

Capítulo 4

¿SON LOS PROFESORES CAPACES DE MODIFICAR LA MOTIVACIÓN ESCOLAR DE SUS ESTUDIANTES?*

Karla Andrea Lobos Peña¹

Durante las últimas décadas, uno de los campos más fructíferos dentro de la investigación educativa ha sido el de la búsqueda de factores asociados al aprendizaje escolar. Desde distintas perspectivas teóricas y áreas de estudio se han intentado conocer cuáles son las variables que inciden en los procesos de enseñanza y aprendizaje, cuál es su importancia relativa y cómo podrían ser mejoradas (Cornejo & Redondo, 2007; González, Núñez, Glez & García, 1997).

La motivación es un medio importante para promover el aprendizaje, la actividad constructiva del alumno y la capacidad de transformar la información en conocimiento, siendo la escuela, en los primeros años, la que influye de manera decisiva en el desarrollo de los procesos motivacionales del alumno (Carbonero, Martín-Antón, Reoyo & Román, 2010).

La complejidad de estudiar los aspectos motivacionales y cognitivos que operan conjuntamente para crear las condiciones del aprendizaje es un desafío. Entre las variables más estudiadas se encuentran, el autocon-

* Capítulo derivado de investigación de Tesis Doctoral "Autoconcepto académico y prácticas valorativas pedagógicas".

1 Psicóloga Educacional, Magíster en Psicología Educacional, Doctora en Psicología, Docente Carrera de Psicología Universidad Santo Tomás Sede Concepción, Chile.
klobosp@gmail.com - karlalobos@santotomas.cl

cepto académico, las atribuciones causales, metas, autoeficacia escolar, entre otras, que logran explicar entre el 20 % y 50 % de la varianza del logro académico (Castejón & Miñano, 2011; Isiksal, 2010). Además, cuando estas son tomadas en conjunto logran explicar cerca del 70 % de la predicción del rendimiento académico lo que las sitúa en un nivel similar al de variables como aptitud e inteligencia (Diseth, 2011; Castejón & Miñano, 2011; Hui-Ju, 2009).

El autoconcepto académico es una de las variables que mayor correlación obtiene en los modelos cognitivo-motivacionales del desempeño escolar, alcanzando en algunos casos, la mayor capacidad predictiva de entre el conjunto de variables motivacionales sobre el rendimiento académico (Castejón & Miñano, 2011; Guay, Boivin & Marsh, 2003; Guay, Larose & Boivin, 2004).

El autoconcepto académico, con amplio respaldo teórico (Marsh & Martin, 2011), hace referencia a la autopercepción del alumno acerca de su propia competencia para llevar a cabo determinadas actividades y tareas escolares. Un autoconcepto positivo lleva a la implicación activa del sujeto en el proceso de aprendizaje, aumentando su sentido de competencia, es decir, cuando confía en sus propias capacidades desarrolla altas expectativas de autoeficacia, valora la tarea y se siente responsable de los objetivos del aprendizaje (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008), influyendo, además, en las aspiraciones profesionales futuras de los estudiantes (Marsh, & Nagengest, 2012).

Marsh (1990) realiza un modelo empírico del autoconcepto académico que es la que en la actualidad merece un mayor reconocimiento y se utiliza en gran parte de las investigaciones (2008; Esnaola *et al.*, 2008; Green, Marsh & O'Mara, 2006; Hui-Ju, 2009).

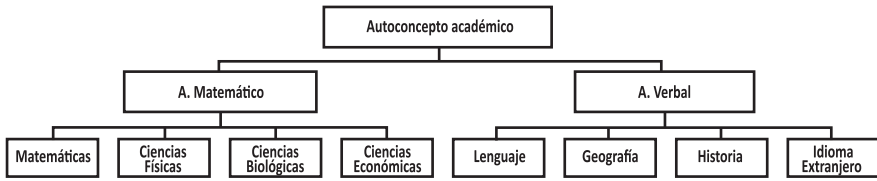


Figura 1
Modelo del autoconcepto académico de Marsh (1990)

Este modelo resulta útil para explicar las relaciones entre los autoconceptos académicos centrales y cómo las facetas del autoconcepto académico se diferencian más entre sí y correlacionan menos que los logros obtenidos en distintas asignaturas académicas; es decir, que a la hora de examinar la relación entre el autoconcepto académico y el logro académico debe tenerse en cuenta la asignatura académica específica (Esnaola *et al.*, 2008).

La utilización de medidas 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 (Esnaola *et al.*, 2008). La mejora del autoconcepto general no conlleva necesariamente una mejora en el rendimiento (Marsh & Martin, 2011), por lo que es mejor atender a la promoción de autoconceptos específicos.

En el desarrollo del autoconcepto académico existen marcos de referencia que ejercen un rol en su construcción (Barraza & Gutiérrez, 2011; Cerrillo, 2003; Skaalvik, & Skaalvik, 2002). Estos marcos de referencia se dividen en externos e internos. Los externos incluyen las comparaciones con los promedios del curso, de otros alumnos, de otras escuelas. Un marco de

referencia interno, incluye las comparaciones de los desempeños académicos en distintos dominios en un momento dado y las comparaciones del desempeño en un solo dominio a través del tiempo, y las comparaciones de este con las propias metas y aspiraciones.

La trayectoria de la construcción del concepto de sí mismo tiende a reflejar cambios no lineales (Guay *et al.*, 2003). En infancia temprana, los niños desarrollan inicialmente una muy positiva percepción de sí mismos, que tiende a estar sobrevalorada, en comparación con los indicadores de referencia externa. Con la edad, el autoconcepto se vuelve más diferenciado, es decir, multidimensional, basado en la realidad, menos positivo, y más en consonancia con los indicadores y fuentes externas de evaluación (por ejemplo, las evaluaciones del desempeño de un adulto).

El desarrollo de un positivo autoconcepto académico puede resultar de las intervenciones tempranas que realizan otros significativos en los estudiantes, marcos de referencia externos, mejorando los métodos autoevaluativos en el contexto de las creencias asociadas a sus capacidades (marcos de referencia internos), o bien se centran en el desarrollo de habilidades académicas (los métodos de mejoramiento de sus habilidades) (Guay *et al.*, 2003; Salum, Marín & Reyes, 2011). Sin embargo, según la investigación realizada por O'Mara, Marsh, Craven y Debus (2006, p.200) "las intervenciones de capacitación en destrezas sin alabanza/comentarios a la capacidad fueron menos eficaces en mejorar el autoconcepto académico y el rendimiento que las que sí lo contemplaron". Si los estudiantes mejoran el rendimiento sin el fomento de las autocreencias en sus capacidades, entonces es poco probable que las ganancias de rendimiento sean de larga duración y frente a un nuevo desafío cognitivo vuelvan a operar las percepciones previas (Marsh & Craven, 2006).

AUTOCONCEPTO ACADÉMICO Y PRÁCTICAS VALORATIVAS PEDAGÓGICAS

El aula se ha convertido en foco de interés dado que se le atribuye influencia sobre los procesos de interacción y los intercambios comunicacionales que tienen lugar en ella, en donde el contexto físico pasa a ser menos relevante y adquieren fuerza variables denominadas del “contexto mental” (Coll & Sánchez, 2008), representaciones, expectativas, afectos, motivaciones, etc., de los participantes.

El aspecto más relevante, es la consideración del aula como contexto de enseñanza-aprendizaje, un contexto co-construido por los profesores y alumnos mediante las actividades que se dan dentro de ella (Coll & Sánchez, 2008). Develar qué sucede en el aula, en la interacción entre profesor-alumno, que permite la construcción de estas percepciones particulares que tributan al autoconcepto académico, es un desafío importante.

En Estados Unidos se llevó a cabo un estudio con 1078 estudiantes, niños y preadolescentes de escuelas públicas (McInerney, Dowson, Seeshing, Yeung & Genevieve, 2000), cuyos resultados establecen el impacto del docente en el rendimiento académico, en el autoconcepto académico y en el interés por el trabajo académico. Los estudiantes evalúan la retroalimentación de los docentes como más importante que la de los padres y los compañeros, y que la propia percepción personal de competente. Esta última declarada por los investigadores como la hipótesis de mayor predicción. Se concluye en este estudio que es particularmente importante que el profesor exponga de forma explícita el apoyo a los estudiantes en su actividad académica, siendo la retroalimentación de los profesores, el refuerzo más destacado por los estudiantes en relación con la aptitud en el trabajo académico (McInerney *et al.*, 2000).

Se ha tratado de establecer lo que hace que un profesor tenga éxito en el contexto de aula, señalando tres enfoques (Álvarez, 2008). El primero, es la relación con un modelo centrado en el perfil del maestro, que consiste en evaluar el desempeño de un docente de acuerdo a su concordancia con rasgos previamente determinadas como deseables. El segundo, modelo centrado en los resultados obtenidos, consistente en evaluar el desempeño del profesor mediante la comprobación de aprendizajes o resultados alcanzados por los alumnos. Finalmente, y más actual, modelo centrado en el comportamiento del docente en el aula, el cual propone que la evaluación de éxito del docente se haga identificando aquellos comportamientos del profesor que se consideran relacionados con los logros de los alumnos. Dichos comportamientos están referidos, fundamentalmente, a la capacidad del docente para crear en la sala de clases un ambiente favorable para el aprendizaje, entre ellos destaca el grado de relación profesor-alumno.

De amplio interés para las políticas nacionales e internacionales en educación ha sido tratar de establecer lo que hace que un profesor tenga éxito en el contexto de aula, logrando altos estándares de desempeño de sus estudiantes (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2012).

Investigaciones diversas han caracterizado prácticas docentes en aula que permiten ambientes favorables para el aprendizaje desde la relación profesor-alumno; aquellas con mayor apoyo empírico son:

a) Alabanza o Elogio

Hace referencia a mensajes alentadores ante desempeños, comportamientos o procedimientos (Catalán, 2011), en actividades efectuadas en el aula (u otro espacio de aprendizaje formal).

El elogio, como parte de la práctica habitual del profesor en aula, es un

elemento predictor de mayor efectividad en las intervenciones en mejora del autoconcepto académico (Ginsberg, 2007; Marsh & Craven, 2006). Estimula autocreencias positivas de habilidades académicas y mitiga pensamientos que puedan socavar un autoconcepto académico positivo (Marsh & Craven, 2006). El elogio puede estar orientado al procedimiento de trabajo, la participación y/o a una habilidad directamente vinculada con un desempeño exitoso.

El poner de manifiesto lo positivo sobre lo menos positivo (aunque esto último se explicita), permite mejoras en las autoimágenes de los alumnos (Salum *et al.*, 2011) y ofrece elementos de referencia adecuados para asumir las propias deficiencias personales (García, 2009).

b) Mensaje Instructivo

Son indicaciones específicas acerca del procedimiento que un estudiante está realizando en un área particular, orientándole sobre lo que debe mejorar para alcanzar una meta (Álvarez, 2008; Catalán, 2011). Se entiende que este mensaje instructivo requiere detalle y precisión, a diferencia del aliento que puede ser menos específico. Sin embargo, ambos deberían ser claros, intensos y contingentes al desempeño del estudiante para que este pueda darles el significado esperado por el docente. Desde la mirada de los propios estudiantes, los mensajes instructivos expresados de manera constructiva y precisa, influyen por sobre otros referentes en sus autoconceptos académicos (García, 2009; McInerney *et al.* 2000). Especialmente, pueden facilitar cambios en conductas que son observables en el aula e influenciadas por el profesor, tales como procedimientos de trabajo y participación en la clase, incluso habilidades o capacidades que se pueden vincular directamente a desempeños con resultados exitosos.

En el estudio con estudiantes de Estados Unidos (McInerney *et al.*, 2000), desde la mirada de los propios estudiantes la retroalimentación de los

profesores es la variable que predice en mayor medida su autoconcepto académico, por sobre otros referentes. Finalmente, “una sinergia constructiva entre el autoconcepto académico y el logro es más probable cuando los estudiantes reciben constructiva retroalimentación y juiciosa alabanza en experiencias transmitidas como de dominio” (Marsh & Craven, 2006, p.159).

Estas prácticas docentes de elogio y retroalimentación que se llamarán de valoración pedagógica provocan cambios en las conductas académicas de los estudiantes, particularmente en aquellas que son observables por el profesor: capacidades, procedimientos de trabajo y participación en clases.

La habilidad de los profesores para desarrollar estas prácticas valorativas pedagógicas es, al parecer, deficiente. En Estados Unidos, por cada maestro que promueve valoraciones positivas con sus alumnos, existen cinco maestros que no cuentan con las competencias para hacerlo, lo cual provoca sufrimiento en los estudiantes (Olson & Weytt, 2000).

En la misma línea, un estudio realizado con profesores y estudiantes de Alemania y Austria (Urhahne, Chao, Florineth, Luttenberger, & Paechter, 2011) establece que el juicio valorativo que realiza el profesor es impreciso en ámbitos motivacionales del desempeño de los estudiantes; los profesores no están capacitados para centrarse en aspectos circundantes al rendimiento académico, haciéndoseles difícil identificar los niveles de motivación y de autoconcepto académico de sus estudiantes, además de no percibir los niveles de ansiedad de estos frente a los desempeños escolares. En síntesis, este estudio plantea que los docentes poseen escasa capacidad para detectar en sus estudiantes la necesidad de apoyo emocional en ámbitos pedagógicos.

En contraparte, se ha encontrado que cuando los maestros poseen las

competencias para valorar pedagógicamente, los estudiantes obtienen puntuaciones altas en medidas de autoconcepto, tienen ganancias a nivel intelectual y puntajes de creatividad, solución de problemas, pruebas estandarizadas de logro, se involucran más en el aprendizaje y presentan menos problemas de disciplina, lo cual impacta tanto la adquisición de habilidades académicas, como personales y sociales (Olson & Weytt, 2000).

Una de las formas que con mayor frecuencia utilizan los docentes para abordar los bajos rendimientos son los comentarios negativos o desvalorativos hacia los alumnos, que remarcan la falta o error por sobre los aspectos a mejorar, generando el desarrollo de bajos niveles de autoconcepto (Salum *et al.*, 2011). Por el contrario, un docente con prácticas valorativas pedagógicas, reporta baja presencia de estos mensajes y una alta correlación positiva con el rendimiento escolar (Espinoza, 2006).

Similar a lo anterior es la situación de Chile (Ministerio de Educación, [MINEDUC], 2009). Los estudiantes reportan haber recibido mensajes desvalorativos como gritos, burlas y descalificaciones de parte de sus docentes, las razones que enmarcan estas reacciones del profesor son atribuidas por los estudiantes a diferentes conflictos de la interacción, entre ellos, el poner orden y corregir desempeños, lo que refleja un abordaje de la mejora de los estudiantes desde un enfoque coercitivo, en desmedro del valorativo.

Cuando en ocasiones los docentes abordan desempeños negativos o no deseables, poniendo énfasis en carencias o incapacidades del estudiante que explicarían un mal resultado, omitiendo instrucciones para la mejora o realizando comentarios negativos reiterados e inespecíficos generarían autoconcepto negativo y baja motivación hacia la mejora escolar (Salum *et al.*, 2011). Desvalorar el esfuerzo y la capacidad socava la valía personal

y tiene efectos negativos en la autoimagen del individuo; al contrario, la alabanza por el trabajo y esfuerzo observados en las actividades académicas fortalecen su autoimagen (Covington, 2000; Martin, Marsh, & Debus, 2003; Nurmi *et al.*, 2003; Salum *et al.*, 2011). Como resultado, un estudiante puede desarrollar una necesidad de proteger su percepción de competencia académica con formas que incluyen: (1) Restar importancia al éxito, (2) Poner pseudoobstáculos como excusas para un eventual fallo y (3) No invertir esfuerzo para que el fracaso se pueda atribuir a causas ambiguas en lugar de insuficiencias personales (Martin *et al.* (2003); Nurmi, Aunola, Salmuera-Aro & Lindroos, 2003; Thomas & Gadbois, 2007).

Lo anterior plantea la necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas que permita a los docentes abordar valorativamente los desempeños de sus estudiantes, a través de la estimulación de su autoconcepto académico. El uso de elogios y la ayuda en la identificación de sus habilidades desde los primeros ciclos escolares, es un camino exitoso para desarrollar el máximo potencial de esta variable (Guay *et al.*, 2004).

La teoría de la autodeterminación postulada por Deci y Ryan (2000) podría ayudar a comprender por qué esta interacción valorativa pedagógica del profesor con sus estudiantes mejoraría el autoconcepto académico y los resultados de aprendizaje. El modelo postula que el contexto social en el que se desenvuelven los seres humanos puede frustrar o apoyar las tendencias que todos tienen, hacia el crecimiento y desarrollo psicológico. Según este, todas las personas tienen tres necesidades psicológicas básicas innatas, universales y esenciales para la salud y el bienestar: necesidad de sentirse competentes, autónomos y bien relacionados con otros en los diferentes contextos sociales. La teoría sustenta que los factores sociales influyen en la satisfacción de esas necesidades psicológicas básicas y que estas a su vez determinan el tipo de motivación que

las personas tendrán hacia las diferentes actividades, pudiendo ser dicha motivación más o menos autodeterminada.

En el plano escolar, las investigaciones en esta teoría (Deci & Ryan, 2013; Ratelle & Duchesne, 2014) han logrado establecer que ambientes sociales escolares que satisfacen estas necesidades provocan estudiantes con mayor motivación intrínseca hacia el logro de las metas escolares, mayor perseverancia sobre tareas de mayor complejidad cognitiva y mejor ajuste académico (respuestas cognitivo emocionales frente a las demandas escolares).

La autonomía se da cuando la persona siente que es la causante de su conducta (Deci & Ryan, 2000). “Autonomía no significa independencia o libertad total, sino más bien aceptación interna y compromiso con la conducta motivada. Apoyar la autonomía significa ponerse en el lugar del estudiante, ofrecer opciones y dar una explicación racional cuando no sea posible dar otra opción” (Filak & Sheldon, 2003, p.235). La competencia se da cuando la persona se siente eficaz con su conducta, puede reconocerse cuando emprende nuevas tareas que le suponen un desafío y trata de dominarlas. “Apoyar la competencia significa transmitir a los estudiantes confianza en sus destrezas para superar retos, guiar con sensibilidad y dar feedback” (Filak & Sheldon, 2003, p.237). La relación se produce cuando una persona se siente vinculada o comprendida por los demás. Este constructo es similar al de la necesidad de pertenencia, pero más general, ya que incluye tanto las relaciones interpersonales como las relaciones de grupo (Filak & Sheldon, 2003). Apoyar la relación significa proporcionar aceptación, respeto y cariño.

Empíricamente se ha comprobado (Doménech & Gómez, 2011) que

cuando estas tres necesidades están satisfechas, estimulan el bienestar psicológico y permiten a los alumnos conseguir un rendimiento académico óptimo. Por el contrario, si no lo están, los alumnos no consiguen desarrollarse completamente y muestran en mayor medida conductas escolares desadaptativas. Además, el estudio longitudinal realizado en Canadá con 609 estudiantes durante seis años desde educación primaria hasta secundaria (Ratelle & Duchesne, 2014) permitió establecer que los alumnos que informaban mayores niveles de satisfacción de necesidades básicas en sus trayectorias (ya sea estables o crecientes) reportaban mayores niveles de ajuste académico, social y personal-emocional al final de la escuela secundaria. Este estudio puntualizó que la percepción de satisfacción de necesidades psicológicas predice mayor compromiso escolar, bajos niveles de intenciones de abandono y alto rendimiento académico.

Finalmente, la generación de un entorno de aprendizaje en el aula que refleje la satisfacción de necesidades básicas por parte del profesor, facilitaría la adopción de enfoques profundos de aprendizaje y además reducirá el uso de estrategias de evitación en sus estudiantes (Doménech & Gómez, 2011).

El uso del elogio y mensajes instructivos por parte del docente podría incentivar en el estudiante un sentido de mayor competencia y autonomía al percibir a un profesor que confía en sus capacidades y posibilidades de superación, al mismo tiempo que promueve un vínculo emocional positivo entre ambos desde la valoración del otro. Particularmente, si estas estrategias estimulan el autoconcepto académico del estudiante, lo harían en el componente de Competencia postulado en la Teoría de la Autodeterminación (Deci y Ryan, 2013), variable que tiene una mayor contribución al factor de orden superior al que pertenece (Doménech & Gómez, 2011).

PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN PARA LA MEJORA DEL AUTOCONCEPTO

El desarrollo de programas de intervención para la mejora del autoconcepto académico de los estudiantes se ha abordado desde distintos enfoques:

1. Desde un enfoque unidimensional: Los programas escolares de intervención que desarrollan mejoras en el desempeño escolar buscan impactar el autoconcepto general o también denominado, de mejora de la autoestima, consistente con enfoque unidimensional del constructo, incluyendo sus facetas tanto académicas y no académicas. Los análisis de este enfoque de intervención han establecido un bajo impacto en la mejora del autoconcepto académico en particular y rendimiento escolar, siendo menos exitosos en comparación de aquellos con enfoque multidimensional y que abordan facetas específicas (Marsh & Craven, 2006; Marsh & Martin, 2011).
2. Desde un enfoque multidimensional: Se ha intervenido en la mejora del autoconcepto académico de los estudiantes en facetas académicas específicas de aprendizaje (matemática, lenguaje, inglés, educación física, etc.). Estos enfoques de intervención, con postura multidimensional del autoconcepto académico, obtienen mayor éxito en la autopercepción de sí mismo e impacto en el rendimiento académico (Marsh & Craven, 2006; Marsh & Martin, 2011).
3. Desde enfoques multivariantes: Se ha propuesto el desarrollo de programas de intervención que abordan modelos motivacionales del desempeño académico en donde interactúa el autoconcepto académico con distintas variables como autoeficacia, motivación, orientación a metas, estrategias de aprendizaje, aptitud, entre otras, para la mejora del desempeño del estudiante (Carbonero *et*

al., 2010; Esnaola, *et al.*, 2008), dado que la combinación de estas variables puede explicar el 70 % de la varianza en el rendimiento académico (Hui-Ju, 2009; Castejón & Miñano, 2011). Sin embargo, el estudio de este tipo de modelos es escaso en América Latina y no se convierte en un real apoyo a los procesos de mejora educativa urgentes de realizar en nuestro contexto (Cornejo & Redondo, 2007).

Cinco metaanálisis han sido realizados sobre las intervenciones en el autoconcepto, con diferentes objetivos y métodos. El primero de ellos realizado por Hartie (1992) consistente en un metaanálisis de efectos fijos que incluyó 89 estudios de intervenciones en autoconcepto para dilucidar aspectos de efectividad del tratamiento. Los estudios incorporados incluían un enfoque unidimensional del autoconcepto, encontrando un tamaño del efecto de .37, lo cual sugiere un débil a moderado aumento en el autoconcepto general de los participantes.

Haney y Durlak (1998) realizan un segundo metaanálisis de efectos fijos con 99 intervenciones, realizadas antes del año 1992; aquí el foco de la investigación se centró en la metodología utilizada, manteniendo un enfoque unidimensional y encontrando un tamaño del efecto general de .27 menor al de Hartie (1992). Sin embargo, cuando se centraron en el análisis de las intervenciones que abordaban específicamente el autoconcepto y no otras variables, el tamaño del efecto fue de .57. Además, establecen mayor efectividad en los grupos asignados aleatoriamente y que poseían grupo de control.

En un tercer momento O'Mara, Marsh y Craven (2005) realizan un metaanálisis de efectos fijos con 145 estudios de intervención, que incorporaron intervenciones realizadas entre 1992 y 2000. A diferencia de las anteriores, las intervenciones poseían tanto enfoque unidimensional

como multidimensional del autoconcepto, siendo su foco de estudio este elemento conceptual. Sus resultados indican un efecto moderado para las intervenciones cuyo enfoque es multidimensional .41 y débil, de .27, para aquellas con enfoque de autoconcepto global. Frente a estos hallazgos los investigadores deciden desarrollar un enfoque de análisis estadístico de modelado multinivel, utilizando la misma muestra de estudios (O'Mara, Marsh & Craven, 2006). En sus hallazgos establecen:

- Las intervenciones logran mejorar el autoconcepto de los niños y adolescentes, con un efecto de .47.
- Los tamaños del efecto son mayores para aquellas intervenciones que abordan el autoconcepto desde un enfoque multidimensional.
- Las intervenciones que involucraban la alabanza y las técnicas de retroalimentación resultaron ser predictores más significativos del tamaño del efecto que otro tipo de estrategias utilizadas en las intervenciones.

Green *et al.* (2006), utilizan la misma base de datos anterior con los mismos procedimientos estadísticos pero reducen la muestra a 105 estudios, excluyendo a aquellas intervenciones que no se ejecutaban en el ámbito escolar y que no poseían grupo de control con el objetivo de determinar el efecto de estos programas en el ámbito educativo y explorar aspectos administrativos de mayor efectividad. Al respecto, sus resultados indican:

- Establecen un efecto de 0.51, por lo que la mayoría de los programas en autoconcepto en el ámbito escolar están produciendo beneficios para sus participantes.
- Son más efectivos aquellos programas que adoptan la perspectiva multidimensional, y que se centran en facetas específicas del autoconcepto, mediante el empleo de escalas que capturan el impacto sobre determinados dominios del autoconcepto.

- Obtienen un mayor tamaño del efecto, aquellos programas que eran ejecutados por profesores que cuando eran profesionales de la salud mental o profesionales en formación.
- Las intervenciones que emplean procedimientos normalizados poseen un mayor efecto que las que no, como: normalización de los procedimientos de ejecución, planificación de las lecciones (programas), instrucciones para el administrador del programa, listas de control para cada sesión de tratamiento.
- No se encuentran diferencias significativas en la efectividad de las intervenciones en cuanto a si estas eran ejecutadas con estudiantes preescolares, escolares o secundarios. La edad parece no ser una variable moderadora. Aunque en el caso preescolar, es importante precisar la escasez de estudios de intervención (N=5).
- En cuanto a las estrategias desarrolladas para la mejora del autoconcepto, se resalta la escasa información entregada en las publicaciones acerca de las características del entrenamiento para poder realizar un análisis exhaustivo, por lo que solo se logran categorizar las intervenciones según su metodología genérica en: manuales (material escrito), capacitación (formación profesional instructiva), “cara a cara” (entrenamiento con uso de metodología didáctica y juego de roles), siendo más efectiva la denominada “cara a cara” o “combinada” (“cara a cara” con uso de alguna otra de las mencionadas).

Un aspecto central es establecer qué entrenan estos programas que permiten la mejora del autoconcepto. Sin embargo, como plantea O’Mara (2003, p.17) “una serie de deficiencias en la documentación oculta la verdadera naturaleza y efectividad de las intervenciones, no hay documentos que permitan establecer estrategias de mejora específicas para el autoconcepto”. Al respecto O’Mara *et al.* (2006) se proponen dilucidar este aspecto, con un metaanálisis de 200 intervenciones (estudios

realizados desde 1992, publicados en revistas científicas de habla inglesa). El 41 % de los estudios se dirigieron a escolares entre 6 a 10 años, 32 % preadolescentes (11 a 12 años), el 22 % adolescentes (13-18 años), y el 4,5 % preescolares (3 a 5 años). Al respecto concluyen:

- Las intervenciones en mejora del autoconcepto académico tomaban formas variadas: manuales, entrenamiento (taller práctico), planes de estudios modificados y asesoría; con temáticas directas e indirectas hacia la mejora del autoconcepto, como: capacitación en habilidades sociales, asertividad, resolución de conflictos, toma de decisiones, habilidades de relajación, entrenamiento en alabanza y/o retroalimentación, reestructuración del apoyo social y mejora de la capacidad académica.
- La forma más efectiva de intervención está centrada en la práctica o entrenamiento sobre la mejora del autoconcepto académico (N=82) que tenía un efecto fijo de .18, y un modelo de efectos aleatorios de .42. En ambas, la alabanza y la retroalimentación a la capacidad era la estrategia principalmente utilizada.
- Las 27 intervenciones categorizadas como principalmente de alabanza y/o retroalimentación utilizaban una variedad de métodos: información al desempeño, *feedback* objetivo (directo a la faceta del autoconcepto), alabanza genérica, la aut-alabanza, alabanza dependiente de facetas de destino, y alabanza no contingente.
- En un análisis complementario de las intervenciones que solo utilizaban la alabanza y/o la retroalimentación (N=14), las intervenciones que utilizaron retroalimentación a la capacidad produjeron más altos tamaños del efecto medio ($d=1,52$, N=3), seguido de alabanza ($d=0,76$, N=4), la retroalimentación al objetivo ($d=0,63$, N=4), y la alabanza no contingente ($d=.31$, N=3).
- En las características del tratamiento, el mayor predictor del tamaño del efecto fue la categoría uso de alabanza y/o retroalimentación.

- El segundo mayor tamaño del efecto fue para las intervenciones que mezclan la mejora en las habilidades en una faceta específica académica en conjunto con la utilización de la alabanza y/o retroalimentación. Por el contrario, las intervenciones de capacitación en destrezas sin alabanza/retroalimentación fueron menos eficaces para la mejora del autoconcepto académico.

La investigación de O'Mara *et al.* (2006) establece, además, que las intervenciones dirigidas a participantes inicialmente desfavorecidos eran más efectivas que las intervenciones preventivas.

Este hallazgo demuestra que el potencial de aumentar el autoconcepto es mucho mayor para los grupos que están en riesgo... hallazgo particularmente importante para los niños, niñas y adolescentes en las escuelas donde la brecha entre favorecidos y los estudiantes en desventaja crece continuamente... Por lo tanto, es gratificante encontrar que las intervenciones en autoconcepto son particularmente beneficiosas para los estudiantes desfavorecidos generando una implicancia práctica de gran beneficio. (O'Mara *et al.*, 2006)

Lo anterior adquiere relevancia, dado que en el Sistema Educacional Chileno se ha producido una segmentación o segregación por clase económica en términos de calidad educativa, en donde aquellos estudiantes provenientes de sectores y escuelas en contextos vulnerables obtienen menores resultados de aprendizaje que los estudiantes de sectores económicos altos (Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación [FONIDE], 2011; MINEDUC, 2011), esto se evidencia en los resultados de la prueba SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad Educacional) en donde las escuelas y liceos públicos no logran, o lo hacen escasamente, alcanzar los estándares

de calidad (Agencia de Calidad de la Educación Gobierno de Chile, 2015).

Además, el Sistema Educacional Chileno, en su contexto público, posee en su primer ciclo básico un modelo en donde existe un solo profesor que acompaña a los estudiantes durante sus cuatro primeros años de escolaridad, denominado Profesor Jefe, quien realiza el 80 % de las asignaturas escolares, y es con él con quien los estudiantes desarrollan una percepción acerca de sus competencias escolares y posibilidades de éxito académico. Esto implica una permanencia y alta frecuencia de interacción entre profesor y alumnos, espacio idóneo para el despliegue de prácticas valorativas pedagógicas que logre mejorar el autoconcepto de sus estudiantes y sus resultados de aprendizaje.

PROPUESTA DE UN MODELO DE INTERVENCIÓN

Diseñar recursos educativos que permitan activar los mecanismos psicológicos de estimulación del autoconcepto académico y mostrar la viabilidad de articular prácticas docentes de aula que tengan en cuenta conocimientos psicológicos actualizados sobre los procesos de construcción del autoconcepto académico, podría servir de herramienta para el trabajo pedagógico en ambientes vulnerables.

Dada la relevancia del profesor y el contexto interaccional de aula en el desarrollo de mayores niveles de autoconcepto académico (Cornejo y Redondo, 2007; García, 2009; Guay et al. 2004; McInerney *et al.*, 2000) y como este se vincula con la mejora de los resultados de aprendizaje (Gallardo, Garfella, Sánchez, Ros & Serra, 2008; Green *et al.*, 2006; Guay *et al.*, 2003; Marsh & Martin, 2011; Miñano & Castejón, 2011) se propone un programa de entrenamiento docente en Prácticas Valorativas Pedagógicas. Este programa enmarcaría aquellas acciones de alabanza y mensajes

instructivos (Marsh & Craven, 2006; Marsh & Martin, 2011; O'Mara *et al.*, 2006) que realiza el profesor con sus estudiantes dirigidos a estimular en ellos la mejora de su autoconcepto académico en las facetas de:

- a) Valoración de la Capacidad: Estrategias que utiliza el profesor para indicar mediante acciones valorativas (verbales, gestuales y lúdicas; privadas y en público) aspectos positivos de la habilidad en la realización de actividades académicas en forma específica y concreta. Además, incluye desalentar la atribución a falta de capacidad.
- b) Valoración del Procedimiento de Trabajo: Estrategias que utiliza el profesor para indicar mediante acciones valorativas (verbales, gestuales y lúdicas; privadas y en público) aspectos positivos del procedimiento de trabajo (atención a las instrucciones, organización de materiales, seguimiento de indicaciones, etc.) utilizado para la realización de actividades académicas.
- c) Valoración de la Participación en actividades académicas: Estrategias que utiliza el profesor para indicar mediante acciones valorativas (verbales, gestuales y lúdicas; privadas y en público) los aspectos positivos de la involucración de sus estudiantes en las actividades de la clase, en términos de preguntas, opiniones y / o comentarios que este realiza.

El contribuir con un modelo de entrenamiento docente intracurricular, favorece la apropiación de estas estrategias como parte de la labor docente, permitiendo pasar de los tradicionales modelos teóricos a prácticos, con mayor posibilidad de transferencia al aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia de Calidad de la Educación Gobierno de Chile (2015). *Informe técnico SIMCE 2013*. Recuperado de: <https://s3.amazonaws.com/ar->

- chivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Informe_Tecnico_Simce2013.pdf
- Álvarez, F. (2008). ¿Puede la evaluación docente institucional convertirse en estrategia de aprendizaje profesional? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 93-105.
- Barraza, A. & Gutiérrez, D. (2011). Perfil descriptivo y variables moduladoras del autoconcepto académico de alumnos de educación media superior. *Revista de Estudios Clínicos e Investigación Psicológica*, 1(1), 4-15.
- Carbonero, M., Martín-Antón, L., Reoyo, N. & Román, J. (2010). Efecto de un programa de entrenamiento al profesorado en la motivación, clima de aula y estrategias de aprendizaje de su alumnado. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(2), 117-138.
- Castejón, J. & Miñano, P. (2011). Variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en Lengua y Matemáticas: un modelo estructural. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 203-230.
- Catalán, J. (2011). *Psicología educacional, proponiendo rumbos, problemáticas y aportaciones*. La Serena: Universidad de la Serena.
- Cerrillo, M. R. (2003). Mejorar el autoconcepto en alumnos de un entorno desfavorecido. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 71-86.
- Coll, C. & Sánchez L. (2008). El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, 15-32.
- Cornejo, R. & Redondo, M. J. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar, una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos*, 33(2), 155-175.
- Covington, M. (2000). Goal theory, motivation and school performance: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Deci, E. & Ryan, R. (2013). Toward a social psychology of assimilation:

self-determination theory in cognitive development and education. In B. W. Sokol, F. M. E. Grouzet, U. Muller (Eds.), *Self-regulation and autonomy: Social and developmental dimensions of human conduct* (191-207). New York: Cambridge University Press.

Diseth, A. (2011). *Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement*. *Learning and Individual Differences*, 21, 191-195.

Doménech, F. & Gómez, A. (2011). Relación entre las necesidades psicológicas del estudiante, los enfoques de aprendizaje, las estrategias de evitación y el rendimiento. *Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 463-496.

Esnaola, J., Goñi, A. & Madariaga, J.M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista Psicodidáctica*, 13(1), 69-96.

Espinoza, E. (2006). Impacto del maltrato en el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9(4), 221-238.

Filak, V. F., & Sheldon, K. M. (2003). Student psychological need satisfaction and college teacher-course evaluation. *Educational Psychology*, 23(3), 235-247.

Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación [FONIDE] (2011) *¿Estamos preparados para cerrar las malas escuelas en Chile? Impacto sobre la equidad en acceso a la educación de calidad*. Departamento de Estudios y Desarrollo. Santiago: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.

Gallardo, B., Garfella, P., Sánchez, F., Ros, C. & Serra, B. (2008). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 16-28.

García, B. (2009). Dimensiones afectivas de la docencia. *Revista Digital Universitaria*, 10(11), 2-13.

Ginsberg, S. (2007). Teacher transparency: what students can see from Fa-

- culty communication. *Journal of Cognitive Affective Learning*, 4(1). Recuperado de: <http://www.jcal.emory.edu//viewarticle.php?id=84&layout=html>
- González, J., Núñez, J., Glez, S. & García, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- Green, J., Marsh, H. & O'Mara, A. (2006). Administering self-concept interventions in schools: no training necessary? A meta-analysis. *International Education Journal*, 7(4), 524-533.
- Guay, F., Boivin, M. & Marsh, H. (2003). Academic self-concept and academic achievement: developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124-136.
- Guay, F., Larose, S. & Boivin, M. (2004). Academic self-concept and educational attainment level: a ten-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 78-91.
- Haney, P. & Durlak, J. A. (1998). Changing self-esteem in children and adolescents: a meta-analytic review. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27, 423-433.
- Hartie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hui-Ju, L. (2009). Exploring changes in academic self-concept in ability-grouped english classes. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 2(2), 411-432.
- Isiksal, M. (2010). A comparative study on undergraduate students' academic motivation and academic self-concept. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 572-585.
- Marsh, H. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: a multivariate, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.
- Marsh, H. & Craven, R. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 133-163.

- Marsh, H. & Martin, A. (2011). Academic self-concept and academic achievement: relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 59-77.
- Marsh, H. & Nagengest, B. (2012). Big fish in little ponds aspire more: mediation and cross-cultural generalizability of school-average ability effects on self-concept and career aspirations in science. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication. doi: 10.1037/a0027697.
- Martin, A., Marsh, H. & Debus, R. (2003). The placement of obstacles and defensive pessimism: a model of self-protection from a longitudinal perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 28(1), 1-36.
- McInerney, D., Dowson, M., Seeshing, A. & Genevieve, N. (2000). *Self-esteem, academic interest and academic performance: the influence of significant others*. Centro de Investigación, Universidad de Western Sydney, Australia.
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC] (2009). *Segundo Estudio nacional de violencia en la escuela*. Santiago: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC] (2011). *Síntesis de Resultados SIMCE 2011*. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, CPEIP.
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC] (2012). *Evaluación Inicia, presentación de resultados 2011*. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, CPEIP.
- Miñano, P. & Castejón, J.L. (2011). Variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en Lengua y Matemáticas: un modelo estructural. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 203-230.
- Nurmi, J. E., Aunola, K., SalmelaAro, K. & Lindroos, M. (2003). The role of success expectation and task-avoidance in academic performance and satisfaction: three studies on antecedents, consequences and correlates. *Contemporary Educational Psychology*, 28(1), 59-90.

- O'Mara, A. (2003). *Evaluating self-concept interventions from a multidimensional perspective: a meta-analysis*. SELF Research Centre, University of Western Sydney.
- O'Mara, A., Marsh, H., Craven, R. & Debus, R. (2005). Self-Concept intervention research in school settings: a multivariate, multilevel model meta-analysis SELF Research Centre, University of Western Sydney, Australia. Recuperado de: <http://www.aare.edu.au/data/publications/2005/oma05401.pdf>
- O'Mara, A., Marsh, H., Craven, R. & Debus, R. (2006). Do self-concept interventions make a difference? A synergistic blend of construct validation and meta-analysis. *Educational Psychologist*, 41(3), 181-206.
- Olson, C., & Wyett, J. (2000). *Teachers need affective competencies*. Education, 120. Recuperado de: http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_4_120/ai_n28784024/
- Ratelle, C. & Duchesne, S. (2014). Trajectories of psychological need satisfaction from early to late adolescence as a predictor of adjustment in school. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 388-400.
- Salum, A., Marín, R. & Reyes, C. (2011). Relevancia de las dimensiones del autoconcepto en estudiantes de escuelas secundarias de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2), 255-272.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2002). Internal and external frames of reference for academic self-concept. *Educational Psychologist*, 37(4), 233-244.
- Thomas, C. & Gadbois, S. (2007). Academic self-handicapping: the role of self-concept clarity and students' learning strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 101-119.
- Urhahne, D., Chao, S.H., Florineth, M.L., Luttenberger, S. & Paechter, M. (2011). Academic self-concept, learning motivation and test anxiety of the underestimated student. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 161-177.