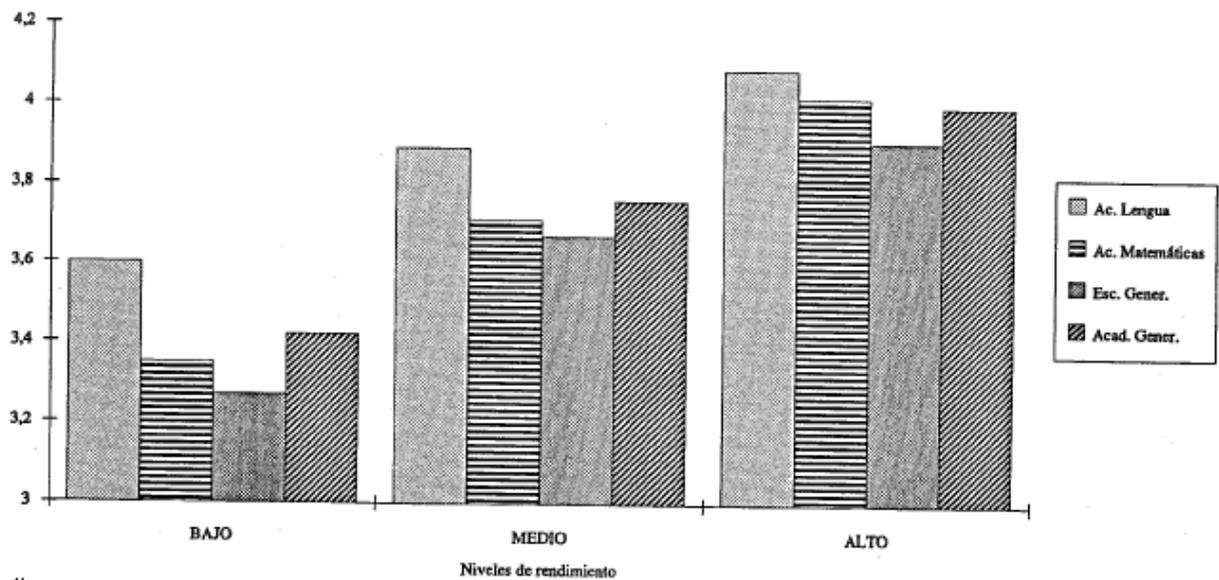


Figura 2.- Valores medios de las variables motivacionales en relación con los grupos de rendimiento

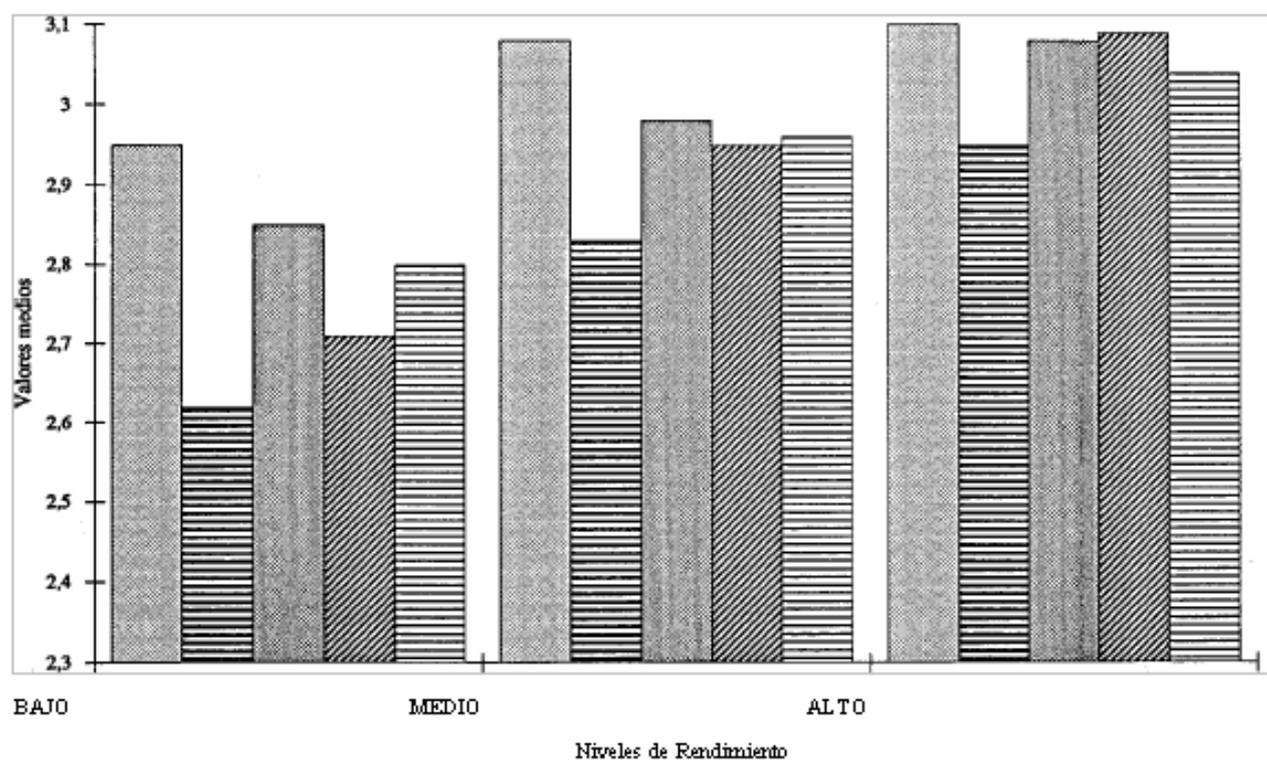


Tabla 3.- Correlaciones entre los autoconceptos académicos y los factores de motivación

	LENG	MAT	ESCOL	TOTAC	CURINT	PREFTO	TDINDP	CRITINT
CURIOINT	.23**	.30**	.37**	.36**				
PREFRETO	.23**	.41**	.45**	.44**	.51**			
TDINDEP	.10*	.26**	.26**	.25**	.32**	.49**		
CRITINT	.14**	.22**	.24**	.25**	.24**	.31**	.35**	
JUICIO	-.21**	-.14**	-.14**	-.19**	-.09*	.01	.21**	.07

** Valores significativos para $p < .001$. En negrita los valores más relevantes para este estudio. LENG: Autoconcepto en lengua; MAT: Autoconcepto en Matemáticas; ESCOLAR: Autoconcepto en todas las materias; TOTACAD: Autoconcepto académico general; CURIOINT: Curiosidad-Interés; PREFRETO: Preferencia por el reto; TDINDEP: Tendencia al dominio independiente en el trabajo escolar; CRITINT: Criterio interno de evaluación del aprendizaje; JUICIO: Juicio independiente.

Tabla 4.- Análisis de las diferencias entre los niveles de rendimiento considerados y las variables referidas al autoconcepto académico y la motivación

VARIABLE	AN. VARIANZA		COMPARACIONES MULTIPLES	A.TENDENCIAS ¹		INT. RELAC. w ² Hays x 100
	F	p		F	p	
Autoconcepción en Lengua	23.13	.0000	1-2; 1-3; 2-3	46.18	.0000	6.23
Autoconcepción en Matemáticas	36.04	.0000	1-2; 1-3; 2-3	72.08	.0000	9.52
Escolar General (todas mat.)	49.57	.0000	1-2; 1-3; 2-3	48.43	.0000	12.73
Autoconc. Académico General	57.46	.0000	1-2; 1-3; 2-3	114.75	.0000	14.50
Autoconcepción no Académico	1.24	.2894	— —	— —	— —	— —
Curiosidad/Interés	4.65	.0099	1-3	8.50	.0037	1.09
Preferencia por el Reto	16.58	.0000	1-2; 1-3;	32.91	.0000	4.47
Tend. dominio Independiente	10.30	.0000	1-3	20.59	.0000	2.72
Juicio Independiente	.21	.8081	— —	— —	— —	— —
Criterio Interno	25.74	.0000	1-2; 1-3	51.01	.0000	6.91
Motivación dominio (<i>mastery</i>)	16.12	.0000	1-2; 1-3	31.84	.0000	4.35

¹ En todos los casos en los que $p < .05$ ha resultado significativo el componente lineal

Recapitulando, los datos obtenidos en este estudio son importantes porque proporcionan apoyo a los estudios que destacan el papel del autoconcepto académico y de la orientación motivacional intrínseca en el aprendizaje y en el rendimiento escolar de los estudiantes. Como hemos podido ver, los estudiantes que presentan alto autoconcepto académico y una orientación motivacional intrínseca en el aula - con notas de curiosidad, preferencia por el reto, tendencia al dominio independiente de la tarea y criterio interno de valoración del trabajo-, tienen un rendimiento más alto que los que muestran una orientación motivacional extrínseca y bajo autoconcepto académico. Dados estos resultados es razonable pensar que, estas variables deberían ser buenos predictores del rendimiento escolar. En cualquier caso, y al margen de la magnitud de la relación que pudieran tener con éste, parece claro que son variables de la máxima importancia para la acción educativa en el contexto escolar, dentro y fuera del aula.

En síntesis, los resultados de este trabajo dejan entrever la necesidad de alentar intervenciones en el aula destinadas a crear condiciones que favorezcan una mayor orientación motivacional intrínseca y que propicien que los alumnos se vean competentes o "con posibilidad de ser competentes" puesto que ello puede estimular su motivación y facilitar un mejor rendimiento. De hecho nuestros datos, como cabía esperar, apuntan que un alto autoconcepto académico está asociado con una mayor orientación motivacional intrínseca. Ello pone de relieve lo señalado por Harter (Harter y Connell, 1984)), que las percepciones de competencia, junto con las percepciones de control, son importantes correlatos de la motivación intrínseca. Esta autora (Harter, 1986) ha mostrado que en el curso del desarrollo y con los cambios que se producen en el sistema escolar (ambiente escolar más impersonal, evaluativo, competitivo y formal) se suele producir un declive de la orientación motivacional intrínseca y un incremento de la orientación motivacional extrínseca; pero que, sin embargo,

este cambio de orientación es menor en los sujetos que mantienen altas percepciones de competencia académica. Según Harter, las percepciones de competencia median la influencia de los cambios del ambiente escolar en la motivación. Por ello creemos que puede ser importante atender a los estudiantes que en 52 de EGB muestran bajo autoconcepto académico de cara evitar que en el cambio de ciclo (de 11 etapa de EGB a la 21) se vea reforzado su autoconcepto académico negativo y su orientación motivacional extrínseca.

Sobre modos concretos y estrategias de actuación en las líneas señaladas existe una amplia literatura y a ella remitimos a los lectores interesados (Alonso Tapia, 1991, 1992; Covington, 1985; Craven, Marsh y Debus, 1991; Elexpuru, 1992b; Dweck, 1986; Gonzalez y Tourón, 1992; Gonzalez, 1994; Harter, 1986, Nicholls, 1983; Pope, 1992; Stipek, 1988, Schunk, 1985). Asimismo queremos destacar en apoyo de lo expuesto que los trabajos más reciente sobre aprendizaje autorregulado no dejan lugar a dudas sobre la importancia que tienen el autoconcepto académico y la orientación motivacional intrínseca como factores a potenciar en el contexto escolar (McCombs, 1984, 1988, 1989, 1991b; McCombs y Marzano, 1990; Pintrich y DeGroot, 1990; Pintrich y Schrauben, 1992; Zimmerman, 1990; Zimmerman y Schunk, 1989).

Por otro lado, es interesante señalar que las correlaciones que hemos obtenido entre las escalas del SDQ y el rendimiento apoyan la necesidad de distinguir entre facetas académicas y no académicas del autoconcepto, como ya sugirieron Shavelson y cols. (1976) y han ratificado Marsh y cols. (cfr. Marsh, 1990b); y muestran la conveniencia de emplear en la predicción del rendimiento escalas de autoconcepto que se refieran a las percepciones del sujeto en el ámbito académico. Las bajas correlaciones entre la subescala de autoconcepto general y la combinación de las subescalas no académicas (TOTNACAD) con el rendimiento (RTOT), respectivamente .13 y .04, ratifican lo señalado, si se tiene en cuenta, además, que las correlaciones entre los diversos autoconceptos académicos medidos y el rendimiento varían entre .30 y .45. También los datos muestran que los autoconceptos académicos medidos (Lengua y Matemáticas) están más estrechamente relacionados con sus respectivas áreas de rendimiento que con los de otras áreas, lo cual apunta hacia la necesidad de desarrollar escalas de autoconcepto académico que midan componentes específicos relacionados con los diferentes contenidos curriculares, tal como también sugiere Marsh (1992)

Finalmente, a la vista de los resultados obtenidos con el empleo de las escalas de Marsh y Harter, estamos de acuerdo con McCombs (1991a) -que ha revisado los progresos recientes en la teoría y medida de los procesos motivacionales primarios-, en que las escalas de estos autores son lo suficientemente consistentes como para formar parte de una batería de medidas de los procesos motivacionales. El desarrollo de tal batería, a juicio de esta autora es "un primer paso crítico para proporcionar a los educadores las herramientas que ellos necesitan para maximizar el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes" (McCombs, 1991a, p.75).

4.- REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Alonso Tapia, J. (1991). Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar. Madrid: Ediciones Universidad Autónoma

Alonso Tapia, J. (1992). Motivar en la Adolescencia: Teoría, Evaluación e Intervención. Madrid: Ediciones Universidad Autónoma.

Burns, R. B. (1979). The Self Concept. Theory, Measurement, Development and Behaviour. New York: Longman Inc.

Covington, M. V. (1985). Strategic Thinking and the Fear of Failure. En Segal, J. Chipman, S.; Glaser, R. (Eds.) Thinking and Learning Skills. Relating Instruction to Research. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum associates

Craven, R.; Marsh, H.; Debus, R. (1991). Effects of Internally Focused Feedback and Attributional Feedback on Enhancement of Academic Self Concept. Journal of Educational Psychology, 83(1), 17-27

Deci, E. L., Ryan, R. M. (1985). Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior. New York : Plenum

Dweck, C. S. (1986). Motivational Processes Affecting Learning. American Psychologist, 41(10), 1040-1048

Dweck, C. S. (1988). Motivation. En Glaser, R., Lesgold, A. (Eds.). The Handbook of psychology and Education (V.I). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Elexpuru, I. (1992a). El autoconcepto en los alumnos de 8 a 11 años de edad a través del SDQ. En Villa Sanchez, A. (Ed.). Autoconcepto y educación: Teoría, Medida y Práctica Pedagógica. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Elexpuru, I. (1992b). Un Programa de Intervención para la Mejora del autoconcepto en alumnos entre los 8 y los 11 años. En Villa Sanchez, A. (Ed.). Autoconcepto y educación: Teoría, Medida y Práctica Pedagógica. Vitoria: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Gonzalez-Pienda, J.A.; Nuñez Perez, J. C. (1992). Características Estructurales y Psicométricas del "Self Description Questionnaire I". Revista de Psicopedagogía/Revista Galega de Psicopedagogía., 5(6-7), 133-168

González-Pienda, J.A.; Nuñez, J.C.; Valle, A. (1992). Influencia de los procesos de comparación interna/externa sobre la formación del autoconcepto y su relación con el rendimiento académico. Revista de Psicología General y Aplicada, 45, 73-82.

González, M. C.; Tourón, J.; Gaviria, J. L. (en prensa). Validación del Cuestionario de Autodescripción de Marsh (SDQ-I) en el ámbito español. Revista de Investigación Educativa..

González, M. C.; Tourón, J.; Gaviria, J. L., 1994. La Orientación Motivacional Intrínseca-Extrínseca en el aula: Validación de un Instrumento. Bordón., 46(1), 35-51

González, M. C.; Tourón, J. (1992). Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje. Pamplona: Eunsa.

Gonzalez, M. C. (1994) El Autoconcepto en la encrucijada de la acción tutorial y orientadora II: El Autoconcepto y el rendimiento académico. *Revista Comunidad Educativa*, ng 217, sept-oct., 14-22

Gottfried, A. (1985). Academic Intrinsic Motivation in Elementary and Junior High School students. *Journal of Educational Psychology*, 77, 631-645.

Hansford, B. C.; Hattie, J. A. (1982). The Relationship Between Self and Achievement / Performance Measures. *Review of Educational Research*, 52(1), 123-142.

Harter, S. (1980). A Scale of Intrinsic versus Extrinsic Orientation in the Classroom. Manual University of Denver.

Harter, S. (1981a). A New Self-Report Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom: Motivational and Informational Components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300-312.

Harter, S. (1981b). A Model of Mastery Motivation in Children: Individual Differences and Developmental Change. En Collins (Ed.). *Minnesota Symposium on Child Psychology*, Vol. 14. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 87-97.

Harter, S. (1985). Manual for the Self-Perception Profile for Children. (Revision of the Perceived Competence Scale for Children).. Denver, C.O.: University of Denver.

Harter, S. (1986). The Relationship between Perceived Competence, Affect, and Motivational Orientation within the Classroom: Process and Patterns of Change. En Boggiano, A. K.; Pittman, T. (Eds.). *Achievement and Motivation. A Social-Developmental Perspective*. Camb ridge e University Press

Harter, S.; Connell, J. P. (1984). A Model of Children's Achievement and Related Self-Perceptions of Competence, Control, and Motivational Orientation. *Advances in Motivation and Achievement*, Vol. 3. (pp. 219-250). Greenwich: Jai Press Inc.

Heyman, C.; Dweck, C. (1992). Achievement Goals and Intrinsic Motivation: Their Relation and Their Role in Adaptive Motivation. *Motivation and Emotion*, 16(3), 231-247

James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. New York: Holt, Rinehart y Winston

Marsh, H. W. (1984). Self-Concept: The Application of a Frame of Reference Model to Explain Paradoxical Results. *The Australian Journal of Education*, 28(2), 165-181.

Marsh, H. W. (1986). *The Self-Description Questionnaire (SDQ). A Theoretical and Empirical Basis for the Measurement of Multiple Dimensions of Preadolescent Self-Concept: A Test Manual and a Research Monograph*. The University of Sidney, Australia.

Marsh, H. W. (1990a). The Structure of Academic Self- Concept: The Marsh / Shavelson Model, *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 623-636.

Marsh, H. W. (1990b). A Multidimensional, Hierarchical Model of Self-concept: Theoretical and Empirical Justification. *Educational Psychology Review*, 2(2), 77-172.

Marsh, H. W. (1992). Content Specificity of Relations between Academic Achievement and Academic Self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 84(1), 35-42.

Marsh, H. W.; Byrne, B. M.; Shavelson, R. J. (1988). A multifacet Academic SelfConcept: Its Hierarchical Structure and its Relation to Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366-380.

Marsh, H. W.; Relich, J. D.; Smith, I. D. (1983). Self-Concept: The Construct Validity of Interpretations Based upon the SDQ. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(1), 173-187.

Marsh, H. W.; Shavelson, R. (1985). Self-Concept: Its Multifaceted, Hierarchical Structure. *Educational Psychologist*, 20 (3), 107-123.

Marsh, H. W.; Smith, I. D. (1987). Cross National Study of the Structure and Level of Multidimensional Self-Concepts: An Application of Confirmatory Factor Analysis. *Australian Journal of Psychology*, 39(1), 61-77.

Marsh, H. W.; Smith, I. D.; Barnes J. (1985). Multidimensional Self-Concepts: Relations with Sex and Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77(5), 581-596.

McCombs, B. L. (1984). Processes and Skills Underlying Continuing Intrinsic Motivation to Learn: Toward a Definition of Motivational Skills Training Interventions. *Educational Psychologist*, 19(4), 199-218.

McCombs, B. L. (1988). Motivational Skills Training: Combining Metacognitive, Cognitive and Affective Learning Strategies. En Weinstein, C.; Goetz, E., Alexander, P. (eds.). *Learning and Study Strategies: Issues in Assessment, Instruction, and Evaluation*. New York: Academic Press.

McCombs, B. L. (1989). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: A Phenomenical View. En Zimmerman, B. J.; Schunck, D. H. (Eds.). *SelfRegulated Learning and Academic Achievement Theory, Research and Practice*. (pp. 51-82). New York: Springer Verlag.

McCombs, B.L. (1991a). The Definition and Measurement of Primary Motivational Processes. In Wittrock, M. C., Baker, E.L.(Eds.) *Testing and Cognition*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. pp.63-81

McCombs, B. L. (1991b). Metacognition and Motivation for Higher Level Thinking. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago

McCombs, B. L.; Marzano, R. J. (1990). Putting the SO in Self-Regulated Learning: The Self as Agent in Integrating Will and Skill. *Educational Psychologist*, 25(1), 51-69.

Nicholls, J. G. (1984). *Achievement Motivation: A theory and its Implications for Education*. En Paris, S. G.; Olson, G., M.; Stevenson, H. W. (Eds.). *Learning and Motivation in the Classroom*. (pp. 211-238). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum

Pintrich, P. R.; De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.

Pintrich, P. R.; Schrauben, B. (1992). Students' Motivational Beliefs and Their Cognitive Engagement in Classroom Academic Task. In Schunk, D. (Ed.) *Student Perception in the Classroom*. Hillsdale: LEA.

Pope, A. (1992). *Self-esteem Enhancement with Children and Adolescents*. New York: Pergamon Press.

Shavelson, R. J.; Hubner, J. J.; Stanton, G. C. (1976). Self-Concept: Validation of Construct Interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441. Schunk, D. H. (1985). Self-efficacy and Classroom Learning. *Psychology in the Schools*. 22, 208-223.

Stipeck, D. J. (1988). *Motivation to Learn: From Theory to Practice*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall

Vallerand, R., Pelletier, L., Blais, M., Brière, N. Senecal, C., Vallières, E. (1993) On the assessment of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education: Evidence on The Concurrent and Construct Validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 159172

Wells, L. E.; Marwell, G. (1976). *Self-Esteem: Its Conceptualization and Measurement*. Beverly Hills, CA.: Sage Publications.

White, R. (1959). Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review*, 66, 297-323.

Wylie, R. C. (1974). *The Self-Concept (Vol. I): A Review of Methodological Considerations and Measuring Instruments (21 edición revisada)*. Lincoln: University of Nebraska Press.

Wylie, R. C. (1979). *The Self-Concept (Vol. II): Theory and Research on Selected Topics*. Lincoln: University of Nebraska. Press

Wylie, R. C. (1989). *Measures of Self-concept*. Lincoln: University of Nebraska Press.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.

Zimmerman, B. J.; Schunck, D. H. (1989). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theory, Research and Practice*. New York: Springer-Verlag.