“¿Voy o no voy?”: el reto de la asistencia a clase de ELE: un análisis desde el autoconcepto académico

Mercedes Rabadán Zurita
Centro de Línguas, Literaturas e Culturas
Universidade do Algarve
0000-0002-9238-3664 / mzurita@ualg.pt

RESUMEN

La asistencia a clase es uno de los aspectos más debatidos en la enseñanza de lenguas extranjeras por sus consecuencias en el aprendizaje y el desempeño académico de los estudiantes. Entre sus diversos antecedentes, cabe destacar el autoconcepto académico o la autoimagen de la persona sobre su competencia para aprender una materia (i.e. un idioma extranjero). En consecuencia, el objetivo de este estudio fue determinar en qué medida el autoconcepto es una variable predictiva de la asistencia a clase en la enseñanza superior en Portugal. Mediante un estudio de tipo transversal y correlacional se obtuvieron datos de 245 estudiantes portugueses universitarios de español como lengua extranjera. Para evaluar el autoconcepto académico se utilizó la escala Autoconcepto Forma 5 de García y Musitu. Los modelos de regresión lineal jerárquica mostraron que el autoconcepto académico es un predictor significativo de la asistencia: una mejor autopercepción de la imagen académica se relacionó con una mayor frecuencia de asistencia a clases. El autoconcepto académico en español como lengua extranjera (ELE) se constituye como un elemento fundamental sobre el que construir las intervenciones y estrategias pedagógicas en el aula de idiomas.

Palabras clave: autoconcepto académico, asistencia a clase, ELE, Portugal.

ABSTRACT

Class attendance is one of the most debated aspects in foreign language teaching because of its consequences on students’ learning and academic performance. Among its various antecedents, academic self-concept, or a person’s self-image of his or her competence in learning a subject (i.e., a foreign language), is noteworthy. Consequently, the aim of this study was to determine to what extent self-concept is a predictive variable of class attendance in higher education in Portugal. Through a cross-sectional, correlational study, data were obtained from 245 Portuguese university students of Spanish as a foreign language (SFL). Garcia and Musitu’s Forma 5 self-concept scale was used to assess academic self-concept. Hierarchical linear regression models showed that academic self-concept is a significant predictor of attendance: a better self-perception of academic image

was related to a higher frequency of class attendance. Academic self-concept in SFL is a fundamental element on which to build interventions and pedagogical strategies in the language classroom.

Keywords: self-concept, class attendance, Spanish as a foreign language, Portugal.

1. INTRODUCCIÓN

La asistencia a clase en la enseñanza superior es un tema largamente debatido en las últimas décadas, dadas las negativas consecuencias del absentismo y/o ausencia a las clases. El absentismo, definido como la falta injustificada a clase, tiene importantes consecuencias no solo para el aprendizaje del estudiante, sino que es percibido igualmente como un problema o desajuste psicológico y/o social (Vesic et al., 2021). En este sentido, tanto las instituciones educativas como los académicos y profesionales de la enseñanza, incluido el contexto de enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera (LE), están centrando sus esfuerzos en la comprensión de los procesos y mecanismos, en sus distintos niveles, implicados en la presencia/ausencia de los estudiantes a las aulas.

Centrándonos en el aprendizaje de lenguas extranjeras, existe un amplio consenso en considerar que la asistencia a clase es un facilitador del aprendizaje del idioma a la vez que mejora el desempeño académico y el desarrollo de competencias comunicativas (Mercer, 2011). Muchos docentes consideran que para aprender un idioma es necesaria la participación e implicación del estudiante en el aula. Entre los variados elementos que influyen en la asistencia a clase de un idioma extranjero, uno de sus determinantes fundamentales es la creencia sobre la capacidad para aprenderlo. Si un estudiante tiene una imagen de sí mismo como un buen aprendiente de idiomas ('se me dan bien los idiomas'), es más probable que asista a clase y participe activamente en las tareas propuestas, manifestando una actitud positiva para afrontar las tareas y actividades.

Atender a las percepciones que los estudiantes tienen de sí mismos y de su competencia es decisivo en el desarrollo de un modelo comprensivo de la práctica educativa en lenguas extranjeras si se espera que los aprendientes, desde una perspectiva constructivista, se impliquen activamente en su proceso de aprendizaje (Arnold y Foncubierta, 2019). La comprensión de cómo los alumnos de ELE se perciben a sí mismos y qué efectos tiene sobre su actuación en el aula se convierte en una necesidad tanto práctica como científica, y justifica la importancia del autoconcepto académico en ELE como uno de los factores más importantes en el aprendizaje (Dornyei y Ushioda, 2011; Mercer, 2011).

El autoconcepto académico. El autoconcepto se refiere a las percepciones que una persona tiene de sí misma, esto es, el conjunto de creencias sobre sí misma. García y Musitu (2001) lo definen como el concepto que el individuo tiene de sí mismo como un ser físico, social y espiritual. Es el resultado de la valoración, análisis e integración de la información de la propia experiencia unida a la información proveniente de los otros significativos (p.ej. progenitores, amigos, etc.). Es decir, el autoconcepto se construye a través de las experiencias con el entorno y las evaluaciones de otras personas importantes (Shavelson et al., 1976). Gran cantidad de estudios han puesto de relieve que en el desarrollo de la imagen que tienen las personas de sí mismas interactúan diferentes fuentes de información (para una revisión, ver Luna y Molero, 2013).

Dentro del autoconcepto, se pueden identificar tres componentes que corresponden a los elementos cognitivo (i.e. creencias sobre la persona), afectivo (i.e. las emociones

asociadas junto con su valoración) y comportamental. Llegados a este punto, es importante diferenciar entre autoconcepto y autoestima. La autoestima es la actitud que posee una persona hacia sí misma (aceptación/rechazo, positiva/negativa), es decir, la evaluación del autoconcepto. Si bien en ciertos contextos tienden a usarse ambos términos como sinónimos, se trata de constructos psicológicos y de personalidad diferentes.

La perspectiva teórica más aceptada sobre el autoconcepto es la propuesta por Shavelson et al. (1976), quienes plantean la existencia de una estructura multidimensional y jerárquica, es decir, dentro del autoconcepto se pueden distinguir varias categorías: autoconcepto físico, social, académico, emocional y familiar (García y Musitu, 2001). Entre estas categorías, aquella más relacionada con el aprendizaje en general y el aprendizaje de lenguas extranjeras en particular es la dimensión académica, dado que es una variable explicativa de la conducta escolar y a la vez resultado del proceso de aprendizaje (Moreano, 2005).

El autoconcepto académico puede ser definido como la percepción del alumnado sobre su propia capacidad para llevar a cabo determinadas actividades y tareas escolares (González-Fernández, 2005), o como la visión que tiene cada persona de sí misma como estudiante (Kurtz-Costes y Schneider, 1994). Siguiendo la misma lógica planteada por Shalvenson et al. (1976), el autoconcepto académico a su vez posee igualmente una estructura multidimensional, siendo una síntesis de las diferentes materias o asignaturas que una persona estudia a lo largo de su formación. Por ejemplo, es posible hacer referencia al autoconcepto académico relacionado con el aprendizaje de las matemáticas y también al autoconcepto académico asociado a lenguas extranjeras. En este sentido, es más apropiado tener en cuenta diferentes autoconceptos académicos, cada uno específico de un área, como puede ser referido al aprendizaje de español como lengua extranjera. ¿Cómo se desarrollan estos tipos de autoconceptos académicos? En general, se considera que son el resultado de la comparación personal y social a partir de las experiencias académicas de las personas.

En relación con la comparación personal, no se duda de la influencia de los éxitos académicos ya experimentados sobre el autoconcepto académico. Las experiencias de aprendizaje exitosas tienden a consolidar y fortalecer la imagen positiva como estudiante. Es decir, los estudiantes tienden a percibir que poseen una elevada capacidad en los ámbitos en los que han actuado bien o han obtenido unas notas brillantes, y que son menos capaces en aquellos otros en los que han manifestado actuaciones mediocres. Cada estudiante interpreta sus resultados presentes a la luz de otros rendimientos previos en esa materia y/o en otras similares, lo que da lugar a las influencias positivas (o negativas) sobre el autoconcepto (Skaalvik y Skaalvik, 2002). El estudiante compara su rendimiento y sus aptitudes percibidas en un área (por ejemplo, matemáticas) con sus resultados y su percepción de capacidad en otra materia (por ejemplo, lengua extranjera), y utiliza esta impresión relativa interna para perfilar su autoconcepto en ambas asignaturas. De este modo, un alumno que se ve a sí mismo competente en una determinada área tiende a rebajar su competencia en otras, ya que se considera menos capacitado (Mercer, 2011; Roiha y Mäntylä, 2022). Además de tener en cuenta los éxitos y fracasos presentes y pasados en las diferentes disciplinas, Skaalvik y Skaalvik (2002) destacan otros dos procesos a tener en cuenta en términos de comparación personal: el análisis de los resultados obtenidos teniendo en cuenta las metas planteadas y la comparación del resultado obtenido en cada materia con el esfuerzo realizado.

En cuanto a la comparación social, se da un fuerte acuerdo sobre el papel desempeñado por la comparación social en el desarrollo del autoconcepto académico (Pulido et al., 2023). La teoría de la comparación social de Festinger (1954) mantiene que

las personas utilizan a otros individuos valorados del entorno como marco de referencia en la formación de las autoevaluaciones. Puesto que el alumnado permanece gran parte de su tiempo en la institución educativa (colegio, instituto, universidad), tanto el profesorado como los compañeros desempeñan la función de los otros significativos en relación con el autoconcepto. Por otro lado, parece haber una tendencia en compararse con aquellos individuos de los que se presume que el resultado de dicha comparación será positivo para la propia persona, y así reafirmar el propio autoconcepto (Epstein, 1973). Ello sugiere que el proceso de comparación social no es pasivo, sino que es utilizado intencionadamente por las personas con el objetivo de obtener sentimientos positivos hacia uno mismo y una capacidad o competencia a través de diferentes dinámicas.

Además de los procesos personales y sociales de comparación, existen otros aspectos que influyen en el autoconcepto académico de los estudiantes. Algunos estudios han abordado el autoconcepto académico en función de variables demográficas del aprendiente, tales como el género, la edad, etc. En relación con el género, los resultados de las investigaciones realizadas son contradictorios. Algunos investigadores (Amezcua y Pichardo, 2000; Malo et al., 2011) han obtenido resultados que parecen indicar cierta influencia de la variable género sobre el autoconcepto general y académico, mientras que en otros estudios las diferencias han sido prácticamente nulas (Costa y Tabernero, 2012). Como señalan estas autoras, la divergencia en los resultados puede deberse a los diferentes instrumentos utilizados. En cuanto a la edad, la investigación muestra que esta actúa como variable moduladora de las posibles diferencias, evidenciando que las mujeres manifiestan una disminución del autoconcepto conforme aumenta la edad (Pastor et al., 2003). No obstante, todavía son necesarios un mayor número de estudios sobre las influencias sociodemográficas en el desarrollo del autoconcepto académico.

Frente a los resultados de los estudios anteriores, aparece un consenso generalizado en que mayores niveles de autoconcepto académico en idiomas están asociados a un mayor rendimiento en el aprendizaje de una LE (García et al., 2006; Moreano, 2005). Además, Mercer (2011) considera que el autoconcepto permite conectar aspectos del aprendizaje de ELE relativos al aprendiente como las estrategias de aprendizaje, la ansiedad o la motivación. Un aprendiente de LE que tenga un autoconcepto académico positivo mostrará una seguridad en sí mismo que le permitirá afrontar adecuadamente el aprendizaje del idioma, asistiendo más a clase y obteniendo mejores resultados de aprendizaje. En resumen, una imagen positiva como estudiante de lenguas extranjeras genera unas fuertes creencias de eficacia y de afrontamiento de las tareas y actividades en clase (Bandura, 1997), lo que hará más probable que la persona asista a clase (i.e. se ve capaz de atender y seguir el desarrollo de la clase y, por extensión, de la asignatura). Este afrontamiento activo permite un mejor desarrollo de las competencias orales y escritas en el aula, traduciéndose en experiencias de éxito que a su vez fortalecen la autoimagen como estudiante de idiomas mediante un proceso de comparación personal. Además, la asistencia a clase y la participación favorecen igualmente los procesos de comparación social a través de compañeros y docente, con la consiguiente reafirmación del autoconcepto (Epstein, 1973). En suma, es esperable que aquellos estudiantes con un elevado o positivo autoconcepto académico como aprendiente de idiomas (i.e. ELE) asistan con mayor frecuencia a clase en comparación con aquellos con un autoconcepto más bajo. En consecuencia, dadas las consecuencias positivas de la asistencia a clase en ELE y el interés por el estudio de sus antecedentes, el objetivo de este estudio fue determinar en qué medida el autoconcepto académico es una variable predictiva de la asistencia a clase en una muestra de estudiantes universitarios portugueses.

2. MÉTODO

2.1. Diseño y muestra

Para la realización de este estudio se optó por el uso de escalas auto informadas en base a un diseño descriptivo, correlacional y de tipo transversal. Esta investigación tuvo como población diana los estudiantes de una universidad pública portuguesa que cursaban asignaturas de español como lengua extranjera. Previamente se realizó una prueba de poder estadístico para determinar la muestra mínima necesaria, utilizando el programa *G*Power* (Faul et al., 2009). Los resultados de la prueba indicaron que 37 participantes son suficientes para obtener un poder estadístico estándar.

Participaron 245 estudiantes, con edades comprendidas entre 18 y 47 años (M=25.37, DT = 6.57). La muestra fue mayoritariamente femenina (82.1% mujeres). En función del tipo de asignatura cursada, se observan dos grupos: estudiantes matriculados en asignaturas obligatorias (55.1%) y estudiantes matriculados en asignaturas optativas (44.9%).

2.2. Instrumentos

Preguntas sociodemográficas y académicas. A los participantes se les solicitó información sobre género, tipo de asignatura, curso y nota obtenida en las asignaturas cursadas de español.

Autoconcepto académico. Para medir la subescala de Autoconcepto académico del cuestionario *Autoconcepto Forma 5* de García y Musitu (2001). Este cuestionario mide el autoconcepto a través de cinco dimensiones, basándose en el modelo de Shavelson et al. (1976). Estas dimensiones son académica o laboral, social, emocional, familiar y física. El autoconcepto académico hace referencia a la percepción que el sujeto tiene de calidad del desempeño de su papel como estudiante y como trabajador. La subescala de autoconcepto académico se compone de cinco ítems. Para cada ítem se le pide al alumnado que exprese su grado de acuerdo con cada uno con un valor entre 1 y 99. Ejemplos de ítems correspondientes a esta dimensión son “mis profesores me consideran un buen estudiante” y “hago bien los trabajos escolares”. El coeficiente *Alfa* de *Cronbach* de la dimensión académica obtenida en este estudio fue de .87, similar al obtenido por García y Musitu (2001).

2.3. Procedimiento

En primer lugar, se procedió a la preparación de la batería con los instrumentos seleccionados. Se adaptó el cuestionario *Autoconcepto Forma 5* al portugués mediante un proceso de traducción-retraducción, realizados por expertos en español y portugués y con el asesoramiento de expertos en la temática del estudio. Para la administración de los cuestionarios se pidió autorización al rectorado de la universidad para que se pudieran administrar los cuestionarios en horario lectivo a los estudiantes que cumpliesen con el requisito de participación en el estudio.

2.4. Análisis de datos

El análisis de datos se realizó utilizando el paquete estadístico STATA v13. Se calcularon los estadísticos descriptivos de las variables de la investigación (media,

desviación típica, asimetría y curtosis). Con objeto de comprobar la relación entre las variables, se realizaron análisis de correlaciones mediante el coeficiente r de Pearson. Para comprobar el objetivo del estudio, se llevaron a cabo varios modelos de regresión lineal múltiple y jerárquica. Estos modelos se llevaron a cabo para verificar el papel predictor del autoconcepto académico sobre la asistencia a clase de los participantes del estudio. Los siguientes estadísticos se calcularon para comprobar la relación predictor-resultado de determinación R2 y el coeficiente de regresión beta (β). Antes del análisis de regresión, se comprobó que los supuestos de normalidad, homoscedaticidad y linealidad no se violaron, basados en los residuos del modelo (diferencia entre valor observado y el valor predicho).

3. RESULTADOS

Los resultados referidos a los niveles de autoconcepto fueron los siguientes: M = 6.39, *DT* = 1.70, *As* = -0.80 y Cu = 0.79. Se observó una correlación positiva y significativa entre el autoconcepto académico y la asistencia a clase, con un valor $r = .32$ ($p < .01$).

En la tabla I se presenta la ecuación de regresión del modelo planteado sobre la asistencia a clase.

Variable	*B*	*SE*	*Beta*	*t*	*Sig.*
Cte.	2.56	0.20		12.74	.00
Sexo	0.21	0.16	.09	1.30	.20
Tipo de asignatura	0.33	0.14	.17	2.39	.02
Año de curso	0.07	0.08	.07	0.94	.35
MODELO 1	*F* = 4.07		R^2 = .05		.00
Cte.	1.24	0.69		1.80	.07
Sexo	0.06	0.17	.02	0.35	.72
Tipo de licenciatura	0.22	0.14	.11	1.64	.10
Año de carrera	0.06	0.08	.06	0.84	.40
Autoconcepto académico	0.12	0.04	.22	3.15	.00
MODELO 2	*F* = 12.06		R^2 = .22		.00

Tabla I: Modelos de regresión sobre la asistencia a clase

Realizadas las regresiones lineales de las variables predictoras sobre el rendimiento académico medido a través de la asistencia a clase, se obtuvo un primer modelo significativo ($F(3, 245) = 4.07$, $p < .01$), el cual explica el 5% del total de la varianza de la variable independiente. Solo la variable relativa al tipo de licenciatura registró un coeficiente beta significativo (.17, $p < .05$).

Tras la inclusión de las variables relativas al autoconcepto, el total de la varianza explicada por el nuevo modelo fue del 17%, ($F(9, 245) = 12.06$, $p < .01$). La inclusión de las nuevas variables explicó un 12% más del rendimiento medido a través de la asistencia a las clases de español (cambio en $R^2 = .12$, cambio en ($F(6, 245) = 45.23$). En el segundo modelo, se observó que el componente académico del autoconcepto registró valores Beta significativos: (.22, $p < .01$).

4. DISCUSIÓN

¿Es importante la asistencia a clase para el aprendizaje de una lengua extranjera? A pesar de algunos resultados contradictorios, existe un fuerte consenso en considerar que el alumnado acuda y participe activamente en las tareas y actividades solicitadas en el aula, dadas sus importantes consecuencias no solo para el desempeño académico, sino también para la creación de un clima de clase positivo y de apoyo (Clair, 1999; Mercer, 2011). En consecuencia, tanto docentes como investigadores están centrando sus esfuerzos en determinar qué elementos determinan que un estudiante vaya (o no) a clase en el contexto de las lenguas extranjeras. En este sentido, este estudio tuvo como objetivo determinar, dentro de las características psicológicas de la persona, si el autoconcepto académico es uno de los predictores de la asistencia a clase, en una muestra de estudiantes universitarios portugueses de español como lengua extranjera.

En primer lugar, los resultados del análisis de correlación fueron coherentes con lo esperado y observados en diversos estudios (Gabalán et al., 2017; Vesic et al., 2021): una mejor autopercepción de la imagen académica se relacionó con una mayor frecuencia de asistencia a clases. La relación positiva observada entre estas dos variables fue posteriormente confirmada mediante los modelos de regresión. Tras el control de las variables sociodemográficas (sexo, tipo de asignatura y año de curso) dado su posible impacto en la asistencia (Amezcua y Pichardo, 2000; Maloe et al., 2011), el modelo de regresión lineal jerárquica mostró que el autoconcepto académico fue un fuerte predictor significativo de la asistencia a clase. En este sentido, el manifestar una autoimagen positiva se relaciona con una mayor percepción de eficacia a la hora de afrontar tareas, demandas y exigencias académicas (Bandura, 1997). Además, este proceso se desarrolla en espiral: una mejor autoimagen se relaciona con una mayor capacidad de afrontamiento del aprendizaje de español como lengua extranjera y con una mayor asistencia. Ir frecuentemente a clase permite un mayor desarrollo de las competencias escritas y orales (García et al., 2006; Moreano, 2005), lo que refuerza a su vez la autoimagen y la creencia de eficacia, surgiendo una espiral positiva de aprendizaje y de desarrollo de las habilidades comunicativas y de comprensión de la lengua extranjera (Bandura, 1997). Las relaciones positivas entre el autoconcepto académico y la asistencia a clase han sido igualmente observadas en diversos estudios realizados con aprendientes universitarios de lenguas extranjeras (Fryer et al., 2018).

Los resultados de este estudio poseen importantes implicaciones tanto teóricas como prácticas, como posteriormente se detallarán. No obstante, la interpretación de estos datos se debe realizar con una serie de preocupaciones, dado que existen varias limitaciones y aspectos a tener en cuenta. En primer lugar, el tipo de diseño utilizado es de tipo descriptivo y correlacional con una única recogida de datos (transversal), lo que conlleva únicamente que se pueden establecer relaciones de covarianza entre las variables analizadas. No es posible hablar de relaciones de causa-efecto a partir de los datos obtenidos. Además, dado que los procesos entre autoconcepto, eficacia y asistencia a clase se producen en espiral, es difícil determinar cuál es la causa y cuál es el resultado. No obstante, la literatura científica consultada permite establecer una relación entre la variable predictora (autoconcepto académico) y la variable resultado (asistencia a clase). En segundo lugar, dado que se han utilizado medidas de autoinforme para la recogida de datos, es posible que ciertos sesgos hayan podido afectar a los resultados y a los análisis. Por ejemplo, el sesgo de deseabilidad social o el sesgo de fatiga podrían haber distorsionado las respuestas de los participantes. En tercer lugar, la muestra de este trabajo se obtuvo

mediante un muestreo por conveniencia por lo que, al no ser representativa de la población de estudio, impide la generalización de los resultados (generalización estadística). Por último, es posible que variables no evaluadas en esta investigación (p.ej. ansiedad, autoeficacia) pueden actuar como variables mediadores o moderadoras entre las dos variables analizadas.

Futuros estudios deben permitirnos profundizar en los determinantes de la asistencia (o ausencia) a clase, además de permitir superar algunas de las limitaciones anteriormente indicadas. Un mayor esfuerzo debería centrarse en la obtención de muestras mayores y representativas de la población de estudio, además de realizar diferentes investigaciones no solo en ELE sino en otras lenguas extranjeras. La comparación entre los resultados de estos estudios arrojaría luz sobre las características definitorias y propias del alumnado en función de la LE/L2. Además, los nuevos estudios han de superar los diseños transversales y correlaciones buscando diseños de tipo longitudinal y/o estudios de diario. Estos últimos estudios son especialmente interesantes porque permitirían observar la evolución de las relaciones entre variables psicológicas (i.e. autoconcepto, ansiedad) y medidas de desempeño académico, como es la asistencia (o ausencia a clase). Finalmente, la incorporación de nuevas variables al marco de referencia del estudio (i.e. ansiedad, autoeficacia) y el análisis multinivel facilitarían la comprensión de los procesos subyacentes a la asistencia/ausencia a clase. El análisis de las relaciones a nivel de clase (y no solo individual) y la incorporación de variables relativas a las prácticas educativas por parte del docente de idiomas mejorarían nuestra capacidad de comprensión del fenómeno y facilitarían la puesta en marcha de acciones pedagógicas más ajustadas al contexto del español como lengua extranjera.

5. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

Muchos docentes, al inicio del curso, recomiendan encarecidamente la asistencia a clase para un adecuado aprendizaje y desarrollo de competencias, especialmente en el aprendizaje de una lengua extranjera, puesto que se considera que para aprenderla es necesaria la participación e implicación del estudiante en el aula. La asistencia a clase en español como lengua extranjera es el resultado de la acción de diversas variables: individuales, grupales, de las prácticas educativas del docente, etc. Dentro de las características individuales de la persona, nuestros resultados indican que el autoconcepto académico o la percepción de la imagen como aprendiente es un determinante, en gran medida, de la ausencia a las actividades de clase, por lo que es un elemento fundamental sobre el que construir las intervenciones y estrategias pedagógicas en el aula de idiomas.

El desarrollo del autoconcepto académico, así como de otros factores cognitivos y afectivos del estudiante, debe centrar gran parte de la actividad del profesorado, permitiendo de este modo un aprendizaje más afectivo. Como indican Arnold y Foncubierta (2019, p. 33):

> Un autoconcepto bajo del aprendiente de una segunda lengua conducirá a un empobrecimiento de su capacidad cognitiva para procesar la información lingüística que recibe en el aula. Por ello, no conviene insistir en modelos de corrección poco realistas, ya que pueden transmitir a los alumnos un sentimiento de inadecuación y la creencia de que aprender español no es lo suyo. En este sentido, la relación existente entre creencias negativas y autoestima baja será directamente proporcional al bajo rendimiento que se dará en aquellos aprendientes que consideren

que no son competentes. En estos casos, la conciencia de no haber realizado correctamente una tarea confirmará su propia creencia negativa sobre sus capacidades y su sentido de competencia. Ellos necesitan experimentar de alguna manera el éxito, y disfrutar de la sensación de pequeños logros es un buen antídoto para la baja autoestima.

En consecuencia, es responsabilidad del docente de lengua extranjera la creación en las aulas de las condiciones apropiadas para que los alumnos encuentren una atmósfera de apoyo, un espacio de aprendizaje que alimente la confianza, el respeto y el valor de cada individuo. Entre las estrategias que se pueden llevar a cabo en el aula para la mejora del autoconcepto académico, se destacan aquellas centradas en el desarrollo del yo ideal (Dörnyei y Chan, 2013) y la autoestima (Arnold y De Andrés, 2010).

Según Dörnyei y Chan (2013), el desarrollo del autoconcepto se puede realizar desde la teoría motivacional del yo, al plantear similitudes entre el autoconcepto y el yo ideal de una L2. El yo ideal hace referencia a las características ideales que a una persona le gustaría tener como hablante de la L2 (deseos, expectativas, etc.). Este yo ideal actuaría como un orientador interno, una especie de energía o motivación que ayuda en el proceso de aprendizaje del idioma extranjero. El papel del docente en este sentido sería orientar y guiar en el uso, por parte del estudiante, de la visualización de ese yo ideal (p.ej. imaginando que es capaz de establecer y mantener una conversación en una entrevista de selección en la lengua extranjera). Esta visualización no solo favorece y desarrolla un autoconcepto más positivo, sino que también afecta a las creencias de eficacia a la hora de aprender la L2. El apoyo del grupo igualmente puede actuar como potenciador de esta imagen ideal: cuando las personas se sienten apoyadas en el grupo de clase de idiomas pueden imaginarse como parte de la comunidad.

Por su parte, la propuesta de Arnold y De Andrés (2010) se centra en un conjunto de orientaciones con las que se desarrolla el autoconcepto, junto con la autoestima, y las destrezas lingüísticas. Estas orientaciones se agrupan en 5 elementos fundamentales que deben ser trabajadores por los docentes en las clases de idiomas:

(1) El desarrollo de la seguridad. Por ejemplo, definiendo procedimientos y rutinas de manera que se evita la ambigüedad de rol (los estudiantes saben qué se espera de ellos).
(2) El desarrollo de la identidad. Por ejemplo, promoviendo el autoconcepto positivo a través de la reflexión sobre las fortalezas y debilidades en el idioma.
(3) El desarrollo de la pertenencia. Por ejemplo, generando la identidad de grupo dentro de un clima de aula de seguridad psicológica y afectiva.
(4) El desarrollo de propósito. Por ejemplo, desarrollando en los estudiantes expectativas reales sobre su aprendizaje y fortaleciendo la instrumentalidad, es decir, la relación entre el esfuerzo y el resultado.
(5) El desarrollo de la competencia. Por ejemplo, poniendo en valor los logros mediante la provisión de una retroalimentación completa y adecuada a las necesidades y perfil de los estudiantes.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Amezcua, J. A. y Pichardo, M. C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *anales de psicología*, *16*(2), 207-214.

Arnold, J. y De Andrés, V. (2010). Cultivating confidence. *English Teaching Professional*, 4-6.

Arnold, J. y Foncubierta, J. M. (2019). *La atención a los factores afectivos en la enseñanza de ELE*. Edinumen.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercice of control*. W.E. Freeman.

Clair, K. L. S. (1999). A case against compulsory class attendance policies in higher education. *Innovative Higher Education*, *23*, 171-180.

Costa, S. y Tabernero, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género. *Revista iberoamericana de psicología y salud*, *3*(2), 175-193.

Dörnyei, Z. y Chan, L. (2013). Motivation and the vision: An analysis of future L2 self images, sensory styles, and imagery capacity across two target languages, *Language Learning 63*(3), 437-462.

Dörnyei, Z. y Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation*. Logman-Pearson.

Epstein, S. (1973). The Self-concept Revisited. *American Psychologist, 28,* 403-416.

Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A. y Lang, A. G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, *41*, 1149-1160.

Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, *7*, 117-140. https://doi.org/10.1177/001872675400700202

Fryer, L. K., Ginns, P., Howarth, M., Anderson, Ch. y Ozono, S. (2018). Individual differences and course attendance: why do students skip class. *Educational Psychology*, *38(4)*, 470-486.
DOI: 10.1080/01443410.2017.1403567

Gabalán, J. y Vázquez, F. (2017). Rendimiento académico universitario y asistencia a clases: una visión. *Revista Educación 41*(2), 1-17.

García, J. F. y Musitu, G. (2001). *AF5. Autoconcepto Forma 5*. TEA.

García, J. F., Musitu, G. y Veiga, F. (2006). Autoconcepto en adultos de España y Portugal. *Psicothema*, *18*(3), 551-556.

González-Fernández, A. (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación.* Pirámide.

Kurtz-Costes, B. y Schneider, B. (1994). Self-Concept, attributional beliefs and school achievement. *Contemporary Educational Psychology*, *19*, 199-216.

Luna, N. C. y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación Y Docencia (REID)*, *10*.

Malo, S., Bataller, S., Casas, F., Gras, M. E. y González, M. (2011). Análisis psicométrico de la escala multidimensional de autoconcepto AF5 en una muestra de adolescentes y adultos de Cataluña. *Psicothema*, *23*(4), 871-878.

Mercer, S. (2011). *Towards an understanding of language learner self-concept* (Vol. 12). Springer.

Moreano, G. (2005). Relaciones entre autoconcepto académico, atribuciones de éxito y fracaso, y rendimiento académico en escolares preadolescentes. *Revista de Psicología*, *23*(1), 5-38. https://doi.org/10.18800/psico.200501.001

Pastor, Y., Balaguer, I. y García-Merita, M. L. (2003). El autoconcepto y la autoestima en la adolescencia media: Análisis diferencial por curso y género. *Revista de Psicología Social*, *18*(2), 141-159. https://doi.org/10.1174/021347403321645258

Pulido, E. G., Redondo, M. P., Lora, L. J. y Jiménez, L. K. (2023). Medición del Autoconcepto: Una Revisión. *Psykhe*, *32*(1), 1-14. https://doi.org/10.7764/psykhe.2020.22389

Roiha, A. y Mäntylä, K. (2022). «It has given me this kind of courage...»: The signifiance of CLIL in forming a positive target language self-concept. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *25*(1), 100-116. https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1636761

Roncel, V. M. R. (2008). Autoconcepto, ansiedad y motivación en el aula de idiomas. *MarcoELE: Revista de didáctica*, *8*, 1-12.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J. y Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, *46*(3), 407-441.

Skaalvik, E. M. y Skaalvik, S. (2002). Internal and External Frames of References for Academic Self-Concept. *Educational Psychology*, *37*(4), 233-244. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3704_3

Vesic, D., Dzinovic, V. y Mirkov, S. (2021). The role of absenteeism in the prediction of math achievement on the basis of self-concept and motivation: TIMSS 2015 in Serbia. *Psihologija*, *54*(1), 15-31. https://doi.org/10.2298/PSI190425010V