



AUTOCONCEITO E PROCESOS DE APRENDIZAXE NO ALUNADO DE FORMACION PROFESIONAL DA GALIZA

Humberto MORÁN FRAGA*

Alfonso BARCA LOZANO

Ana María PORTO RIOBOO

**IES de Pastoriza (A Coruña)*

Universidade da Coruña

Data de recepción: 06/09/2006

Data de aceptación: 21/05/2007

RESUMO

A configuración actual do autoconceito refere un conxunto de autoesquemas que organizan a información derivada da propia experiencia e do *feedback* dos outros significativos, formando unha base de coñecemento sobre as propias habilidades, logros, preferencias, valores, etc. que à sua vez se utilizan para recoñecer e interpretar a autoinformación procedente do contexto social inmediato.

A investigación do autoconceito entre o alunado galego de formación profesional de grau médio –a etapa educativa que, xunto ao bacharelato, conforma o ensino secundario pós-obrigatorio- mostra en primeiro lugar que estas autopercepcións configuran unha estrutura multidimensional e hierárquica organizada arredor de tres ámbitos: académico, social e privado. Ademais o autoconceito académico constitui, entre todos os factores estudados, o

máis poderoso determinante do rendimento do alunado. Paralelamente, as dimensións físicas do autoconceito (referidas tanto à aparencia como à capacidade física) exercen unha determinación negativa sobre o rendimento.

PALABRAS-CLAVE: motivación académica, autoconceito, procesos de aprendizaxe, rendimento académico.

ABSTRACT

Actual self-esteem perception refers to a set of self schemes that coordinates information proceeding from their own experience and from other significant feedback, creating a base of knowledge over their own skills, achievements, preferences, values, etc., being at the same time insed to acknowledge and understand immediate social information contents.

Correspondencia:

Alfonso Barca Lozano. Universidade da Coruña. Facultade de Ciencias da Educación. Campus de Elviña, S/N. 15071 A CORUÑA. Tfno. 981/167000, Ext. 1853.

Correo electrónico: barca@udc.es

*Correo electrónico: humoranfra@edu.xunta.es

The self-esteem research amongst technical college students in Galicia —educative level that, together with secondary school forms secondary obligatory tuition— shows in the first place, that this self-perceptions shape different kinds of hierarchical structures coordinated around three aspects: academic, social and private. Secondly, academic self-esteem is established amongst all studied factors as the most powerful source for students academic performance. Finally, and at the same level, physical self-esteem, dimensions (regarding to appearance as well as to physical ability) a negative influence over academic performance.

KEY WORDS: self-esteem, academic motivation, learning processes, academic performance.

RESUMEN

La concepción actual del autoconcepto hace referencia a un conjunto de autoesquemas que organizan la información derivada de la propia experiencia y del *feedback* de los otros significativos, formando una base de conocimientos sobre las propias habilidades, logros, preferencias, valores, etc., que, a su vez, se utilizan para reconocer e interpretar la autoinformación procedente del contexto social inmediato.

La investigación del autoconcepto entre el alumnado gallego de formación profesional de grado medio —la etapa educativa que, junto al bachillerato, configura la enseñanza secundaria post-obligatoria— muestra en primer lugar que estas autopercepciones configuran una estructura multidimensional y jerárquica organizada alrededor de tres ámbitos: académico, social y privado. Además el autoconcepto académico constituye, entre todos los factores estudiados, el más poderoso determinante del rendimiento del alumnado. Paralelamente las dimensiones físicas del autoconcepto (referidas tanto a la apariencia

como a la capacidad física, ejercen una influencia negativa sobre el rendimiento.

Palabras-clave: motivación académica, autoconcepto, procesos de aprendizaje, rendimiento académico.

INTRODUCCIÓN

Entre os diferentes construtos do ámbito motivacional o *autoconceito* salienta como elemento nuclear e vertebrador dos mesmos. Concebe-se o autoconceito como un conxunto de autoesquemas que organizan a información derivada da propia experiencia e do feedback dos outros significativos, formando unha base de coñecimento sobre as propias habilidades, logros, preferencias, valores, etc. que à sua vez se utilizan para recoñecer e interpretar a autoinformación procedente do contexto social inmediato (Markus, Smith e Moreland, 1985). A sua vertente descritiva, que denominamos autoimaxe, vai necesariamente acompañada da vertente valorativa, que denominamos autoestima.

A estrutura do autoconceito revela unha série de dimensións constituídas por autopercepcións relativas a diversas áreas da conduta que se organizan en distintos niveis de abstracción. A idade e outras variábeis persoais e sociais condicionan tanto o número e a clase das dimensións como a sua complexidade organizativa.

As funcións máis importantes que realiza o autoconceito resumen-se nas tres seguintes (Markus e Kitayama, 1991):

- *integración e organización das experiencias relevantes do individuo:* os autoesquemas —que representan xeneralizacións cognitivas sobre o pasado e o futuro— definen e delimitan os aspectos sobre os que os individuos cren ter control ou sobre os que se fan responsábeis, definen as expectativas, determinan a forma en que se interpreta unha situa-

ción, deciden que estímulos son seleccionados polo proceso atencional e influen sobre as inferencias que se realizan.

- *regulación dos aspectos afectivos*: os *eus posíbeis* integrados nos autoesquemas funcionan como representacións de aspiracións xerais, motivos e ameazas e dos estados afectivos asociados.
- *motivación e incentivación da conduta*: os *eus posíbeis* proporcionan unha forma cognitiva aos desexos de realización, poder, afiliación e tamén aos temores de fracaso e incompetencia, prevendo planos de acción e aportando valores e afectividade.

A información que nutre o autoconceito procede de diversas fontes: os outros significativos, a observación da propia conduta, os propios estados afectivo-motivacionais e os procesos de comparación social. Sobre estes últimos, e en relación co autoconceito académico, hai que salientar que a comparación externa vai frecuentemente acompañada dunha comparación interna que o alunado realiza entre as diferentes áreas da súa actividade escolar (p.e., verbal e matemática). Conforme à referencia externa, o alumno/a compara as súas propias habilidades matemáticas e verbais coas habilidades que observa nos compañeiros nestas mesmas áreas; mediante a referencia interna, compara as súas habilidades matemática e verbal entre si e, en función da mellor valorada, enfatiza o autoconceito correspondente, o que à súa vez compensa o autoconceito xeral (Marsh (1986b).

No procesamento da información autorreferente as persoas poden utilizar diferentes sesgos protectores ou defensivos como os seguintes:

- seleccionar e criar arredor contextos sociais que favorezan unha autopercepción positiva, seleccionando os padróns de interacción, decidindo o contexto e as persoas coas que interactuar, ofrecendo determinadas “claves” informativas sobre un mesmo.

- utilizar certos procesos cognitivos (atención selectiva, recordo selectivo, interpretación selectiva) que distorsionan sistematicamente as percepcións da realidade.

- cambiar as autoavaliacións coa finalidade de seleccionar aquelas actividades nas que un se percebe mellor que outros similares en dimensións persoalmente relevantes, ou ben mellor que outros superiores en dimensións irrelevantes.

- facer fronte à información incompatíbel ou ameazadora, con respecto à existente no autoconceito actual, reforzando unha dimensión diferente e non ameazada (“autoengrandecimento compensatório”).

- atribuír a factores internos os resultados do comportamento que son consistentes coas propias expectativas, eludindo en todos os demais casos calquer responsabilidade sobre os resultados (*self-serving biases*).

- asumir anticipadamente a existencia dunha serie de impedimentos e portanto a incapacidade para lograr o éxito nunha situación na que se pensa que se pode fracasar (*self-handicapping*).

Os procesos de *decisión e control integrador* son os responsábeis da forma concreta do procesamento da nova información e portanto da estabilidade ou cambio na estrutura do autoconceito. Estes procesos rexen-se polos mecanismos da asimilación e a acomodación e dirixen-se basicamente a cuestionar, alterar ou mesmo suprimir a información discrepante (Royce e Powell, 1981).

No modelo explicativo da dinámica do autoconceito proposto por Markus e Wurf (1987) o *autoconceito operativo* está constituído por un determinado subconxunto das representacións contidas no autoconceito xeral que son activadas polas características particulares das circunstancias às que a persoa debe responder, e en tal sentido actúa como

catalizador de todos os componentes implicados. As operacións básicas do procesamento da nova información (cuestionar, alterar, suprimir) son xerais e actúan en cada un e calquer dos posibles “autoconceitos de traballo”, mentres que o contido de cada un destes “autoconceitos de traballo” é específico da situación dada e de cada entrada de nova información.

O autoconceito é unha fonte de motivación que incide de forma directa e significativa sobre os logros académicos do alumnado. Non obstante, tanto a propia conduta como a dos demais referida a un mesmo constitúen fontes principais de información na construción do autoconceito, así que os resultados escolares deben exercer a súa influencia sobre o autoconceito, aínda que dunha forma indirecta e como resultado dos correspondentes procesos de elaboración. Eis portanto que a influencia do autoconceito sobre o rendimento pode ser inmediata, mais a incidencia do logro académico sobre o autoconceito está mediatizada pola elaboración cognitivo-afectiva do propio autoconceito, especialmente no que se refire á natureza das causas ás que o individuo recorre para explicar os seus éxitos e fracasos (Núñez e González-Pienda, 1994).

MÉTODO E PROCEDIMENTOS

Obxectivos

Este estudo pretende explorar as dimensións do autoconceito do alumnado galego de

formación profesional e determinar, entre un grupo de variábeis presaxio, a influencia que todas ou algunhas destas dimensións exercen sobre os procesos de aprendizaxe e sobre o rendimento alcanzado polo alumnado.

Amostra

A Formación Profesional Específica comprende un conxunto de *Ciclos Formativos* orientados á adquisición de *competencias profesionais* que permitan desempeñar papeis e actividades características dos diferentes ámbitos laborais. Estes ciclos agrúpanse en *Familias Profesionais* (actualmente vinte e dúas) e o programa formativo organiza-se en *Módulos Profesionais* de contidos teórico-prácticos. Na estrutura xeral do sistema educativo estes ciclos formativos fan parte do ensino pós-obrigatorio e están ordenados en dous niveis ou graus: ciclos de F.P. de *Grau Medio* e ciclos de F.P. de *Grau Superior*. Como norma xeral, o acceso á F.P. de grau medio require o título de graduado en educación secundaria e conduce á obtención dun título de *Técnico*. Pola súa parte, o acceso á F.P. de grau superior require o título de bacharelato e conduce á obtención dun título de *Técnico Superior* (Xunta de Galicia, 2002).

A amostra deste estudo está formada por 771 alumnos/as da *formación profesional de grau medio* pertencentes ás catro familias profesionais máis representativas e procedentes de vinte e cinco centros públicos galegos. Nas seguintes táboas recollen-se as características básicas da citada amostra.

Táboa 1. Alumnado da amostra: distribución por Xéneros

<i>Xénero</i>	Frecuencia	%	% acumulada
Feminino	309	40,1	40,1
Masculino	462	59,9	100,0
Total	771	100,0	

Táboa 2. Alunado da amostra: distribución por Idades

	<i>Idade</i>	Frecuencia	%	% válida	% acumulada
Válidos	15 anos	2	,3	,3	,3
	16 anos	69	8,9	9,0	9,3
	17 anos	186	24,1	24,3	33,5
	18 anos	231	30,0	30,1	63,6
	19 anos	141	18,3	18,4	82,0
	20 anos	70	9,1	9,1	91,1
	21 anos	37	4,8	4,8	96,0
	22 anos	16	2,1	2,1	98,0
	23 ou máis anos	15	1,9	2,0	100,0
	Total	767	99,5	100,0	
Perdidos	Sistema	4	,5		
Total		771	100,0		

Táboa 3. Alunado da amostra: distribución por Famílias profesionais

<i>Familia profesional</i>	Frecuencia	%	% acumulada
Administración	206	26,7	26,7
Electricidade-Electrónica	246	31,9	58,6
Mantenimento de Veículos	162	21,0	79,6
Sanidade	157	20,4	100,0
Total	771	100,0	

Instrumentos de avaliación e medida

A *Escala de Avaliación do Autoconceito para Adolescentes (ESAVA-2)* constitui unha adaptación do *Self Description Questionnaire (SDQ-II)* de Marsh realizada a partir da versión española (ESEA-2) de J.C. Núñez (González-Pienda e Núñez, 1992), sendo o nivel II refundido (Escala ESAVA-II) o que utilizaremos para a obtención de datos nesta investigación. As propiedades psicométricas do ESAVA-II oscilan, en canto á fiabilidade entre .91 e .82 (alfa de

Cronbach) e sendo a varianza explicada para 11 factores do 55%.

A Escala SIACEPA, Escala deseñada para avaliar o grao e tipos de *estilos ou padróns de atribucións causais* que realiza o alumnado a partir dos seus resultados académicos ou do seu rendimento. Está integrada por dúas subescalas: a CEPA e a EACM. A *Subescala CEPA (Cuestionario de avaliación dos procesos de aprendizaxe)* constitui unha adaptación do LPQ deseñado por Biggs (1987a). Explora diferentes motivos e estratexias que o alumnado

pon en marcha na realización habitual das actividades escolares e permite identificar tipos básicos de enfoques de aprendizaxe (superficial, profundo, de logro). Consta de 36 itens, aparecendo as respostas categorizadas nunha escala tipo *Likert* que se puntúa de 1 a 5 (de totalmente en desacordo ata totalmente de acordo, pasando por valores intermedios de desacordo, máis acordo que desacordo, de acordo). A fiabilidade desta Subescala xira arredor de valores de entre .83 na *alfa* de Cronbach (Barca, 2000) até o valor de .79 (Brenlla, 2005), sendo a varianza explicada dende un 65,8% (Barca, 2000) até un 48% (Brenlla, 2005), considerándose estas propiedades psicométricas moderadamente aceptables.

A *Subescala EACM* Consta de 24 itens e aparecen as respostas categorizadas nunha escala tipo *Likert* que se puntúa de 1 a 5 (de totalmente en desacordo ata totalmente de acordo). Mantén unha solución factorial de entre 6 e 7 dimensións, dependendo das investigacións realizadas (Barca, 1999; Barca, González, Brenlla, Santamaría e Seijas, 2000; Barca e Peralbo, 2002; Mascarenhas, 2004; Morán, 2004, Brenlla, 2005). A varianzas explicadas totais desta subescala están entre un 56, 33 % (Barca, González, Brenlla, Santamaría e Seijas, 2000), un 53,31% (Brenlla, 2005) e un 39,5% (Mascarenhas, 2004). Polo tanto, a solución factorial encontrada é de 7 factores que explican entre o 56.33% e o 39.5% en contextos educativos brasileiros (zonas amazónicas) para alumnado de educación secundaria. As análises de fiabilidade están entre un .53 de Mascarenhas (Mascarenhas, 2004) e un .75 de Morán (Morán, 2004) na *alfa* de Cronbach. En xeral todos estes datos psicométricos da subescala EACM poden considerarse plenamente satisfactorios.

A *Subescala EACM (Avaliación de atribuícións causais e multidimensionais)* permite identificar até sete dimensións en función da causa atribuída e da súa referencia ao alto ou

baixo rendimento académico (sorte, facilidade das materias, profesorado, capacidade, esforzo, ...). Xunto coa anterior subescala CEPA conforma o *Sistema Integrado de Avaliación de Atribuícións Causais e Procesos de Aprendizaxe (SIACEPA)*, elaborado na Universidade da Coruña por Barca (2000).

O *Cuestionário de Dados Persoais, Familiares e Académicos (CDPFA)*, elaborado na Universidade da Coruña (Barca et al., 1999; Barca e Peralbo, 2002) está destinado à exploración de diversas características de tipo material, relacional e motivacional referidas aos ámbitos persoal, familiar e escolar, ademais de recoller datos persoais e académicos básicos. O devandito Cuestionario vense utilizando en diferentes investigacións e teses de doutoramento dirixidas por profesores da Universidade da Coruña, sendo a súa fiabilidade do total da Escala CDPFA de .82 cunha varianza explicada de do 35% para 6 factores. Se analizamos a fiabilidade da subescala específica de *Familia e actividades de aprendizaxe e rendemento escolar* a fiabilidade é de .54 e a varianza ascende ata un 75% para seis factores (Barca, Peralbo, Brenlla, Santamaría e Seijas, 2001).

Técnicas de análise

Tanto a exploración das dimensións do autoconceito como a descrición xeral dos factores que se contemplan nos cuestionários escollidos como instrumentos de avaliación son desenvolvidas mediante a técnica da *análise factorial exploratoria*, método de *componentes principais*, con *rotación varimax* e coa inclusión dun criterio que limita as saturacións factoriais para considerar eliminando as cargas inferiores a ,30.

Para coñecer os efectos do autoconceito sobre os procesos de aprendizaxe e sobre o rendimento académico utilizamos a *regresión múltipla*, que se basea no planeamento dunha ecuación que maximice a predición dunha variábel concreta (por exemplo, o rendimento)

determinando o mellor agregado ponderado dunha série de variábeis predictoras. Neste estudo a inclusión das variábeis no proceso realiza-se mediante o método de *pasos sucesivos*, o que significa que as variábeis entran na ecuación unha por unha segundo o seu grao de contribuíción à mesma e comezando con aquela que máis alta correlación mantén co criterio.

RESULTADOS E CONCLUSIÓNS

Caracterización do autoconceito entre o alunado da amostra

Eis unha relación das dimensións primárias contempladas no ESAVA-2 con unha breve explicación da súa natureza:

- *Autoconceito matemático (AM)*: percepción sobre a propia capacidade, nivel de implicación e interese nas materias relacionadas coa área matemática.

- *Autoconceito verbal (AV)*: percepción sobre a propia capacidade, nivel de implicación e interese nas áreas verbais.

- *Autoconceito académico (AA)*: percepción sobre a propia capacidade, nivel de implicación e interese nas áreas académicas en xeral.

- *Capacidade física (CF)*: percepción sobre as propias capacidades referidas a actividades físicas, xogos e deportes.

- *Aparéncia física (AF)*: autopercepción sobre o atractivo físico, sobre como se ve comparado con outros e sobre o que os outros pensan da propia aparencia física.

- *Relación con iguais xeral (RI)*: autopercepción sobre popularidade, facilidade para facer amigos e grao de aceptación por parte dos demais.

- *Relación con iguais do mesmo sexo (MS)*: percepción sobre as propias habilidades na

relación cos iguais do mesmo sexo e no desenvolvemento do papel como membro do grupo.

- *Relación con iguais do sexo oposto (SO)*: percepción sobre as propias habilidades na iniciación e mantemento de relacións cos iguais do sexo oposto.

- *Relación con pais (RP)*: autopercepcións sobre o papel dentro da familia, especialmente como fillo/a.

- *Honestidade (HO)*: percepcións sobre un mesmo como persoa honesta, fiábel, honrada.

- *Estabilidade emocional (EM)*: grao de estrés e preocupación percebido ante as diversas situacións e problemas persoais.

- *Autoconceito global (AG)*: autopercepción sintética e global como persoa.

A análise factorial realizada coas once subescalas correspondentes às dimensións primárias exploradas polo ESAVA-2 ofrece unha solución factorial semellante à prevista no modelo teórico e consistente en tres factores que explican o 52 % da varianza total, como se recolle na *Táboa 4*.

O factor I agrupa as autopercepcións referidas aos aspectos físicos (*Aparéncia Física e Capacidade Física*) xunto a aquelas que se referen às formas e circuntancias das relacións sociais cos pares (*Relación con Iguais en xeral, Relación con Iguais do Sexo Oposto e Relación con Iguais do Mesmo Sexo*). En tal sentido constitui a dimensión de segunda orden *Autoconceito Social Xeral*.

O factor II corresponde à dimensión de segunda orden denominada *Autoconceito Privado Xeral*, pois recolle as autopercepcións sobre a *Relación con Pais*, a *Honestidade* e a *Estabilidade Emocional*, aínda que neste caso presenta a particularidade de incluír tamén o *Autoconceito*

Académico, que reflicte a apreciación sobre o rendimento nas áreas académicas en xeral.

En consecuencia, o factor III desta distribución só incluí as autopercepcións referidas

á *Area Verbal* e à *Area Matemática* e conforma unha dimensión de segunda orden de *Autoconceito Académico Xeral* certamente particular, pois non incorpora a dimensión primaría *Autoconceito Académico*.

Táboa 4. Análise factorial das subescalas ESAVA-2

Subescalas	Comunalidades	Factores		
		I	II	III
(AF) Aparéncia Física	,587	,759		
(SO) Relación con Iguais do Sexo Oposto	,584	,757		
(RI) Relación con Iguais en Xeral	,625	,717	(,322)	
(CF) Capacidade Física	,361	,583		
(MS) Relación con Iguais do Mesmo Sexo	,303	,506		
(RP) Relación con Pais	,499		,683	
(AA) Autoconceito Académico	,499		,675	
(HO) Honestidade	,442		,658	
(EM) Estabilidade Emocional	,481	(,477)	,500	
(AV) Autoconceito Área Verbal	,697		(,340)	,762
(AM) Autoconceito Área Matemática	,623			-,759
% da Varianza	Factores	27,469	13,505	10,843
	Total		51,817	
Fiabilityde (coeficiente alpha)	Factores	,7436	,7302	,7331
	Total		,8093	

Segundo o que vimos de expor, as diferenzas observadas entre a estruturación esperada e encontrada nas dimensións do autoconceito son mínimas e non implican cambios relevantes na distribución prevista pola fundamentación teórica da escala, polo que as puntuacións que a continuación se comentan, así como tamén as análises posteriores, levan en conta as denominacións orixinais contempladas na estrutura do ESAVA-2.

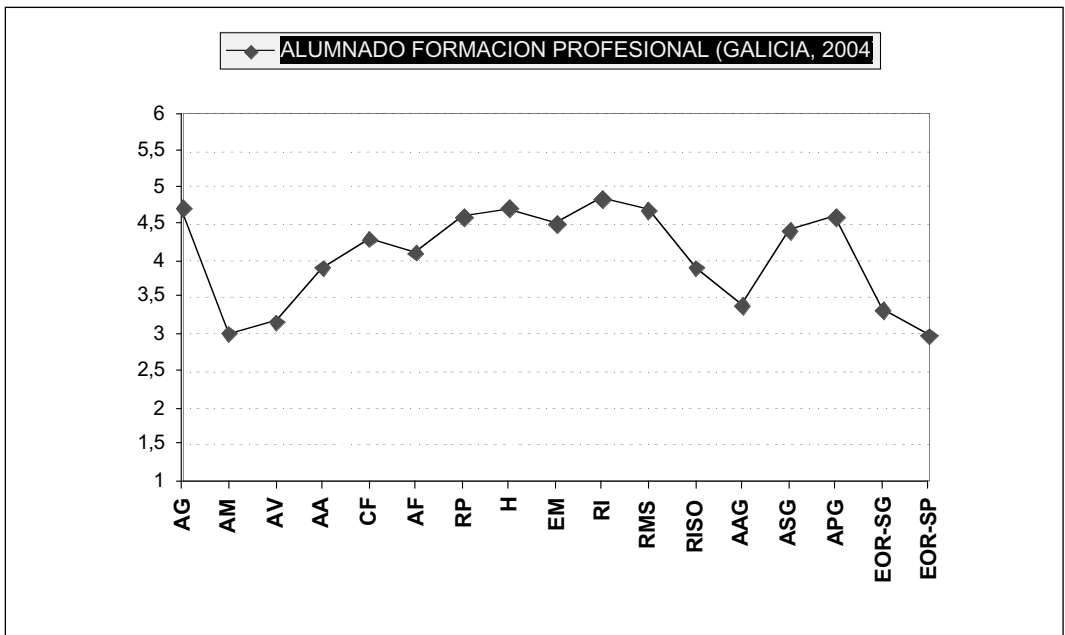
Como se pode comprobar na *Figura 1*, as puntuacións máis altas corresponden ás

dimensións *Relación con Iguais en xeral*, *Relación con Iguais do Mesmo Sexo*, *Honestidade* e *Autoconceito Global*. Se observamos estas tres primeiras xunto ás que se sitúan inmediatamente a continuación (*Relación con Pais* e *Estabilidade Emocional*) vemos que abranxen unha boa parte das autopercepcións que conforman o *Autoconceito Privado Xeral*, que efectivamente alcanza a puntuación máis alta entre as dimensións de segunda orden, mentres que o *Autoconceito Social Xeral* se sitúa a continuación. Con relación à dimensión primaría

Autoconceito Global convén lembrar que reflicte unha autopercepción sintética e global, unha visión persoal indiferenciada e notablemente cargada de componentes valorativos, e en tal sentido non forma parte da estrutura factorial constituída polas demais dimensións primarias. Nun nivel intermedio apare-

cen as puntuacións correspondentes a *Capacidade Física*, *Aparéncia Física*, *Relación con Iguais do Sexo Oposto* e *Autoconceito Académico*, e finalmente as puntuacións máis baixas son as que mostran as autopercepcións referidas a *Área Verbal* e *Área Matemática*.

Figura 1. ESAVA-2: Puntuacións medias das dimensións do Autoconceito e dos Enfoques de Aprendizaxe (2º orde) no alumnado da amostra (N = 745)



Efeitos do autoconceito sobre os procesos de aprendizaxe

As análises realizadas sobre os determinantes dos procesos de aprendizaxe, representados através das metas académicas e os enfoques de aprendizaxe, teñen revelado efectos diferenciais das dimensións do autoconceito. Por un lado temos que o *autoconceito académico* exerce influencia positiva sobre as metas de aprendizaxe, en menor medida sobre as metas de logro e tamén con claridade sobre o enfoque de orientación ao significado. Pola súa parte a *aparéncia física* exerce influencia

negativa sobre as metas de aprendizaxe, a *capacidade física* fai o mesmo sobre as metas de logro, e finalmente as dimensións do *autoconceito social xeral* no seu conxunto inflúen positivamente sobre as metas de reforzo social, sobre as metas de logro e sobre o enfoque de orientación à reprodución.

Efeitos do autoconceito sobre o rendimento académico

Todas as dimensións do autoconceito avaliadas através do ESAVA-2 foron submetidas à

análise de regresión considerando como VD o rendimento do alunado da amostra. Os resultados que se recollen na *Táboa 5* implican unha ecuación de regresión baseada nun agregado ponderado de dúas variábeis que explican o 14,2 % da varianza. Segundo os resultados, o *autoconceito académico* constituí entre todas as dimensións do autoconceito o predictor máis fiable do rendimento: observe-se que exhibe unha explicación da varianza do 12,1 % e un

valor de $B = ,347$, e que portanto a súa significativa influencia sobre o mesmo é positiva. A este respecto convén lembrar que, mentres que as áreas verbal e matemática recollen as autopercepcións de competencia do alunado nestes ámbitos específicos, o autoconceito académico reflicte este tipo de autopercepcións referidas ás áreas académicas en xeral e recolle portanto unha representación da autoimaxe da persoa como estudante.

Táboa 5. Resultados da análise de regresión múltipla (pasos sucesivos).

V.I.: Dimensións do Autoconceito (ESAVA-2)

V.D.: Cualificación Numérica (Rendimento actual) Varianza total explicada: 14,2 %

Modelo	Variábeis predictoras	R	R ²	R ² corrigida	Erro típ. da estimación	Cambio en R ²	Cambio en F	Beta	Signif.
1	Autoconceito Académico	,347	,121	,119	1,28475	,121	90,786	,347	,000
2	Capacidade Física	,377	,142	,140	1,26990	,022	16,567	-,147	,000

A ecuación incluí tamén a dimensión *capacidade física* que, como vemos, se incorpora con unha proporción de varianza explicada moito menor (2,2, %), mais con igual nivel de significación e con un coeficiente de determinación ($B = -,147$) que nos revela o sentido negativo da súa influencia. Tamén aquí convén lembrar que o significado desta dimensión reflicte as autopercepcións do alunado sobre as súas capacidades para desenvolver actividades baseadas no exercicio físico e referidas sobre todo a xogos e deportes. Así temos pois que ambas dimensións, autoconceito académico e capacidade física, se converten en bons predictores do rendimento deste alunado, mais con sentidos opostos na determinación da súa influencia e con distintos graus de importancia no seu poder predictivo.

CONCLUSIÓNS

Entre as dimensións do autoconceito temos encontrado o predictor máis importante

do rendimento académico deste alunado: o *autoconceito académico*. Segundo os nosos datos as autopercepcións altamente positivas sobre a competencia para desenvolver as actividades e as tarefas actúan como poderosos determinantes da obtención dun rendimento elevado, e isto é así en todos os casos baixo as diversas perspectivas adoptadas na investigación: análise global indiferenciada, por grupos de variábeis, en función do xénero ou en función da familia profesional.

Xunto ao anterior, temos mencionado diversos achados referidos à determinación exercida polas dimensións incluídas no autoconceito social xeral, en concreto as dimensións capacidade física, aparencia física, relación con iguais do sexo oposto e relación con iguais do mesmo sexo, cuxa influencia segue un padrón altamente consistente: é negativa sobre o rendimento, o enfoque de orientación ao significado e as metas de aprendizaxe, e é positiva sobre o enfoque de orientación à reprodución e as metas de reforzo social. Con

relación ao rendimento a dimensión social implicada é a *capacidade física* e a súa determinación negativa tamén mostra consistencia a través das diversas análises (global indiferenciada, en función do xénero e mesmo parcialmente en función da familia profesional), polo que debemos concluir que a posesión dunhas altas autopercepcións referidas à capacidade para desenvolver actividades físicas e deportivas inflúe negativamente sobre o rendimento académico deste alunado. Cumpre anotar a este respecto que na recente investigación dirixida por Barca e Peralbo (2002) sobre o alunado galego de educación secundaria obrigatoria teñen encontrado idéntico resultado non só referido à capacidade física mais tamén às dimensións aparencia física e relación con iguais do sexo oposto.

A interpretación destes resultados remite con toda probabilidade às distorsións e os sesgos do procesamento da información autorreferente na dinámica e funcionamento do autoconceito. Lembremos que cando a persoa recibe información negativa ou ameazante para o autoconceito xeralmente intenta superar a disonancia reafirmando o eu e a estrutura das súas autopercepcións ou ben recorrendo a novas interaccións para obter información congruente e non ameazante (Markus e Kunda, 1986). A presenza significativa das dimensións do *autoconceito social* (especialmente a capacidade física) como determinantes negativos do rendimento obedece probablemente ao uso de mecanismos “protectores” e “defensivos” por parte do alunado con baixo autoconceito académico. Estes alumnos/as poden modificar as autoavaliacións mediante a selección de aquelas actividades nas que se senten mellores –neste caso, as relacionadas con aspectos físicos e relacións sociais– (Tesser, 1986), a través de comparacións sociais selectivas centradas nestas dimensións que consideran máis relevantes para elevar a probabilidade de que no xuízo resultante o eu apareza superior (Lewicki, 1984), ou tamén compensar a ameaza que a información externa exerce sobre unha dimensión determinada

–a académica– reforzando ou realzando outras dimensións diferentes e non ameazadas do autoconceito –as físicas e sociais– (Greenberg e Pyszczynski, 1985).

Unha interpretación alternativa consiste en acudir ao *modelo de comparación externa/interna* que Marsh (1986b) propón para explicar a dinámica das dimensións verbal e matemática do autoconceito académico xeral e extender tal funcionamento à interacción das dimensións académicas e sociais. Segundo este novo punto de vista o alunado podería primeiro comparar as súas habilidades académicas e sociais coas observadas externamente nos seus compañeiros/as nestas mesmas áreas e proceder a continuación a comparar, mediante a referencia interna, as súas habilidades académicas e sociais entre si. Desta forma, en función das áreas mellor valoradas, o alunado pode compensar o autoconceito xeral enfatizando as autorrepresentacións correspondentes que, no caso que nos ocupa, serían as referidas às dimensións sociais en detrimento das referidas ao autoconceito académico.

REFERÊNCIAS

- BARCA, A. (1999): *Escala CEPA: Manual del Cuestionario de Procesos y Estrategias de Aprendizaje para el Alumnado de Educación Secundaria*. A Coruña: Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación, Universidade da Coruña/Universidade do Minho/Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia.
- BARCA, A., GONZALEZ, A.M., BRENLLA, J.C., SANTAMARÍA, S. E. SEIJAS (1999a). La Escala SIACEPA: un sistema integrado e interactivo (CD-ROM) de evaluación de atribuciones causales y procesos de aprendizaje para el alumnado de educación secundaria. Propuestas de intervención psicoeducativa. *Revista Galego-*

- Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 4 (vol. 5), 279-299.
- BARCA, A. (2000). *Escala SIACEPA: Sistema Integrado de Evaluación de Atribuciones Causales y Enfoques de Aprendizaje para el Alumnado de Educación Secundaria. Técnicas de Intervención Psicoeducativa*. A Coruña: Monografías y Publicaciones de la Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. Universidade da Coruña/Universidade do Minho/Conseillería de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia.
- BARCA, A., BRENLLA, J. C., SANTAMARÍA, S. e GONZALEZ, A. (1999). Estrategias y enfoques de aprendizaje, contextos familiares, y rendimiento académico en el alumnado de educación secundaria: indicadores para un análisis causal. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 3 (vol. 4), 229-272.
- BARCA, A., PERALBO, M., GARCÍA, M. e BRENLLA, J. C. (2001). Procesos y estrategias de aprendizaje: propuesta de un nuevo modelo de evaluación de los enfoques de aprendizaje para el alumnado de educación secundaria. *Actas do VI Congreso Galaico-Portugués de Psicopedagogía (II vol.)*, pp. 23-42. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- BARCA, A., PERALBO, M., BRENLLA, J. C., SANTAMARÍA S. E S, SEIJAS (2001). Proyecto Feder/Esog-Galicia. Evaluación de datos personales, familiares y académicos (Escala CDPFA), evaluación de la docencia recibida (CAPEA) y la orientación a las metas académicas (IOM) en estudiantes de ESO. Análisis y evaluación. *Actas do VI Congreso Galaico-Portugués de Psicopedagogía (II vol.)*, pp. 263-282. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- BARCA, A. e PERALBO, M. (Dirs.) (2002). *Los contextos de aprendizaje y desarrollo en la educación secundaria obligatoria (ESO): perspectivas de intervención psicoeducativa sobre el fracaso escolar en la Comunidad Autónoma de Galicia. (Proyecto Feder/Esog-Galicia: 1FD97-0283). Memoria/Informe final (3 vols.)*. A Coruña: Universidade da Coruña/Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- BIGGS, J. B. (1987). *Learning Process Questionnaire (LPQ). Manual*. Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research.
- BRENLLA, J. C. (2005). Atribuciones causales, enfoques de aprendizaje, rendimiento académico y competencias bilingües en alumnos de educación secundaria. Un análisis multivariable. A Coruña: Universidad de A Coruña (tesis doctoral, inédita).
- GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. e NUÑEZ, J. C. (1992). Características estructurales y psicométricas del Self Description Questionnaire. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 5 (6-7), 133-168.
- GREENBERG, J. e PYSZCZYNSKI, T. (1985). Compensatory self-inflation: A response to the threat to self-regard of public failure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 273-280.
- LEWICKI, P. (1984). Self-schema and social information processing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1177-1190.
- MARKUS, H. e KITAYAMA, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- MARKUS, H. e KUNDA, Z. (1986). Stability and malleability of the self-concept.

- Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 858-866.
- MARKUS, H., SMITH, J. e MORELAND, R. L. (1985). Role of the self-concept in the perception of others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 1494-1512.
- MARKUS, H. e WURF, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- MARSH, H. W. (1986a). Global self-esteem: Its relation to specific facets of self-concept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1224-1236.
- MARSH, H. W. (1986b). Verbal and Math self-concepts: an internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23, 129-149.
- MARSH, H. W. (1991). *The Self Description Questionnaire (SDQ) II. A theoretical and empirical basis for measurement of multiple dimensions of adolescents self-concept: An interim test manual and a research monograph*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- MASCARENHAS, S. (2004). *Avaliação dos processos, estilos e abordagens de aprendizagem dos alunos do ensino médio do Estado de Rondônia (Brasil)*. A Coruña: Universidade da Coruña (Tesis doctoral. Inédita).
- MASCARENHAS, S, ALMEIDA, L e BARCA, A. (2005). Estilos atribucionais e rendimento académico: um estudo côm estdantes brasileiros de ensino médio. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 10 (vol.12), 221-228.
- MORÁN, H. (2004). *Enfoques de aprendizaje, autoconceito e rendimento académico en alumnos de formación profesional de grau medio de Galicia*. A Coruña: Universidade da Coruña (tesis de doutoramento, inédita).
- NUÑEZ, J. C. e GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Oviedo: Servicio de Publicaciones, Universidad de Oviedo.
- ROYCE, J. R. e POWEL, A. (1981). Teoría multifactorial sistemática. Exposición sucinta. *Estudios de Psicología*, 4, 76-127.
- TESSER, A. (1986). Some effects of self evaluation maintenance on cognition and action. En R. M. Sorrentino e E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behaviour*. New York: Guilford.
- XUNTA DE GALICIA (2002). *Guía do ensino non universitario en Galicia, 2002-2003*. Santiago de Compostela: Consellaria de Educación e Ordenación Universitaria.