

EL AUTOCONCEPTO Y LA MOTIVACIÓN ESCOLAR: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA SCHOOL MOTIVATION AND SELF-CONCEPT: A LITERATURE REVIEW

María del Pilar Palomo del Blanco

Universidad de León
mppalb@unileon.es

<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.737>

Fecha de Recepción: 27 Febrero 2014

Fecha de Admisión: 30 Marzo 2014

ABSTRACT

This work carried out a literature review on self-concept and school motivation, and more specifically, the academic self-concept and academic motivation. A search of works is performed in the PsycINFO database, between 2010 and 2014 (up to now), including as key words, the academic self-concept and academic motivation. 17 articles dealing with this subject through research that aims to try to answer questions that allow advance knowledge of the complexity of motivation at school, and thus influencing those factors or interrelations that make it possible to improve the motivation of students for learning and, at the same time, the achievement academic.

Keywords: Academic Self-concept. Academic Achievement Motivation.

RESUMEN

Este trabajo realiza una revisión bibliográfica sobre el autoconcepto y la motivación escolar, y más en concreto, el autoconcepto académico y la motivación académica. Se realiza una búsqueda de trabajos en la base de datos PsycINFO, comprendida entre los años 2010 y 2014 (hasta la actualidad), incluyendo como identificadores el autoconcepto académico y la motivación académica. Se encuentran 17 artículos que tratan esta temática mediante investigaciones cuyo objetivo es intentar responder a cuestiones que permitan avanzar en el conocimiento de la complejidad de la motivación en el ámbito escolar y, de ese modo incidir en aquellos factores o interrelaciones de ellos, que posibiliten mejorar la motivación de los alumnos por el aprendizaje y, a su vez, el rendimiento académico.

Palabras Clave: Autoconcepto académico. Motivación de logro académico.

INTRODUCCIÓN

Los problemas relacionados con el aprendizaje y el rendimiento escolar siguen siendo, actualmente, un gran centro de interés como objeto de estudio con el propósito de avanzar en el cono-

EL AUTOCONCEPTO Y LA MOTIVACIÓN ESCOLAR: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA **SCHOOL MOTIVATION AND SELF-CONCEPT: A LITERATURE REVIEW**

cimiento de la identificación de los factores, y de sus interrelaciones, que intervienen en el aprendizaje escolar y contribuyan a solucionar situaciones de fracaso escolar.

La motivación impregna todos los aspectos del aprendizaje y la enseñanza. Así la motivación puede influir en el qué, en el cuándo y en el cómo aprendemos, de este modo los estudiantes que están motivados a aprender tiende a comprometerse en cualquier actividad que estimen que les ayudará a aprender mientras que aquellos que no están motivados no suelen esforzarse por aprender (Pintrich & Schunk, 2006).

Las recientes teorías sobre la motivación relacionadas con el aprendizaje se centran fundamentalmente en la relación de las creencias, los valores y las metas con las conductas de aprendizaje de los alumnos. En la motivación para el aprendizaje influyen múltiples factores pero estos no actúan de forma independiente sino que la influencia de cada factor depende de la interacción que ocurra con el resto de los factores (García Legazpe, 2008).

La permanente interacción entre las características personales y las del entorno es la que va determinando las disposiciones de la persona a actuar de un modo u otro. García Legazpe (2008) propone una clasificación de los factores que influyen en la motivación para el aprendizaje: a) personales (como metas, modo de afrontar las tareas escolares, relevancia de los aprendizajes, estrategias de aprendizaje, pensamientos que acompañan a las actividades del aprendizaje, atribuciones, expectativas, sentimientos y emociones, autonomía), b) contexto escolar (características de los profesores, pautas de actuación del profesor) y, familiares y sociales (entre ellos, valoración familiar de la cultura, de la educación y del conocimiento, expectativas de los padres sobre el futuro de sus hijos, los valores dominantes en la sociedad).

Por su parte, el autoconcepto académico es un constructo que se incluye dentro de las variables cognitivo- motivacionales de la motivación escolar y se considera como la percepción del estudiante sobre su capacidad en la escuela.

Las múltiples investigaciones que se ocupan del autoconcepto coinciden en destacar su papel en la regulación de las variables cognitivo-motivacionales implicadas en el aprendizaje y el rendimiento académico (Núñez, González-Pumariiega & González-Pienda, 1995). Al hilo de esto, González-Pienda, Núñez, González-Pumariiega, Álvarez, Roces, García, González, Cabanach & Valle (2000) encuentran, obteniendo resultados semejantes a otras investigaciones, en un estudio sobre variables motivacionales, entre las que se encuentra el autoconcepto, que los estudiantes con dificultades de aprendizaje (DA) desarrollan una imagen de sí mismos significativamente más negativa, especialmente en las áreas académicas, que sus iguales sin dificultades de aprendizaje. El autoconcepto académico es un constructo al que se le ha concedido una gran importancia en la investigación educativa ya que no se puede comprender la conducta escolar sin considerar las percepciones que el estudiante tiene acerca de sí mismo y, especialmente, de su propia competencia académica (Esnaola, Goñi & Madariaga, 2008).

En este trabajo se presenta el resultado de una revisión sobre el autoconcepto y la motivación escolar.

Los objetivos que se pretenden son:

Considerar las variables motivacionales que se analizan junto al constructo del autoconcepto.

Conocer cuáles son las cuestiones de interés en los últimos cinco años.

Determinar qué efectos tiene el autoconcepto académico dentro de la motivación escolar.

MÉTODO

Se trata de un estudio de revisión clásico, es decir, se utiliza una metodología cualitativa para el análisis de los datos. Se realiza una búsqueda de documentación en una de las más representativas bases de datos, en lengua inglesa, como es PsycINFO. La búsqueda se hace seleccionando en

la materia e identificadores (palabra clave) los siguientes términos: academic self-concept y academic achievement motivation. Los límites adicionales de la búsqueda son: - tipo de registro: artículos y revistas revisadas por iguales; -idioma: inglés y español; - fecha: 2010-2014 (Febrero). Se obtiene 17 artículos.

DESARROLLO DEL TRABAJO

Zhou & Urhahne (2013) ponen a prueba un modelo atribucional del juicio del profesor y la motivación del alumno. Este modelo incluye la relación entre el juicio del profesor, las atribuciones de los estudiantes (habilidad, esfuerzo, dificultad de la tarea, suerte, estado de ánimo y otras personas), las consecuencias psicológicas (expectativa de éxito, autoconcepto académico y test de ansiedad) y las conductuales (rendimiento). Realizan dos estudios con estudiantes de 4º curso, uno con 144 estudiantes alemanes y el otro con 272 chinos. Los profesores estiman el posible rendimiento de los estudiantes en una prueba de matemáticas resultando, de las discrepancias surgidas entre la estimación de los profesores y el desempeño de los estudiantes, dos grupos de alumnos, uno formado por los subestimados por los profesores y el otro por los sobreestimados. Los resultados muestran que los patrones de atribuciones de los estudiantes subestimados son desadaptativos (atribuir el éxito más a causas externas y variables como la suerte y menos a internas y estables como la habilidad y, también, a estados de ánimo positivos mientras que el fracaso a un estado de ánimo negativo como nerviosismo). Además muestran una motivación menor (menor expectativa de éxito, autoconcepto académico más bajo y mayor nivel de ansiedad) que los sobreestimados. También se encuentra que las atribuciones de los estudiantes tienen un efecto mediador entre el juicio del profesor sobre su desempeño académico y las consecuencias psicológicas (expectativa de éxito, autoconcepto y test de ansiedad).

Los estudiantes subestimados que son considerados como más débiles por sus profesores pueden manifestar menor expectativa de éxito, mayor ansiedad y un autoconcepto más bajo. Sin embargo la influencia del juicio del profesor en la expectativa de éxito y en el test de ansiedad desaparece para los estudiantes subestimados que tienen patrones atribucionales adaptativos, de este modo las atribuciones son una fuente importante para el mantenimiento de una motivación alta cuando los profesores perciben erróneamente el rendimiento de los estudiantes.

En un estudio anterior, Urhahne, Chao, Florineth, Luttenberger & Paechter (2011) investigan la precisión de los juicios de los profesores sobre el rendimiento de los estudiantes y sobre diversos rasgos motivacionales y afectivos encontrando que el error de juicio de los profesores no se limitaba al test de rendimiento, sino que también se generalizó a aspectos motivacionales y afectivos de los estudiantes. De este modo, los profesores suponían un nivel más bajo en cuanto a la motivación de aprendizaje y nivel de aspiración de los estudiantes subestimados de lo que era realmente cierto.

En tanto que los más recientes modelos estructurales que incluyen variables cognitivas y motivacionales no incluyen variables relacionadas con la inteligencia, Miñano, Castejón & Gilar (2012) examinan en qué medida las variables de motivación interactúan con otras variables cognitivas como la inteligencia o las estrategias de aprendizaje para predecir el rendimiento escolar. Para ello estos autores proponen contrastar un modelo estructural de variables cognitivo-motivacionales (inteligencia, orientaciones de meta, autoconcepto académico, esfuerzo y estrategias de aprendizaje) predictivas del rendimiento académico. La muestra se compone de 341 adolescentes que cursan 1º de Educación Secundaria Obligatoria. El modelo propuesto obtiene un ajuste satisfactorio resultando significativas todas las relaciones entre las variables cognitivas y motivacionales hipotetizadas. Así encuentran que la inteligencia general influye significativamente en las orientaciones de meta de los estudiantes y en el uso apropiado de estrategias de aprendizaje. Mientras que los estu-

diantes con mayor capacidad se orientan hacia metas de dominio aquellos con menor capacidad se orientan a metas de ejecución. También el autoconcepto académico tiene una gran influencia sobre el rendimiento, las orientaciones de meta y el esfuerzo. Además destacan la capacidad mediadora del esfuerzo y de las estrategias de aprendizaje entre las metas académicas y el rendimiento final. En definitiva, estos autores postulan que la inteligencia sigue aun teniendo una influencia decisiva en el rendimiento de los estudiantes a pesar de la importancia de las variables motivacionales.

Méndez-Giménez, Fernández-Río & Cecchini-Estrada (2012) ponen a prueba un modelo de ecuaciones estructurales basado en un marco multiteórico en el que se integran concepciones de la teoría de metas de logro, la teoría de motivación social y la teoría de la autodeterminación. Se analizan, con una muestra de 422 estudiantes de 1º de la ESO y 1º de bachillerato, las relaciones entre las metas de logro 2x2 (aproximación-maestría, aproximación-rendimiento, evitación-rendimiento, evitación-maestría), las metas de amistad (aproximación y evitación), las necesidades psicológicas básicas (competencia, autonomía y relación), la motivación intrínseca, la diversión y el autoconcepto físico en el contexto de la educación física. Los resultados respaldan el modelo multiteórico lo que se traduce en la idea de la posibilidad de estudiar las motivaciones del alumnado desde este modelo. Las metas de aproximación-maestría predicen positivamente las tres necesidades básicas y las metas de aproximación-amistad las necesidades de relación con los demás. Además las necesidades básicas predicen la motivación intrínseca la que, a su vez, predice la diversión y el autoconcepto físico. Por lo tanto, las metas de aproximación-maestría y aproximación-amistad son los predictores positivos de la diversión y del autoconcepto físico de los adolescentes en las clases de educación física.

Otros trabajos se relacionan con la capacidad de leer y escribir como el que realizan Archambault, Eccles & Vida (2010) que presentan un estudio, como ampliación de otro previo, para observar la heterogeneidad de los cambios motivacionales producidos en la capacidad de leer y escribir. Este estudio consta de una muestra de 655 niños, procedentes de 10 escuelas públicas de Primaria, que son evaluados a través de los cursos de 1º al 12º. Se recopilaron datos durante un período de ocho años (1988–1996) comenzando cuando los niños estaban en 1º, 2º, y 4º curso. Encuentran que el autoconcepto sobre la habilidad en la capacidad para leer y escribir así como el valor dado a esta habilidad disminuía entre el curso 1º y el 12º en todos los niños, aunque era más evidente en unos niños que en otros. En función de estos datos, los autores sugieren la importancia de la intervención educativa para prevenir la disminución de la motivación de los estudiantes para la lectura y escritura mediante horas extras además de la necesidad de centrarse en la detección temprana de niños en riesgo de una grave disminución de dicha habilidad.

A su vez, con la intención de comprender el desgaste en la motivación de algunos lectores y en relación con el género, Marinak & Gambrell (2010) plantean un estudio en el que participan 288 niños de tercer curso, con un nivel medio de logro en la lectura. Basándose en la teoría de expectativa-valor (Eccles, 1983) se examinan dos constructos, el autoconcepto como lector y el valor de la lectura. Los resultados sugieren que los chicos y las chicas tienen una seguridad en sí mismos sobre su habilidad lectora semejante aunque los chicos dan menos valor a la lectura que las chicas.

Park (2011) explora los factores subyacentes en la motivación para la lectura evaluados en el Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS) e investiga las relaciones entre los factores motivacionales y el rendimiento en base a los datos del PIRLS 2006 de Estados Unidos. Los resultados confirman la naturaleza multidimensional y multifacética de la motivación para la lectura, con especial énfasis en el poder predictivo de la motivación intrínseca, por lo que no deben descuidarse las interrelaciones entre los diferentes factores motivacionales.

Por último, con respecto a la motivación para la lectura y escritura, Sturtevant & Kim (2010) examinan la motivación hacia la capacidad de leer y escribir en estudiantes de secundaria de len-

gua inglesa, que participan en un programa para hablantes de otras lenguas (ESOL), mediante una encuesta de 20 preguntas y una entrevista semiestructurada. Los resultados de la encuesta identifican similitudes entre los estudiantes según el género, pero se encuentran diferencias en el grupo ESOL en tanto que se manifiesta una mayor motivación en los cursos iniciales con respecto a los más avanzados. Los estudiantes entrevistados manifiestan un fuerte interés en la lectura y la escritura, particularmente fuera de la escuela y en una amplia gama de actividades de lectura y escritura dentro de la familia en la que los estudiantes actúan tanto como aprendices que como profesores.

Diversos trabajos plantean el estudio de diversas cuestiones. Así Bong, Ahn & Kim (2012) comparan constructos sobre sí mismo con respecto a su valor predictivo en la motivación y el rendimiento del estudiante, según la edad y el dominio de competencia. En concreto, estos autores examinan la relación entre tres constructos (autoconcepto, autoeficacia y autoestima) y el rendimiento en matemáticas con alumnos de Primaria mientras que las destrezas en matemáticas y lengua con alumnos de Secundaria. Encuentran que la autoeficacia y el autoconcepto fueron mejores predictores del valor de la tarea y del rendimiento que la autoestima en general. Asimismo el valor de la tarea y el test de ansiedad están significativamente mediados solo por la autoeficacia. Con respecto a la relación con los dominios, en cuanto a su efecto predictor de la motivación, tiende a ser más fuerte en los estudiantes de secundaria que en los de primaria y en las destrezas matemáticas más que en las de lengua.

Yeung, Craven & Rhonda (2012), partiendo de que se sabe que la motivación de los estudiantes influye en los resultados académicos, plantean que la investigación sobre las influencias de factores motivacionales en los resultados a corto y largo plazo es escasa. Debido a esto, estos autores realizan un estudio sobre las influencias relativas a los factores motivacionales (meta de dominio, valor de la enseñanza, y autoconcepto académico -competencia percibida y afecto-) sobre cuatro resultados académicos (aceptación de normas, identidad, autoeficacia general y rendimiento). La muestra está formada por 979 estudiantes correspondientes a los cursos de 3º a 6º de Primaria. Encuentran que todos los factores motivacionales analizados se asocian de forma positiva con los cuatro resultados. Aunque la meta de dominio presenta influencias más fuertes en los resultados a largo plazo mientras que el valor de la enseñanza, y autoconcepto académico los presentan a corto plazo.

Lewis, Ream, Bocian, Cardullo, Hammond & Fast (2012) interesados en encontrar una explicación a la persistencia de notas por debajo de la media en matemáticas de estudiantes hispanos, tanto hablantes de inglés como aprendices, examinan la relación entre la preocupación del profesor y la autoeficacia y el desempeño en los test de matemáticas de los estudiantes. La muestra se compone de 1456 estudiantes hispanos (799 hablantes de inglés con fluidez y 657 aprendices). Como resultados encuentran que, en todos los estudiantes, los profesores preocupados refuerzan actitudes "tú puedes hacerlo" hacia las matemáticas lo que, a su vez, influye positivamente en las puntuaciones de los tests de matemáticas, aunque el efecto de la preocupación del profesor es mayor en los aprendices de inglés.

Por su parte Martín (2011) examina las implicaciones de repetir curso o promocionar al curso siguiente en los resultados académicos y no académicos de estudiantes de secundaria y bachillerato. Los componentes académicos analizados son motivación, compromiso académico (deberes realizados y abstinencia escolar) y autoconcepto académico mientras que los no académicos son relación con iguales y autoestima. La muestra se compone de 3261 estudiantes de 12 a 18 años. Los resultados indican que, en el caso de los factores académicos, la repetición de curso es un predictor significativamente negativo del autoconcepto académico y de la realización de los deberes mientras que resulta positivo con respecto a la motivación desadaptativa y a la abstinencia escolar. En

EL AUTOCONCEPTO Y LA MOTIVACIÓN ESCOLAR: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA **SCHOOL MOTIVATION AND SELF-CONCEPT: A LITERATURE REVIEW**

relación a los factores no académicos, la repetición de curso es un predictor significativamente negativo de la autoestima aunque no está significativamente asociado con la relación de iguales.

Yeung (2011) partiendo de la consideración de que el autoconcepto y el esfuerzo en el trabajo escolar tienen influencias significativas en los resultados académicos, analiza estos factores en función del género y el curso. La muestra consta de 2200 estudiantes de 5 cursos (3º, 5º, 7º, 9º y 11º) evaluados en dos componentes del autoconcepto (competencia, afecto) y en el esfuerzo en el trabajo escolar. Los resultados muestran que las puntuaciones en autoconcepto y esfuerzo fueron más bajas en los cursos superiores siendo en los chicos más bajas en afecto y esfuerzo y, en este último factor, las puntuaciones son más favorables para las chicas en los cursos de primaria convirtiéndose en insignificantes en secundaria. Por último las diferencias entre primaria y secundaria tienden a ser mayores en las chicas.

Knigge & Hannover (2011) realizan un seguimiento de los estudiantes en los diferentes tipos de colegios de secundaria en Alemania, que ofrece opciones muy distintas para sus futuras carreras académicas. Sugieren que los estudiantes deberían desarrollar una identidad colectiva como miembros de un determinado tipo de colegio con una particular condición social o reputación. Según esto, estos autores examinan en qué medida la identidad colectiva de tipo de colegio varía en función del itinerario escolar en el que los alumnos están matriculados y la medida en qué la identidad colectiva de tipo de colegio aporta una contribución más allá del autoconcepto académico de los estudiantes y su itinerario académico en la predicción de la motivación escolar. Realizan dos estudios transversales, el primero para la elaboración del instrumento con el que examinar la identidad colectiva del tipo de escuela y, el segundo, para su aplicación en una muestra de 1278 estudiantes de 7º y 9º curso. La estructura del instrumento, diferencial semántico, consta de cuatro subescalas de estereotipos (logro, motivación, social y compensación). Los resultados muestran grandes diferencias en la identidad colectiva de tipo de colegio entre los estudiantes de los itinerarios escolares, por lo que la identificación colectiva de tipo de escuela tiene un poder predictivo añadido para la motivación escolar, más allá de los efectos del autoconcepto académico y el itinerario escolar.

Molloy, Gest & Rulison (2011) examinan las influencias de los iguales en la motivación académica considerando como afectan tres tipos de relaciones entre iguales (amistad recíproca, interacciones frecuentes y miembro del mismo grupo) al autoconcepto académico y al compromiso, antes y después de la transición a los cursos 5º y 7º. Los resultados sugieren que cada uno de los tipos de relaciones entre iguales influye de forma diferente en el ajuste académico de los jóvenes así como la influencia de los efectos es mayor durante el curso 7º que el 5º.

Otros trabajos se encuentran dentro de la investigación transcultural y se refieren a la adaptación y validación de instrumentos de medida, como es el caso de King & Watkins (2013) que proporciona las evidencias de la aplicabilidad del Inventory of School Motivation (ISM), de McInerney & Sinclair (1991) en su versión china y de Núñez, Martín-Albo, Navarro & Suarez (2010) con la versión española de la Escala de Motivación Educativa (EME-S) en estudiantes de educación secundaria postobligatoria, como una adaptación de la Escala de Motivación Educativa (EME-E) para estudiantes universitarios de Núñez, Martín-Albo & Navarro (2005).

Con respecto al primer objetivo, los trabajos seleccionados además de estimar el autoconcepto académico de los estudiantes, analizan otras variables motivacionales como el juicio de los profesores, las atribuciones de los alumnos, las expectativas de éxito, el test de ansiedad, las orientaciones de meta, las aptitudes intelectuales, las estrategias de aprendizaje, las metas de amistad, la motivación intrínseca, el valor de la tarea o de la enseñanza y la preocupación del profesor.

El segundo objetivo, en cuanto a los contenidos de los trabajos analizados, en los últimos casi cinco años, se encuentran diversos aspectos de interés con respecto a la temática en cuestión,

como son propuestas de modelos estructurales para tratar de explicar la motivación del estudiante y, de este modo avanzar en la comprensión de las variables que inciden el rendimiento académico; estudios relacionados con la capacidad de leer y escribir; otros dedicados a la validación y adaptación de instrumentos de medida de la motivación escolar y, por último, una gran parte de ellos relacionados con aspectos concretos como el valor predictivo de diversos constructos de sí mismo en la motivación y el rendimiento académico, la influencia de los factores motivacionales en los resultados del rendimiento a largo y corto plazo, las posibles explicaciones de la persistencia de de las notas por debajo de la media en matemáticas en estudiantes hispanos californianos, las implicaciones de la repetición de curso en los resultados académicos, la incidencia del autoconcepto académico y del esfuerzo en el trabajo escolar sobre los resultados académicos, la influencia de los iguales en la motivación académica y la influencia de la identidad colectiva según el tipo de colegio en la motivación escolar.

Por último, con respecto a los posibles efectos del autoconcepto en los trabajos seleccionados se destacan los siguientes: el autoconcepto académico es menor en los alumnos subestimados por el profesor que en los sobreestimados, el autoconcepto tiene una gran influencia sobre el rendimiento, la motivación intrínseca predice el autoconcepto físico y las metas de maestría y amistad lo hacen de forma positiva, el autoconcepto sobre la habilidad en la lectura y escritura disminuye a medida que los estudiantes van pasando de curso, la autoeficacia y el autoconcepto resultan mejores predictores del valor de la tarea y del rendimiento que la autoestima, el autoconcepto influye en los resultados académicos a corto plazo, la repetición de curso es un predictor significativamente negativo del autoconcepto académico, las puntuaciones en autoconcepto resultan más bajas en los cursos superiores que en los anteriores y, por último, la identidad colectiva de tipo de escuela tiene un poder predictivo añadido a la motivación escolar.

CONCLUSIONES

En el análisis de los 17 artículos procedentes de la búsqueda realizada se pone de manifiesto la amplitud de temáticas susceptible de estudiar relacionadas con el autoconcepto académico y la motivación escolar debido a la gran complejidad de este ámbito de estudio.

Este trabajo presenta una serie de limitaciones en el sentido de que aunque PsycINFO es una de las bases de datos más representativas, y usada por los investigadores, no es la única, siendo conveniente consultar más bases de datos y, específicamente, en lengua española para indagar la producción de posibles investigaciones sobre el autoconcepto académico y la motivación académica. Además habría que considerar más combinaciones posibles de los identificadores relacionados con este ámbito de estudio debido a la complejidad de la motivación escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Archambault, I., Eccles, J. S., & Vida, M. N. (2010). Ability self-concepts and subjective value in literacy: Joint trajectories from grades 1 through 12. *Journal of Educational Psychology, 102*(4), 804-816.
- Bong, M., Cho, C., Ahn, H. S., & Kim, H. J. (2012). Comparison of self-beliefs for predicting student motivation and achievement. *The Journal of Educational Research, 105*(5), 336-352.
- Esnaola, I. Goñi, A & Madariaga, J.M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica, 1, (13)*, 179-194.
- García Legazpe, F. (2008). *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*. Madrid: CIDE.
- González, F. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Madrid: Pirámide.
- González-Pienda, J.A; Núñez, J.C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Rocés, C., García, M; González, P., Cabanach, R.G. & Valle, A (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal, y

EL AUTOCONCEPTO Y LA MOTIVACIÓN ESCOLAR: UNA REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA
SCHOOL MOTIVATION AND SELF-CONCEPT: A LITERATURE REVIEW

- metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje, 4 (12), 548-556.
- King, R. B., & Watkins, D. A. (2013). Validating the chinese version of the inventory of school motivation. *International Journal of Testing*, 13(2), 175-192.
- Knigge, M., & Hannover, B. (2011). Collective school-type identity: Predicting students' motivation beyond academic self-concept. *International Journal of Psychology*, 46(3), 191-205.
- Lewis, J. L., Ream, R. K., Bocian, K. M., Cardullo, R. A., Hammond, K. A., & Fast, L. A. (2012). Con cariño: Teacher caring, math self-efficacy, and math achievement among hispanic english learners. *Teachers College Record*, 114(7), 1-42.
- Marinak, B. A., & Gambrell, L. B. (2010). Reading motivation: Exploring the elementary gender gap. *Literacy Research and Instruction*, 49(2), 129-141.
- Martin, A. J. (2011). Holding back and holding behind: Grade retention and students' non-academic and academic outcomes. *British Educational Research Journal*, 37(5), 739-763.
- Méndez-Giménez, A., Fernández-Río, J., & Cecchini-Estrada, J. (2012). Análisis de un modelo multiteórico de metas de logro, metas de amistad y autodeterminación en educación física. *Estudios De Psicología*, 33(3), 325- 336.
- Molloy, L. E., Gest, S. D., & Rulison, K. L. (2011). Peer influences on academic motivation: Exploring multiple methods of assessing youths' most "influential" peer relationships. *The Journal of Early Adolescence*, 31(1), 13- 40.
- Núñez, J.C., González-Pumariega, S., & González-Pienda, J.A. (1995). Autoconcepto en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema* 3 (7), 587-604.
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G., & Suárez, Z. (2010). Adaptación y validación de la versión española de la escala de motivación educativa en estudiantes de educación secundaria postobligatoria. *Estudios de Psicología*, 31(1), 89-100.
- Park, Y. (2011). How motivational constructs interact to predict elementary students' reading performance: Examples from attitudes and self-concept in reading. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 347-358.
- Pérez, P. M., Costa, J. C., & Corbí, R. G. (2012). An explanatory model of academic achievement based on aptitudes, goal orientations, self-concept and learning strategies. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 48- 60.
- Pintrich, P.R. & Schunk, D.H. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Madrid: Pearson.