

# INVESTIGACIONES Y EXPERIENCIAS

## REFLEXIONES SOBRE AUTOCONOCIMIENTO Y EDUCACION

MANUEL PERALBO UZQUIANO (\*)  
JOSE MARIA SANCHEZ PERNAS (\*)

### 1. INTRODUCCION

Los problemas relacionados con el aprendizaje y el rendimiento escolar siguen siendo en la actualidad el centro de interés de todos aquellos que desde una perspectiva psicológica, pedagógica o sociológica se encuentran ante la difícil tarea de identificar los factores determinantes y arbitrar soluciones operativas.

Evidentemente, son muchas las dimensiones que pueden estar presentes en este tipo de problemas. Unas están ligadas directamente a la motivación para el aprendizaje, otras están relacionadas con factores extraescolares o aptitudinales, pero es bien cierto también que otras atañen a los propios productos que se persiguen con la educación y que deben desarrollarse a través del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, han sido muchas las perspectivas teóricas que han intentado conceptualizar este tipo de problemas para poder generar soluciones eficaces. No obstante, aquí queremos resaltar algunas de las consideraciones educativas que se desprenden de una teoría, la social-cognitiva (Bandura, 1986), que si bien no fue formulada explícitamente para conceptualizar procesos educativos, ha tenido una trascendencia particular en los aspectos relacionados con la intervención en el ámbito escolar (Schunk, 1982a y b, 1983a y b; Peralbo, Sánchez y Simon, 1986). En la base de este interés se encuentra la idea de que el proceso educativo desarrolla, en demasidas ocasiones, sentimientos de incompetencia para el aprendizaje en muchos de los alumnos que paralela o subsecuentemente presentan los denominados problemas de rendimiento escolar (lo que desencadena un escaso interés y bajas expectativas de futuro en diversas áreas de comportamiento relacionadas con o dependientes de la trayectoria escolar). Todo ello es resultado, al menos parcialmente, de una educación excesivamente centrada en el desarrollo de las competencias individuales, en la adquisición, en definitiva, de un conoci-

---

(\*) Universidad de La Coruña.

miento progresivamente mayor del mundo físico que rodea al individuo; lo que ha supuesto el olvido de otras metas relevantes que deben estar presentes en todo sistema educativo, como son el desarrollo del autoconocimiento y de la autonomía personal y el conocimiento de las características del contexto social. Todos ellos son aspectos complementarios, e incluso insolubles, en el desarrollo y la educación del individuo, por lo que deben tener su lugar en toda planificación educativa.

Ha de quedar claro, sin embargo, que algunas de las consideraciones que realizaremos no se desprenden linealmente de estos planteamientos psicológicos. Existen aspectos que atañen a la organización institucional de la enseñanza y aspectos más directamente relacionados con la planificación y el desarrollo del currículum que si bien mantienen algún punto de contacto con la perspectiva psicológica de partida, tienen su propia fundamentación lógica y metodológica, por lo que exigen un tratamiento específico.

Así pues, se trata básicamente de hacer notar la relevancia psicopedagógica de la intervención sobre el conocimiento metacognitivo, y ello por dos razones (Peralbo y Sánchez, 1986; Peralbo, Sánchez y Simón, 1986):

- 1) porque su desarrollo intencional debe pasar a formar parte importante del proceso y del producto educativo,
- 2) porque constituye uno de los mediadores decisivos tanto del proceso de aprendizaje como de la puesta en marcha y el desarrollo de la conducta.

Esto supone asumir, como en todas las teorías dentro del área cognitiva, que el rendimiento en cualquier ámbito se encuentra ligado y depende en gran medida de las elaboraciones cognitivas realizadas por el sujeto, las cuales median entre las habilidades que el mismo posee para las tareas, su acción y las consecuencias que de ella se derivan (Bandura, 1977b). No existiría, por tanto, una relación directa y lineal entre capacidad y acción, sino que ambas estarían mediadas cognitivamente.

Puede ser conveniente, asimismo, establecer algunas precisiones previas respecto a los términos *aprendizaje*, *rendimiento* y *acción*, aunque sólo sea por el hecho de que serán utilizados con frecuencia más adelante.

Así, mientras que las prácticas educativas habituales consideran que es posible valorar o detectar lo que un sujeto aprende a través de la resolución de las tareas escolares, las tendencias actuales en Psicología Cognitiva estiman que el aprendizaje no puede ser traducido completamente en las acciones restringidas que supuestamente deben captarlo; entre otras razones, porque lo que un sujeto aprende no es una literal traducción de los objetos, situaciones o acciones presentes en el medio ambiente en un momento dado, sino el resultado de reelaboraciones y transformaciones a través de las cuales el sujeto construye su propio conocimiento (Voss, 1978; Norman, 1978; McMillan, 1980; Glaser, 1981).

Por otra parte, cuando sistemáticamente nos referimos a los términos de acción (o ejecución) y rendimiento como sinónimos, estamos falseando las realidades a las que hacen referencia. La acción de un sujeto se refiere, entre otras cosas, al

hecho de que se ha producido una modificación en su comportamiento, sin que en sí misma implique ningún componente evaluativo. Por el contrario, en el momento en que valoramos la acción del sujeto partiendo de un criterio más o menos convencional y arbitrario, con una finalidad comparativa o normativa, entonces estamos utilizando un concepto de rendimiento.

Dicho de otra manera, lo que un individuo aprende, es decir, las modificaciones que tienen lugar en la estructura de su conocimiento a partir de la experiencia y la instrucción, se manifiesta parcialmente en la forma en que se enfrenta a la solución de los diferentes problemas que tanto en la escuela como fuera de ella se le presentan. Lógicamente, su acción mejora en la medida en que la estructura de su conocimiento y el desarrollo de sus habilidades se van modificando como resultado, entre otras variables, de la intervención educativa. Sin embargo, no conviene olvidar que habitualmente el énfasis se sitúa no en la constatación de que se ha producido un aprendizaje y en la evaluación de la discrepancia existente entre éste y el que se considera como óptimo, sino en la determinación de la distancia existente entre individuos distintos cuando se enfrentan a tareas similares. Este criterio no está exento de un cierto carácter competitivo que desconsidera las diferencias individuales y lleva a considerar que sólo tiene lugar el aprendizaje cuando el nivel de la acción se ajusta a la media grupal.

Este criterio de rendimiento, cercano al que se emplea en los medios productivos, parece suponer que no existen razones para que sujetos distintos aprendan con ritmos distintos o que no hay motivo para creer que alumnos distintos obtengan beneficios muy diferentes a partir de una misma estrategia instruccional.

Lógicamente, el problema al adoptar el rendimiento como criterio para determinar si se ha producido, o no, el aprendizaje deseado surge de dos consideraciones. En primer lugar, no es posible afirmar que un individuo que no haya «rendido adecuadamente» no ha obtenido, sin embargo, un significativo avance respecto a su estado inicial. En segundo lugar, la utilización de este tipo de criterios tiende a desarrollar en los niños una motivación exclusivamente dirigida hacia el rendimiento, no hacia el aprendizaje; convirtiéndose así las calificaciones escolares en metas en sí mismas, desconectadas muchas veces de la motivación para aprender.

La utilización de criterios de rendimiento escolar lleva inevitablemente a que no todos los alumnos superen con éxito las pruebas establecidas a lo largo del desarrollo del currículum. Y si es cierto que la educación, cuando tiene lugar de forma adecuada, desarrolla un producto educativo que se acerca a los estándares exigidos socialmente, también es verdad que el producto educativo del fracaso en la escuela genera una problemática individual y social que no se puede desconsiderar. Queremos decir con ello que no se puede afirmar que el fracaso en la escuela suponga exclusivamente la carencia o ausencia de conocimientos, destrezas, normas de conducta, etc., sino también el desarrollo en el individuo de formas diferentes de considerarse a sí mismo, de interpretar el mundo, de valorar el papel de lo educativo en el desarrollo individual, etc. En síntesis, sí podemos hablar de un producto educativo determinado para aquellos que se adaptan convenientemente al proceso educativo, podemos igualmente hablar de un producto educativo diferenciable del anterior en aquellos sujetos que se desvían de la norma; y uno de los

componentes diferenciables es, sin duda, el referido al conocimiento de uno mismo, es decir, la valoración que los alumnos realizan sobre sí mismos en relación con su competencia intelectual, social, etc. Veremos, brevemente, a continuación los mecanismos a través de los cuales la actividad educativa conduce a productos diferentes en los ámbitos del aprendizaje y del autoconocimiento.

## 2. COMPETENCIA PERCIBIDA Y AUTOCONOCIMIENTO

Uno de los factores comunes en cualquier delimitación conceptual del término *autoconocimiento* es el que se deriva de la necesaria existencia de procesos autorreferentes. Este carácter autorreferente de nuestro pensamiento se manifiesta en un conocimiento bastante preciso sobre el funcionamiento de nuestro sistema cognitivo. Evidentemente, tal conocimiento no sólo se desprende de la interacción con el medio social durante el desarrollo ontogenético, sino que además puede ser optimizado a través de la acción educativa (Nisbet y Shucksmith, 1986; Flavell, 1979; Forrest, Mackinnon y Waller, 1985; Gagné y Dyck, 1983).

Partiendo, por tanto, de que el conocimiento autorreferente juega un papel importante en la regulación de nuestra actividad, es importante destacar que en el ámbito escolar la realización óptima de una tarea educativa no va a depender únicamente de las capacidades propias del sujeto, sino también de la evaluación subjetiva que éste realice, a partir de fuentes de información diversas, acerca de la efectividad alcanzada en anteriores ocasiones. El grado de congruencia existente entre sus capacidades «reales» y el «nivel» de capacidad percibida a través de la información de su ejecución y de sus consecuencias determinará que los sujetos generen altas o bajas expectativas de éxito ante las tareas escolares. De aquí se derivará la movilización, o no, de todas sus potenciales capacidades para la realización del trabajo escolar, con la anticipación de que sus resultados serán satisfactorios intrínseca o extrínsecamente. Así pues, en nuestra opinión, este enfoque puede dar cuenta de gran parte de las variables que influyen en la determinación de la ejecución final del individuo, al tener en cuenta, como eje central, las expectativas de logro y de resultados que tienen importantes implicaciones motivacionales (Bandura, 1977b, 1986).

En este sentido, las expectativas pueden determinar si la conducta será iniciada o no, qué cantidad de esfuerzo se pondrá en juego y durante cuánto tiempo se mantendrá la actividad ante la presencia de dificultades (Bandura, 1977a). Por consiguiente, no existiría, desde esta perspectiva, una relación directa entre capacidad y ejecución, sino que ambas serían mediadas por los juicios sobre la eficacia personal.

La implicación de este planteamiento en educación es evidente, ya que el desarrollo de las propias capacidades estará mediado directamente por elaboraciones cognitivas, entre las que se encuentran los niveles de competencia percibida en las distintas áreas de comportamiento. Serían, por tanto, el nivel de competencia percibida que tiene el sujeto para la tarea de que se trate y las expectativas de éxito o fracaso generadas por él lo que activaría, o no, la puesta en

marcha y el consecuente desarrollo de las capacidades instrumentales y cognitivas del individuo.

Evidentemente, esta mediación cognitiva entre capacidad y acción puede explicar gran parte de los déficits presentados por niños con una capacidad adecuada para la tarea, pero puede ser útil también su consideración de cara a la planificación de las técnicas de intervención que permitan prevenir los habituales desajustes y optimizar el potencial de aprendizaje del alumno.

En este sentido, diversas formas de intervención en el proceso de aprendizaje, que, en nuestra opinión, se deducen de lo anteriormente expuesto, abarcan tanto el campo de la prevención como el de la corrección de los desajustes, con base motivacional, que puedan tener lugar a lo largo del proceso educativo. Aquí nos centraremos básicamente en la primera, ya que sobre las formas correctivas de intervención existe bibliografía asequible y abundante (Nisbet y Shucksmith, 1986; Peralbo, Torres y Sánchez, 1989; Forrest, Makinnon y Waller, 1985). Desde esta perspectiva, creemos que resulta de considerable importancia la organización del proceso de aprendizaje de forma que las actividades realizadas por el alumno redunden en un incremento paulatino de su sentido de eficacia personal respecto a las tareas escolares. A la vez, es necesario resaltar que a través de tales actividades y de su correcta evaluación los sujetos deben aprender a ajustar funcionalmente sus expectativas a la realidad, evitando expectativas disfuncionales que lleven a autoevaluaciones incorrectas. En este sentido, la intervención implica considerar, en primer lugar, la evaluación escolar y, en segundo lugar, el desarrollo de la automotivación a través de influencias autorreactivas.

### *2.1. El papel de la autoevaluación*

Es evidente que como más claramente se obtiene información acerca de lo adecuado del propio rendimiento es a través de los resultados de la evaluación escolar. Esta, como se sabe, forma parte esencial de una de las fuentes de información de mayor importancia sobre la eficacia personal: la que se obtiene a través de la experiencia directa. Por ello, nos referiremos a la evaluación escolar como un proceso decisivo en la génesis de la motivación para el rendimiento académico.

En sentido general, la evaluación se refiere al grado de consecución por parte del alumno de una serie de objetivos educativos establecidos progresivamente en el currículum. Los aspectos que se evalúan tienen que ver, por lo general, con el grado de destreza, habilidad, información o dominio que posee el alumno en un amplio conjunto de tareas, las cuales implican la posesión de diferentes grados de complejidad cognitiva.

Este planteamiento nos indica que la evaluación se ha puesto habitualmente en función de las metas u objetivos establecidos dentro del proceso de aprendizaje escolar. Las etapas que parecen constituir este proceso se suelen resumir en las siguientes: fijación de metas, ordenamiento de la estrategia metodológica, aprendizaje, evaluación y reajuste. De ahí que la evaluación se entienda como una etapa

del proceso educativo que tiene por función comprobar de modo sistemático en qué medida se han logrado los resultados previstos en los objetivos especificados con antelación.

Sin embargo, este planteamiento parece que establece una relación más o menos directa o lineal entre la posesión de capacidades y el rendimiento académico, de modo que las tareas deben ajustarse a las capacidades de los alumnos en el inicio del aprendizaje para aumentar progresivamente en complejidad, al tiempo que los alumnos evolucionan en madurez y tienen a su alcance el dominio de esas tareas más complejas.

No obstante, la realidad nos muestra que, por una parte, los objetivos no son individualizados y que, por otra, existen otros problemas distintos de los metodológico-didácticos en la determinación de por qué un niño rinde más o menos. Así, desde una perspectiva de intervención psicológica, se ha constatado con reiteración que la evaluación no debe referirse únicamente al rendimiento «medido» en términos «objetivos» de prueba o examen. Se postula de este modo la existencia de factores que inciden en el rendimiento escolar, como son los debidos a la propia capacidad del alumno en el área escolar, los que se desprenden de relaciones familiares, posiblemente distorsionadas, el nivel sociocultural, etc. La comprensión de esta realidad, si bien no ha sido aplicada prácticamente en la evaluación escolar, ha despertado al menos un progresivo interés por desarrollar estudios que permitan conocer los determinantes del rendimiento académico.

Desde el punto de vista de la teoría social-cognitiva el problema de la evaluación escolar, creemos, puede ser reinterpretado teniendo en cuenta varios aspectos.

Por un lado, está claro que las expectativas de logro y de acción-resultado utilizan la información que proviene de los resultados de la evaluación escolar. El sujeto valora a través de ella tanto su capacidad para una ejecución positiva como las posibles consecuencias que sus acciones pueden provocar. Ambos tipos de expectativas tienen un fuerte componente motivacional en la medida en que sirven de guía para la puesta en marcha y la persistencia de la conducta de estudio.

No obstante, cabe señalar que la evaluación escolar tiende a dar cuenta del rendimiento del alumno en momentos relativamente lejanos a la ejecución y establece, por otra parte, criterios más o menos objetivos (calificaciones) para determinar lo adecuado de los distintos rendimientos del alumno sin que exista un planteamiento dirigido a la corrección o el ajuste de aquellos aprendizajes deficitarios, al margen del resultado de la evaluación, en el preciso momento en que los desajustes se producen. Téngase en cuenta que el proceso de reajuste en la evaluación tiende a llevarse a cabo únicamente en aquellos sujetos con un pobre resultado en ella. Esto, junto con el hecho de que el *feedback* procedente de la evaluación genera una motivación extrínseca para el aprendizaje (o mejor dicho, para el rendimiento), hace que el proceso de evaluación no sea, en nuestra opinión, adecuado para favorecer una correcta motivación que permita el desarrollo de un idóneo aprendizaje escolar y para llevar a cabo el necesario reajuste inmediato a lo largo del aprendizaje.

## 2.2. *La importancia de la automotivación en el proceso de aprendizaje*

Desde la teoría social-cognitiva se ha insistido repetidamente en la importancia que tienen el establecimiento de metas y el reforzamiento autorregulado en el desarrollo de una fuente de motivación fundamentada cognitivamente (Schunk, 1983b; Bandura y Cervone, 1983; Locke et al., 1984).

En este sentido, la automotivación exige que existan unos criterios con los que comparar el rendimiento. A partir de aquí, las discrepancias percibidas entre la acción propia y la ideal crean insatisfacciones que motivan cambios correctivos de conducta. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que los efectos motivacionales no se derivan de las metas en sí mismas, sino del hecho de que respondemos a nuestra propia conducta evaluándola en función de la meta establecida como objetivo para la propia satisfacción (Thoresen y Mahoney, 1974).

De esta forma queda clara la necesidad de fomentar, en la medida de lo posible, la autoevaluación por parte del niño de su actividad escolar, que tendrá lugar en función de que las metas establecidas con antelación, aceptadas como gratificantes y satisfactorias por el propio niño, presenten algún grado de discrepancia respecto a su acción real (lo que motivará la puesta en marcha y la aceptación del necesario reajuste inmediato). Se requiere, pues, en nuestra opinión, el fomento, desde los primeros niveles educativos, de actividades de autoevaluación respecto a la adecuación del propio rendimiento a la meta que se pretende conseguir. Mas esta autoevaluación no debe referirse nunca al enjuiciamiento de su labor desde un punto de vista convencional y comparativo, sino desde la valoración del nivel alcanzado en la persecución de la meta objeto del aprendizaje.

Se hallan implícitos en este planteamiento dos de los conceptos que creemos fundamentales para una adecuada organización de cualquier sistema educativo. Por una parte, la necesidad de desarrollar en el niño una motivación intrínseca hacia el aprendizaje, no hacia el rendimiento; lo que implica el fomento de la curiosidad y el deseo de conocer, fruto de una correcta planificación del aprendizaje que responda a los intereses del niño y a sus necesidades (utilizando, si es preciso, el refuerzo externo en los momentos iniciales del aprendizaje). Para esto el niño debe desempeñar un papel activo en la determinación de las actividades que han de realizarse con objeto de conseguir las metas establecidas. En segundo lugar, se desprende la necesidad de incluir en el proceso educativo actividades intencionales dirigidas a enseñar al niño a «aprender a aprender» (Nisbet y Shucksmith, 1986) —desarrollando un autoconocimiento preciso en lo relativo a sus capacidades instrumentales, memorísticas, atencionales, emocionales, etc.— que faciliten una correcta autoevaluación y un buen conocimiento del grado de adecuación de sus capacidades a la tarea objeto de aprendizaje. Todo ello, dentro de una concepción del aprendizaje escolar que trata de desplazar la habitual evaluación externa hacia un proceso de aprendizaje en el que la evaluación descansa en el propio alumno; naturalmente, con la orientación y el apoyo pedagógico del profesor.

En último término, dada la dificultad que implica sustituir la evaluación escolar de carácter externo por un proceso basado en la autoevaluación del aprendizaje, creemos que, al menos, se debe tener en cuenta el estado motivacional del

niño respecto al aprendizaje y su progreso individual cuando se valoren los resultados de su actividad en el aula. Para ello será necesario considerar el nivel que alcanzan las expectativas de logro y de resultados del alumno, en la medida en que son moduladoras de su propio rendimiento.

Como se puede observar, también desde la teoría social-cognitiva es posible superar la concepción conductista de la evaluación, basada únicamente en la observación de los resultados, al incluir componentes internos mediadores entre el *input* y el *output*.

### 3. CONSIDERACIONES FINALES

De lo dicho hasta el momento se puede deducir una serie de consideraciones que reflejan de algún modo las ideas sobre las que hemos pretendido reflexionar.

En primer lugar, todo aprendizaje (y más, si cabe, el escolar) debe incluir un componente intencional que puede ser incorporado en las metas que persigue el alumno a través de su actividad escolar. En este sentido, la meta del aprendizaje y el objetivo educativo no tienen por qué coincidir, puesto que la meta supone la consecución de algo gratificante y significativo para el niño, como representar un rol determinado en una actividad de simulación (de ahí la necesidad de que sea él mismo quien participe, de alguna manera, en su determinación; lo que acerca indiscutiblemente a la realidad sociocultural la actividad educativa), mientras que el objetivo representa para el individuo el medio o los medios que permitirán acceder con éxito a la meta (aprender a sumar, leer, etc.). Esto puede reforzar la necesidad de tender hacia un proceso de aprendizaje integrado en unidades significativas y complementarias (globalización), rompiendo de este modo la «compartimentalización» de los contenidos, que si bien puede tener sentido en niveles superiores de especialización, parece resultar poco fructífera en la educación básica. Es bastante obvio, en este orden de cosas, que los aprendizajes básicos pueden y deben estar programados secuencial y jerárquicamente de modo que atiendan a las posibilidades cognitivas del niño y a su potencial capacidad de progreso en la interacción educativa. De ahí que los objetivos deban encontrarse relativamente especificados de antemano a lo largo del currículum; no así las metas, que por su carácter sociocultural permiten ajustar los contenidos a la realidad en la que el individuo se halla inmerso —lo que supone la concreción de una tendencia cada vez más presente en el ámbito psicopedagógico (Coll, 1987)—. La especificidad y la proximidad que deben tener los objetivos y las metas, así como su organización secuencial, hacen que los desajustes se manifiesten explícitamente, por cuanto impiden el paso al objetivo posterior y diferencian la gratificación derivada en la consecución de la meta. En este sentido, cuando el desajuste en el aprendizaje se produce, no tiene por qué modificarse la meta o el objetivo, sino la estrategia a seguir individualmente para alcanzarlo.

Todo esto supone proporcionar al niño experiencias e instrucción suficientes para que aprenda a autoevaluarse correctamente, partiendo para ello del conocimiento que podemos ofrecerle sobre sí mismo y los demás y abandonando, en la



medida de lo posible, la secular evaluación externa. Esto no implica ceder en favor de una concepción individualista del aprendizaje. Este debe tener lugar a través de la actividad del alumno sobre las tareas y los contenidos diseñados al efecto, pero esta actividad puede desarrollarse tanto a nivel individual como grupal; entre otras razones, porque la interacción social se encuentra en la base del autoconocimiento, ya que, como señalan Riviére y Coll (1985, p. 3), «la significación genética de los mecanismos de relación y de comunicación con personas es mucho más decisiva que la que se atribuye a los esquemas de acción sobre los objetos, puesto que aquéllos, y no éstos, constituyen la matriz fundamental del mundo simbólico y del sujeto, entendido como identidad configurada por la aplicación a uno mismo, como objeto, de las pautas de interacción originadas en la relación con los otros». Reconocer, por tanto, el origen social del autoconocimiento y no considerarlo como uno de los componentes irrenunciables en toda acción educativa llevaría, a nuestro modo de ver, a desaprovechar uno de los aspectos más sustantivos del desarrollo humano.

#### BIBLIOGRAFIA

- Bandura, A. «Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change». *Psychological Review*, 84, 1977a, pp. 191-215.
- *Social learning theory*. Prentice Hall, 1977b. Traducción al español por Angel Riviére: *Teoría del aprendizaje social*, Madrid, Espasa Calpe, 1982.
- «Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy». *Gestalt Theory*, 2, 1980, pp. 147-174.
- *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall, 1986. Traducción al español: *Pensamiento y acción: Fundamentos sociales*, Barcelona, Martínez Roca, 1987.
- Bandura, A. y Cervone, D. «Self-evaluative and self-efficacy mechanism governing the motivational effects of goal systems». *Journal of Personality and Social Psychology*, 45 (5), 1983, pp. 1017-1028.
- Coll, C. *Psicología y currículum*. Barcelona, Laia, 1987.
- Flavell, J. H. «Metacognition and cognitive monitoring: A new area of psychological inquiry». *American Psychologist*, 34, 1979, pp. 906-911.
- Forrest, D. L.; Mackinnon, G. E. y Waller, T. G. *Metacognition, cognition and human performance* (2 vols.). Academic Press, 1985.
- Gagné, R. M. y Dick, W. «Instructional Psychology». *Annual Review of Psychology*, 34, 1983, pp. 261-295.
- Glaser, R. *General discussion: Relationships between aptitude, learning and instruction*. Hillsdale, N. J., Erlbaum, 1981.
- Locke, E. A.; Frederick, E.; Lee, C. y Bobko, P. «Effect of self-efficacy, goals and task strategies on task performance». *Journal of Applied Psychology*, 69 (2), 1984, pp. 241-251.
- McMillan, J. H. *The Social Psychology of School Learning*. New York, Academic Press, 1980.
- Nisbet, J. y Shucksmith, J. *Learning strategies*. London, Routledge and Kegan Paul, 1986. Traducción al español: *Estrategias de aprendizaje*, Madrid, Santillana, 1987.
- Norman, D. A. «Notes toward a theory of complex learning», en A. M. Lesgold, J. W. Pellegrino, S. D. Fokkema y R. Glaser, *Cognitive Psychology and Instruction*, New York, Plenum Press, 1978.
- Peralbo, M.; Sánchez, J. M. y Simon, M. A. «Motivación y aprendizaje escolar: Una aproximación desde la teoría de la autoeficacia». *Infancia y aprendizaje*, 35-36, 1986, pp. 37-45.

- Peralbo, M.; Torres, J. y Sánchez, J. M. *I Symposium sobre el proceso de socialización*. Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Santiago de Compostela, 1988.
- Rivière, A. y Coll, C. «Individuación e interacción en el período sensoriomotor: Apuntes sobre la construcción genética del sujeto y el objeto social». *XXème Journées d'étude de l'APSLF*. Lisboa, 1985.
- Schunk, D. H. «Effects of effort attributional feedback on children's perceived self-efficacy and achievement». *Journal of Educational Psychology*, 74 (4), 1982a, pp. 548-556.
- «Verbal self-regulation as a facilitator of children's achievement and self-efficacy». *Human Learning*, 1, 1982b, pp. 265-277.
  - «Progress self-monitoring: Effects on children's self-efficacy and achievement». *Journal of Experimental Education*, 53, 1983a, pp. 89-93.
  - «Developing children's self-efficacy and skills: The roles of social comparative information and goal setting». *Contemporary Educational Psychology*, 8, 1983b, pp. 76-83.
- Thoresen, C. E. y Mahoney, M. J. *Behavioral self-control*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1974.
- Voss, J. I. «Cognition and instruction: Toward a cognitive theory of learning», en A. M. Lesgold, J. W. Pellegrino, S. D. Fokkema y R. Glaser, *Cognitive Psychology and Instruction*, New York, Plenum Press, 1978.