

**EL FEEDBACK DEL PROFESOR COMO RECURSO PARA MODIFICAR
EL AUTOCONCEPTO DE LOS ALUMNOS**

Julio Machargo Salvador

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue el de comprobar si el feedback positivo es un medio adecuado para mejorar el autoconcepto. El experimento tuvo una duración de cinco meses, siendo los sujetos de la muestra 48 alumnos de 4º curso de Educación Primaria. Estos alumnos fueron seleccionados por su autoconcepto negativo y bajo rendimiento académico. Se formaron tres grupos experimentales y tres de control, de ocho alumnos cada uno; un grupo en cada clase. Los profesores que tenían en su clase un grupo experimental debían dar a los alumnos del grupo una serie de *feedbacks* positivos escritos. Los resultados sólo mostraron diferencias de medias entre el grupo experimental y el grupo de control en las puntuaciones de autoconcepto en uno de los tres casos. En cuanto al rendimiento, los datos aportados por los profesores sugieren que hay diferencias entre ambos grupos.

Palabras clave: Autoconcepto, autoestima, feedback, profesor, recurso, modificar, alumno, estabilidad del autoconcepto.

ABSTRACT

The aim of this piece of research was to check whether positive *feedback* was an adequate means towards improving the subject's self-concept. The experiment was carried out over a period of five months, using 48 Primary students from 4th level. These pupils were chosen on the basis of their negative opinions of themselves and their bad marks. We formed three experimental groups and three control groups, each of which had eight pupils. One group of these pupils was introduced per class. The teachers who gave classes to these experimental groups produced written *feedback* to the students about their tasks for as long as the experiment lasted. The results only showed means differences among the experimental groups and the

control groups in the self-concept scoring in one of the three cases. As far as academic performance was concerned, the data provided by the teacher suggest that there was some appreciable difference between the experimental and the control groups.

Key words: Self-concept, self-esteem, feedback, teacher, resource, modify, pupil, stability of self-concept.

INTRODUCCIÓN

El autoconcepto, aunque no es un constructo inmutable, tiende a ser estable y a medida que se desarrolla muestra una mayor resistencia a cambiar su estructura e incluir en ella nuevos elementos, especialmente cuando no son concordantes con los autoesquemas previamente elaborados (Markus y Kunda, 1986; Beach y Tesser, 1995; Marsh, Craven y Debus, 1998). El autoconcepto actúa como un filtro que selecciona los estímulos e informaciones provenientes del medio. Las personas muestran una fuerte tendencia a interpretar las experiencias personales y las informaciones y valoraciones externas de modo que sean consistentes con la visión que tienen de sí mismas, rechazando o ignorando lo que contradice su autoimagen (Blaine y Crocker, 1993). De ahí que resulte difícil modificar el autoconcepto, especialmente el autoconcepto negativo. Los niños con autoconcepto negativo tienden a interpretar negativamente las intervenciones de los profesores, aunque sean positivas (Jussim y Coleman, 1987). Para lograr la modificación del autoconcepto se requieren muchas informaciones, valoraciones y experiencias no consistentes con él. Por otra parte, los cambios, cuando ocurren, tienen lugar muy lentamente. El autoconcepto tiene una regularidad y estabilidad que le dan consistencia y que son necesarias para poder explicar la existencia de una identidad y de unos patrones estables de conducta (Greenier, Kernis y Waschull, 1995; Marsh y Hattie, 1996).

No obstante lo anterior, las valoraciones y comentarios de las personas del entorno y la propia experiencia pueden forzar cambios en el autoconcepto, aunque éstos generalmente son muy sutiles, difícilmente perceptibles y no son siempre registrados por los tests de autoconcepto, lo cual contribuye a reforzar la idea de que la estabilidad es uno de sus rasgos más característicos. En general, los autores admiten la posibilidad de producir cambios en este constructo mediante intervenciones diseñadas al efecto y sostienen que a lo largo del desarrollo el autoconcepto no permanece inmóvil, aunque los cambios tampoco se producen fácil ni gratuitamente (Bermúdez, 2000). Muchas de las investigaciones realizadas sobre el autoconcepto se han llevado a cabo con el fin de encontrar algún medio o procedimiento adecuado para mejorar y producir cambios

positivos en las autopercepciones que las personas tienen de sí mismas. La práctica experimental, sin embargo, no ofrece muchos datos que permitan abrigar fundadas esperanzas de éxito en alguna técnica, estrategia o procedimiento concretos para lograr dichos cambios (Brinthaupt y Lipka, 1994; Harter, 1998; Marsh, Craven y Debus, 1998), aunque en los ambientes educativos y clínicos sí se han propuesto con frecuencia diferentes tipos de estrategias de intervención.

Siguiendo la ya clásica concepción teórica del autoconcepto de Shavelson, Hubner y Stanton (1976), contrastada empíricamente en numerosas investigaciones (Shavelson y Marsh, 1986; Marsh y Hattie, 1996), concebimos el autoconcepto en los niños y adolescentes como un constructo multidimensional que hace referencia al conjunto de percepciones y valoraciones que tienen de sí mismos, en el que pueden distinguirse dos dimensiones generales, autoconcepto académico y autoconcepto no académico, que a su vez pueden subdividirse en otras dimensiones o aspectos más concretos (autoconcepto matemático, autoconcepto físico, autoconcepto social...), que guardan relación directa con áreas específicas de la experiencia personal, familiar, escolar y social.

En este trabajo nos referimos básicamente al autoconcepto académico de los alumnos, entendido como la percepción que éstos tienen de sus capacidades intelectuales, de su rendimiento académico, de sus expectativas de éxito o fracaso, de sus actitudes hacia el aprendizaje y la escuela y de sus relaciones con profesores y compañeros de clase. En la literatura especializada son muy numerosos los estudios realizados sobre las relaciones entre autoconcepto y rendimiento académico (Núñez, y González-Pienda, 1994; Byrne, 1995; González-Pienda y otros, 1997; Alonso, 1999). Una de las conclusiones más contrastadas en estos estudios es que existe una correlación positiva moderada entre autoconcepto académico y rendimiento, y una baja correlación positiva entre autoconcepto general y rendimiento académico, sin que pueda establecerse una relación de causalidad entre ambos aspectos ni el sentido de la misma.

De la eficacia del *feedback* en el aprendizaje y en otros campos de la actividad humana hay abundantes pruebas en la literatura (Ilgen y Moor, 1987; Kluger y DeNisi, 1996). En nuestro caso se quería averiguar si el *feedback* es también un medio adecuado para mejorar el autoconcepto cuando es utilizado por el profesor en una situación de aula (Craven, Marsh y Debus, 1991). En la investigación realizada nos propusimos dos objetivos. El primero y principal objetivo fue mejorar el autoconcepto académico de una muestra de alumnos, utilizando para ello la provisión de *feedback* positivo por parte del profesor tutor, según una estrategia diseñada para ser desarrollada en el contexto habitual de aula. El segundo objetivo consistió en comprobar si esa hipotetizada mejora del autoconcepto académico, en caso de producirse, repercute en una mejora del autoconcepto general y del rendimiento de los alumnos.

La hipótesis experimental podría formularse así: “El *feedback* del profesor, dado por escrito a los alumnos que tienen un autoconcepto académico negativo, es un medio adecuado para mejorar este autoconcepto, y, como consecuencia de ello, también se producirán mejoras en el autoconcepto general y en el rendimiento de los alumnos”.

MÉTODO

Muestra

La muestra estuvo constituida por 48 alumnos de 4º curso de Educación Primaria, de ambos sexos, de 9 a 11 años de edad, que asistían a tres colegios, uno privado y dos públicos, ubicados en zonas de la ciudad, social y económicamente muy diferenciadas. En cada uno de los colegios, en dos de sus aulas de 4º de Educación Primaria, se aplicó una adaptación de la escala de autoconcepto “The Way I Feel About Myself”, de Piers-Harris (1969), cuyas puntuaciones se utilizaron para constituir, dentro de cada aula, un grupo de ocho alumnos, eligiendo a aquéllos que habían obtenido las puntuaciones directas más bajas, es decir, a los que manifestaron tener un autoconcepto más negativo.

Los grupos de ocho alumnos no llegaron a ser definitivos hasta contar con la opinión del profesor tutor correspondiente. Ateniéndonos a esta opinión, se quitaron de la muestra tres alumnos inicialmente seleccionados, debido a sus especiales circunstancias escolares. En general, los alumnos de la muestra fueron descritos por sus profesores como alumnos de bajo rendimiento y con dificultades para los aprendizajes escolares.

Instrumentos de medida

Para la medida del autoconcepto se utilizaron dos instrumentos. La ya mencionada escala “The way I Feel About Myself”, de Piers Harris (1969), que se aplicó antes de iniciar la intervención. Es un instrumento cuidadosamente elaborado y ampliamente utilizado por los especialistas, consta de 80 *items*, que son frases breves, sencillas en su redacción y comprensión, a las que el sujeto debe responder SÍ o NO. Es un test autodescriptivo, de ejecución rápida, 20-30 minutos, aplicable a sujetos comprendidos entre los 8 y los 14 años. Una alta puntuación indica que el sujeto tiene un autoconcepto positivo; cuanto más baja puntuación obtenga más negativa es la percepción que tiene de sí mismo.

Para medir el autoconcepto, una vez finalizada la intervención experimental, se utilizó el TAGA, Test de Autoconcepto General y Académico, (Machargo,

1989), que consta de 83 *items*, distribuidos en cuatro subescalas: autoconcepto académico, autoconcepto físico, autoconcepto social y autoconcepto personal y emocional. La puntuación global, suma de las cuatro subescalas, da la medida del autoconcepto general. La puntuación del autoconcepto académico la obtuvimos de la subescala correspondiente. El TAGA se elaboró siguiendo las pautas del test de Piers-Harris. Tiene un coeficiente de fiabilidad de 0.907 y se ha obtenido una correlación de 0.60 entre la subescala de autoconcepto académico y el rendimiento escolar, correlación relativamente alta en este tipo de estudios. De aplicación individual y colectiva, su tiempo de ejecución en grupo es de 20/30 minutos.

La valoración de los cambios en el rendimiento de los alumnos se hizo basándonos en la información ofrecida por los profesores y no a partir de una prueba de rendimiento ni de las calificaciones escolares. Lo hicimos así, porque, como es sabido, se dan grandes diferencias en los niveles de aprendizaje entre los alumnos de unos colegios y otros, así como en los criterios de calificación entre distintos profesores. Por ello, se pidió a los profesores que, utilizando una escala de evaluación cualitativa de cinco puntos (apéndice I), indicaran los cambios observados en el rendimiento de los alumnos al finalizar la intervención. Se trataba de conocer si los profesores de los grupos experimentales habían apreciado una mejora significativa en el rendimiento de sus alumnos en comparación con la mejora observada por los profesores de los grupos de control.

Procedimiento

Diseño de la investigación

Seleccionados los ocho alumnos de cada clase con puntuaciones más bajas en autoconcepto, se constituyó en cada uno de los tres colegios un grupo experimental de ocho alumnos en una clase de 4º y un grupo de control de ocho alumnos en otra, dando lugar a un diseño experimental de “dos grupos relacionados” en cada uno de los colegios, tal como aparece en la tabla 1.

Tabla 1
Distribución de la muestra

Colegio Privado		C. Público Zona Urbana		C. Público Periferia	
Grupo Experimental	Grupo Control	Grupo Experimental	Grupo Control	Grupo Experimental	Grupo Control
8 alumnos	8 alumnos	8 alumnos	8 alumnos	8 alumnos	8 alumnos

Los grupos experimentales y los grupos de control fueron considerados como grupos relacionados y equivalentes, ya que los sujetos fueron seleccionados

en razón de las puntuaciones en una misma escala de autoconcepto, acudían a un mismo centro de enseñanza, eran alumnos del mismo nivel de enseñanza, de edad similar y procedían del mismo medio social, ofrecían un rendimiento académico similar y la asignación de los alumnos a sus aulas se efectuaba por orden alfabético, lo que favorecía la equivalencia de los grupos.

En las tres situaciones experimentales creadas, una en cada colegio, se trataba de comparar los resultados del grupo experimental con los del grupo control, después de haberse llevado a cabo la intervención diseñada, es decir, utilización del *feedback* por parte de los tres profesores que tenían en su clase un grupo experimental. Los otros tres profesores, en cuyas aulas se había constituido un grupo de control, no tuvieron que realizar intervención especial alguna.

Se manipuló una sola variable independiente, el *feedback* del profesor, con dos condiciones experimentales. El *feedback* se definió como una información objetiva y realista, positiva en cuanto al contenido y la forma, motivadora, frecuente, constante y dada por escrito. El *feedback* debía aportar no sólo información sobre las tareas escolares realizadas por los alumnos, sino servir también de estímulo y de motivación. El *feedback* que debía proporcionarse a los ocho alumnos del grupo experimental tenía que estar relacionado con las aptitudes, actitudes, rendimiento y trabajo escolar de esos alumnos. El *feedback* tenía como objetivo directo contribuir a mejorar las autopercepciones y las autovaloraciones académicas de los sujetos, esperando que éstas se proyectasen en mejoras en el autoconcepto general y en el rendimiento. A los profesores se les propusieron unas frases tipo que debían escribir en las libretas, trabajos y ejercicios académicos de los alumnos. Frases como: “has hecho un buen trabajo”, “eres bueno en...”, “fíjate y podrás mejorar...”. Un ejemplo se recoge en el apéndice II.

Las variables dependientes vienen definidas por los tres objetivos propuestos, ya señalados anteriormente. La primera variable dependiente, principal objeto de nuestro estudio, fue el autoconcepto académico; la segunda, el autoconcepto general; la tercera, el rendimiento académico. En los tres casos se pronosticaban mejoras significativas tras la provisión del *feedback* positivo en la situación experimental diseñada.

Desarrollo de la intervención

Constituidos los grupos experimentales y de control, se tuvo una entrevista individual con los profesores de los grupos experimentales, en la que se comentó el sentido, los objetivos y el planteamiento de la investigación y cuál era su cometido en el desarrollo de la misma. La experiencia tuvo una duración de 20 semanas, desde el mes de enero hasta el mes de junio. Cada 15 días, se tuvo una entrevista con cada uno de los profesores de los grupos experimentales en la cual se analizaba el desarrollo del trabajo. Con los profesores que tenían un

grupo de control en sus aulas no se tuvieron más contactos que los ocasionados por la aplicación de los tests y por la recogida de información sobre los alumnos.

Finalizada la intervención, se midió el autoconcepto académico y general de los alumnos, utilizando el TAGA (Test de Autoconcepto General y Académico), y se pidió a los profesores tutores la información sobre el rendimiento académico, del modo que ya hemos indicado.

RESULTADOS

Para valorar los resultados sobre autoconcepto procedía una prueba estadística no paramétrica, ya que las puntuaciones obtenidas no cumplían los requisitos de la escala de intervalos y, por otro lado, el número de sujetos de los grupos era muy reducido. La prueba de T o “prueba de rangos señalados y pares iguales” de Wilcoxon es una prueba adecuada para el tratamiento de datos no paramétricos en muestras pequeñas relacionadas. Al tratarse de una hipótesis de carácter predictivo se exige una prueba estadística de una cola.

Nuestra hipótesis establecía que la aplicación del *feedback* en las condiciones descritas debía ocasionar diferencias significativas entre las puntuaciones del grupo experimental y las del grupo de control en las variables dependientes objeto de medida.

En las tablas 2 y 3 ofrecemos los valores de las puntuaciones medias de los grupos experimentales y de control y la significatividad de la diferencia de esas medias en la variable autoconcepto académico y autoconcepto general.

Tabla 2
Autoconcepto académico

	Colegio Privado		C. P. Zona Urbana		C. P. Periferia	
	Grupo Experm.	Grupo Control	Grupo Experm.	Grupo Control	Grupo Experm.	Grupo Control
Puntuaciones medias	23	23,12	25	16,8	21,12	19,5
Valor hallado de T	18		9,5		12	
Diferencia de medias	No significativa		Significativa		No significativa	

Los valores hallados de T, al nivel de confianza del 5%, para una prueba de una cola, sólo en uno de los casos apoyan el cumplimiento de la hipótesis experimental, en lo que concierne al autoconcepto académico. En las otras dos situaciones, la diferencia de medias obtenida no es significativa.

Tabla 3
Autoconcepto General

	Colegio Privado		C. P. Zona Urbana		C. P. Periferia	
	Grupo Experim.	Grupo Control	Grupo Experim.	Grupo Control	Grupo Experim.	Grupo Control
Puntuaciones medias	65,25	56,62	61,12	52	62,34	56,75
Valor hallado de T	17		11		10	
Diferencia de medias	No significativa		No significativa		No significativa	

Los valores hallados de T, al nivel de confianza del 5%, para una prueba de una cola, indican que no se han producido diferencias de medias significativas en las medidas de autoconcepto general en ninguno de los casos, por lo que en este aspecto no se ha cumplido la hipótesis experimental. Obsérvese, no obstante, que en los tres casos las puntuaciones directas obtenidas son superiores en el grupo experimental.

Los resultados sobre el rendimiento académico vienen recogidos en la tabla 4. Figuran en ella las valoraciones cualitativas efectuadas por los tres profesores de los grupos experimentales y los tres de los grupos de control.

Tabla 4
Rendimiento Académico

Escala de valoración del profesor	+ 2	+ 1	0	- 1	- 2
Sujetos grupos de control	2	4	13	5	0
Sujetos grupos experimentales	6	9	5	2	2

Interpretación de la escala: + 2, notable mejora; + 1, ligera mejora; 0, ni mejora ni empeoramiento; - 1, ligero empeoramiento; - 2, notable empeoramiento.

Los datos de la tabla 4 permiten ver que en los grupos experimentales, según la opinión de los profesores, se ha producido una clara tendencia a mejorar el rendimiento, ya que 15 alumnos de los 24 experimentan alguna mejora, mientras que son 4 los alumnos que sufren un empeoramiento. En los grupos de control sólo 6 alumnos experimentan una mejora y 5 empeoran ligeramente; pero en la mayoría de ellos, 13 de los 24 alumnos, no se observaron cambios en un sentido u otro. Por tanto, los profesores de los grupos experimentales apreciaron mayores logros que los profesores de los grupos de control, lo cual vendría a indicar que en cuanto al rendimiento en algún sentido el *feedback* ha tenido una influencia positiva.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como ya se ha indicado, el principal criterio de selección de los sujetos de la muestra fue la baja puntuación obtenida en autoconcepto académico y el objetivo de la investigación fue comprobar si el *feedback* es un medio eficaz para mejorarlo. Los resultados muestran que sólo en uno de los tres casos el *feedback* proporcionado por los profesores resultó ser un recurso eficaz para la modificación del autoconcepto académico, ya que sólo en uno de ellos se hallaron diferencias significativas de medias entre el grupo experimental y el grupo de control.

Una explicación plausible de este limitado resultado puede estar en la naturaleza del constructo autoconcepto con su tendencia a la estabilidad y a mantener la propia consistencia, presentando por ello una acusada resistencia al cambio.

Pero también pudo deberse al hecho de que no se realizó intervención alguna dirigida a mejorar el rendimiento académico, para que así los alumnos pudiesen experimentar el éxito académico y mejorar su situación escolar, contribuyendo de esta manera a cambiar el autoconcepto negativo. Los estudios sobre las relaciones entre autoconcepto y rendimiento ponen de manifiesto que entre ambos se da una relación de influencia recíproca, lo que significa que mejorando el rendimiento se puede mejorar el autoconcepto y viceversa (Machargo, 1991; Núñez y González-Pienda, 1994; González-Pienda y otros, 1997; Alonso, 1999).

En la literatura se recoge frecuentemente la idea de que las personas forman su autoconcepto a partir de una doble fuente: las valoraciones e informaciones de los demás y las propias experiencias de éxito o fracaso. Proporcionar información y estímulos positivos a los alumnos contribuye a mejorar su autoimagen, pero las experiencias de éxito pueden ser tanto o más eficaces. Esto sugiere que uno de los procedimientos más eficaces para mejorar y cambiar el autoconcepto académico puede consistir en mejorar el rendimiento; es decir, que los cambios positivos en el autoconcepto dependen en buena medida de que el rendimiento y la situación general académica cambien previamente. Por ello, una adecuada intervención para mejorar el autoconcepto de los niños y adolescentes en los ámbitos escolares debe contemplar tanto la provisión sistemática de un *feedback* positivo como la realización de actividades académicas tendentes a mejorar directamente el rendimiento, ofreciendo así a los alumnos la oportunidad de experimentar el éxito (Machargo, 1991; Delgado y otros, 1999).

Conviene señalar que los profesores describieron a los sujetos de la muestra como alumnos de bajo rendimiento, sobre los cuales tenían bajas expectativas

en relación con las posibilidades de éxito académico. Es éste un aspecto importante, ya que los alumnos perciben las expectativas negativas de sus profesores, lo que pudo mediatizar la influencia del *feedback* positivo que recibían de esos mismos profesores. Además, las bajas expectativas de los profesores pudieron condicionar negativamente su propia actuación, invalidando los posibles efectos positivos derivados de la provisión del *feedback*.

En cuanto al autoconcepto general, en ninguno de los tres casos se hallaron diferencias significativas entre las puntuaciones medias. Según el modelo teórico de Shavelson, Hubner y Stanton (1976), las diferentes dimensiones del autoconcepto se vuelven más estables cuanto mayor nivel de generalidad tienen dentro de la estructura jerárquica del autoconcepto. Obviamente, el autoconcepto general es la dimensión más general de esa estructura, por lo que resultará más difícil producir cambios en el mismo. Por otra parte, como se recordará, el *feedback* proporcionado por los profesores se orientaba directamente a las actividades de tipo académico y a la situación escolar de los alumnos, lo que contribuye a explicar por qué en ninguno de los tres casos se dieron diferencias de medias significativas en autoconcepto general. Por otra parte, pueden producirse mejoras en el autoconcepto académico sin que tengan una repercusión significativa en el autoconcepto general, ya que éste es el resultado de la interacción de las diferentes dimensiones que lo configuran y definen, entre las cuales el autoconcepto académico es un elemento más.

Por lo que se refiere al rendimiento, como se reflejó en la tabla 4, el conjunto de alumnos de los grupos experimentales mejoró más que los de los grupos de control. Podemos preguntarnos si los profesores de los grupos experimentales fueron menos objetivos en la valoración del rendimiento que los profesores de los grupos de control, ya que admitían el valor del *feedback* y de la experiencia que ellos estaban llevando a cabo, por lo que pudieron considerar lógica y “casi necesaria” una mejora académica, lo cual pudo influir en la valoración del rendimiento. Por otra parte, cualquier logro positivo de los alumnos podía ser interpretado en el sentido de que habían cumplido adecuadamente con su cometido. En cambio, los profesores de los grupos de control, que en nada se vieron implicados, pudieron juzgar a sus ocho alumnos con mayor objetividad. No puede descartarse, sin embargo, la objetividad de los profesores, ni que efectivamente el *feedback* contribuyó a mejorar el rendimiento al proporcionar al alumno información positiva sobre sus trabajos, su capacidad, valía... Por ello, podemos aceptar lo que los datos muestran, que los alumnos de los grupos experimentales lograron mejoras superiores en el rendimiento que los alumnos de los grupos de control.

Hechos estos comentarios sobre los resultados obtenidos, añadimos a continuación varias consideraciones relativas a algunas de las características y circunstancias de la intervención realizada.

En cuanto al papel asignado a los profesores tutores de los grupos experimentales y a la vista de los resultados, cabe preguntarse si la estrategia seguida fue la correcta para el logro de los objetivos propuestos. El deseo de no interferir en el normal desarrollo de la actividad habitual de las aulas nos llevó a respetar el estilo de cada profesor y a no ejercer un control muy directo y estricto sobre la provisión del *feedback* positivo. Tampoco se hizo una selección de los profesores implicados. El objetivo era comprobar si el *feedback* es un medio eficaz por sí mismo para mejorar el autoconcepto negativo, independientemente del profesor que lo utilice y de las circunstancias concretas de cada clase. La comprobada eficacia del *feedback* en otros aspectos de la conducta hacía razonable la hipótesis de que también pudiese cumplirse en el caso del autoconcepto. Dados los resultados y el carácter complejo y subjetivo de este constructo, parece razonable admitir que habría sido necesario ejercer un mayor control de las variables intervinientes, especialmente las relativas a los profesores.

Otro aspecto de interés para nuestro comentario se refiere a la forma o medio de provisión del *feedback*. En la intervención realizada el *feedback* se dio por escrito, anotando las frases y palabras en las libretas, trabajos y ejercicios escritos de los alumnos. En una investigación de carácter cuasiexperimental, como la llevada a cabo en este caso, se optó por la utilización del *feedback* escrito, ya que es más fácilmente cuantificable y mensurable. De esta manera se podía comprobar que, efectivamente, los profesores proporcionaban el *feedback* según el plan de trabajo propuesto. ¿Debió darse también a los alumnos el *feedback* de forma oral e inmediata en el transcurso de la actividad académica? Este procedimiento se adapta mejor a la dinámica de la situación de aula y a las características de los sujetos de la muestra, muy necesitados de estímulos y apoyos externos próximos e inmediatos.

En cuanto al tiempo que duró la experiencia, 20 semanas, cabe pensar que pudo resultar excesivamente breve para modificar tanto el autoconcepto negativo como el bajo rendimiento, dado que estos dos aspectos presentan una notable persistencia y estabilidad y colocan al alumno en una situación de grave precariedad personal y académica, de la que sólo puede salir tras una prolongada y sistemática intervención. No debe olvidarse que hacia los 9-11 años, edad de los sujetos de la muestra, el niño ya ha acumulado una amplia experiencia escolar que ha contribuido en buena medida a dar forma al autoconcepto. Cambiar esto nunca será tarea fácil. Las intervenciones diseñadas al logro de esos cambios han tenido una duración muy desigual; desde varias semanas hasta uno o dos cursos académicos (Marsh, Craven & Debus, 1998; Alonso, 1999; Cava y Musitu, 2000). En una situación como la presentada en este trabajo estimamos que dos años académicos habría sido una duración idónea, dadas la naturaleza del constructo que se quería modificar, las circunstancias personales de los sujetos

y las características de la intervención llevada a cabo. Creemos que si la intervención hubiese durado más tiempo se habrían obtenido unos resultados más favorables a la confirmación de las hipótesis, aunque esto no podamos afirmarlo y, en todo caso, debe ser objeto de una nueva investigación.

Finalmente, procede, en nuestro caso, señalar las dificultades y deficiencias que presenta la medida del autoconcepto (Wylie, 1989; Bracken, 1998). Como se indicó anteriormente existe la posibilidad real de que se produzcan cambios en el autoconcepto sin que sean registrados por los instrumentos de medida. Ya en el manual del test “The way I feel about myself” (Piers-Harris, 1969), se advertía de que las puntuaciones directas pueden oscilar hasta diez puntos sin que esto suponga un cambio real en el autoconcepto y, por el contrario, pueden producirse cambios y no reflejarse en las puntuaciones dadas por los tests. Estimamos que es pertinente esta observación, ya que intervenciones eficaces pueden ser pasadas por alto por falta de prueba estadística. Los profesores de nuestra investigación sí hablaron de mejoras producidas en muchos de los alumnos y lo manifestaron de forma oral y en una encuesta contestada al final del trabajo. Es oportuno citar aquí el caso de una de las alumnas de la que su profesora dijo que “había mejorado mucho”. Pudimos comprobar que su puntuación final en autoconcepto había empeorado significativamente en comparación con la puntuación inicial. Puede ocurrir que recibir el *feedback* y tener una mayor atención del profesor en realidad produzca en algunos alumnos el efecto contrario al esperado, ya que la actuación del profesor les lleva a tomar conciencia de su situación y volverse más críticos respecto a sí mismos. Con la intervención y atención, el niño se conoce mejor, forma una autoimagen más realista y descubre en sí mismo más carencias, lo que se refleja en unas puntuaciones más bajas en los tests, aunque su situación personal haya mejorado.

En conclusión, en la investigación llevada a cabo sólo se ha cumplido parcialmente la hipótesis objeto de comprobación. Creemos que este resultado, lejos de ser pobre o decepcionante, admite una lectura positiva y constructiva. Por un lado, nos advierte de las dificultades que presenta la modificación del autoconcepto negativo, debido a su tendencia a la estabilidad, y de la enorme importancia que en este sentido tiene la actuación preventiva. Por otro lado, aunque estimamos que el diseño de intervención aplicado es esencialmente válido, se hacen precisas algunas correcciones. La intervención ha de tener una mayor duración, no menos de dos cursos académicos, dada la complejidad del autoconcepto y la dificultad de acceder al mismo. Además, el respeto y mantenimiento de las condiciones habituales de aula no debe eliminar la conveniencia, e incluso la necesidad, de efectuar un riguroso seguimiento del trabajo encomendado a los profesores, así como una mayor presencia del investigador en el desarrollo de la intervención.

Dado el papel nuclear del autoconcepto en la conducta humana y la importancia del profesor y de la experiencia escolar en su formación y desarrollo, creemos justificadas y necesarias nuevas investigaciones al objeto de comprobar de forma eficiente el valor del *feedback* positivo del profesor para la construcción de un autoconcepto positivo por parte de los alumnos. Los logros obtenidos, aunque limitados, permiten pensar que estamos en el camino correcto y que el *feedback* puede ser un buen recurso para mejorar el autoconcepto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, E. (1999). *Intervención para la mejora del autoconcepto en alumnos de Educación Secundaria*. Tesis doctoral. Departamento de Psicología y Sociología. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- BEACH, S. R. H. & TESSER, A. (1995). Self-esteem and the extended self-evaluation maintenance model: The self in social context. En M.H. KERNIS (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 145-168). New York: Plenum Press.
- BERMÚDEZ, M. P. (2000). *Déficit de autoestima. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- BLAINE, B. & CROCKER, J. (1993). Self-esteem and self-serving biases in reactions to positive and negative events: an integrative review. En R.F. BAUMFISTER (Ed.), *Self-esteem. The puzzle of low self-regard* (pp. 55-85). New York: Plenum Press.
- BRACKEN, B.A. (Ed.) (1998). *The handbook of self-concept*. New York: Wiley.
- BRINTHAUPT, T. M. & LIPKA, R. P. (Eds.) (1994). *Changing the self: Philosophies, techniques, and experiences*. Albany: State University of New York Press.
- BYRNE, B.M. (1995). Academic self-concept: Its structure, measurement, and relation with academic achievement. En B. A. BRACKEN (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 287-316). New York: Wiley.
- CAVA, M.J. Y MUSITU, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- CRAVEN, R. G., MARSH, H. W. & DEBUS, R. (1991). Effects of internally focused feedback and attributional feedback on the enhancement of academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 83, 17-26.
- DELGADO, A., RINCÓN, M. J., CUCBO, S., MARCOS, J. Y MONTANERO, M. (1999). Influencia de diferentes programas de intervención psicopedagógica sobre la autoestima y la ansiedad. *Ciencia Psicológica*, vol. 5, 81-101.
- GONZÁLEZ-PIENDA, J., NÚÑEZ, J. C., GONZÁLEZ-PUMARIEGA, S. GARCÍA, M. S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- GREENIER, K. D., KERNIS, M. H., & WASCHULL, S. B. (1995). Not all high (or low) self-esteem people are the same: Theory and research on stability of self-esteem. En M.H. KERNIS (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 51-68). New York: Plenum Press.
- HARTER, S. (1998). The development of self-representations. En N. EISENBERG (Ed.), *Handbook of Child Psychology* (5ª) (pp. 553-617). New York: Wiley.
- ILGEN, D. R. & MOORE, C. E. (1987). Types and choices of performance feedback. *Journal of Applied Psychology*, 72 (2), 401-406.

- JUSSIM, I. & COLEMAN, L. (1987). The influence of self-esteem on perceptions of performance and feedback. *Social Psychology Quarterly*, 50 (11), 95-99.
- KLUGER, A. N. & DENISI, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: a historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, vol. 119,(2), 254-284.
- MACHARGO, J. (1989). *Mejora del autoconcepto mediante el feedback*. Tesis doctoral. Facultad de Psicología. Universidad Complutense. Madrid.
- (1991). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela española.
- MARKUS, H. & KUNDA, Z. (1986). Stability and malleability of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 856-866.
- MARSH, H.W. (1993). Academic self-concept: Theory, measurement, and research. En J. SUIJS (Ed.), *Psychological perspectives on the self*, (vol 4, nº3, pp.59-98). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- CRAVEN, R. & DEBUS, R. (1998). Structure, stability, and development of young children's self-concept: A multicohort-multioccasion study. *Child Development*, 69, (4), 1030-53.
- & HATTIE, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. En B.A. BRACKEN (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 38-90). New York: Wiley.
- NÚÑEZ, J. C. y GONZÁLEZ-PIENDA, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico*. Universidad de Oviedo. Servicio de Publicaciones.
- PIERS, E.V. & HARRIS, D. B. (1969). *The Piers Harris children's self-concept scale (The Way I Feel About myself)*. Nashville: Counselor Tests and Recording.
- SHAVEISON, R. J., HUBNER, J. J. & STANTON, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 45, 407-441.
- & MARSH, H.W. (1986). On the structure of self-concept. En R. SCHWARZER (Ed.), *Anxiety and cognitions* (pp. 305-330). Hillsdale, NJ: I. Erlbaum.
- WYLIE, R.C. (1989). *Measures of self-concept*. Lincoln: University of Nebraska Press.

Apéndice 1

	Escala de valoración del rendimiento del alumno				
	+ 2	+ 1	0	- 1	- 2
Área de Lengua					
Matemáticas					
Sociedad y Naturaleza					
Otras materias					

Se entregó a cada profesor una hoja por cada alumno, en la que debía indicar los cambios experimentados por los alumnos a lo largo de los cinco meses que duró la intervención. Cuando en su opinión hubiese experimentado una notable mejoría, le calificaría con un +2 en la asignatura o área correspondiente; en el caso de que hubiese sucedido lo contrario, es decir, que su rendimiento hubiese empeorado notablemente, le calificaría con un -2. Utilizaría las otras alternativas de la escala de evaluación según los distintos casos en que se encontrasen los alumnos.

Apéndice II

Proporcionar información o feedback al alumno sobre:	FRASES TIPO			
	a) Su capacidad, inteligencia, valía...	- Vales para...	- Eres bueno en...	- Te felicito por tu interés.
b) Su trabajo, esfuerzo, interés...	- Puedes rendir más.	- Demuestras ser inteligente.	- Vigila los fallos.	- Has hecho un buen trabajo.
c) Su rendimiento, trabajos realizados, errores....				
RELACIÓN DE ALUMNOS	ÁREA DE LENGUA	MATEMÁTICAS	SOCIALES Y NATURALEZA	OTRAS
.....				
.....				
.....				

Los profesores de los grupos experimentales debían registrar en esta ficha, a efectos cuantitativos, las veces que habían dado algún tipo de *feedback* escrito a los diferentes alumnos del grupo en las distintas áreas de aprendizaje. Esta actividad cumplía básicamente la función de control en la provisión de *feedback*.

Se le proponen en la ficha los aspectos que deben ser objeto de *feedback* y unas frases tipo que los profesores podían utilizar o tomar como modelo para la elaboración de sus propias frases.