

A photograph of a swan in a gold frame and a duckling on a wooden floor. The swan is in a gold frame on the left, and the duckling is on the floor on the right. The text is overlaid on the image.

# Autoconcepte i rendiment acadèmic

Treball de recerca

# Índex

<b>1. INTRODUCCIÓ .....</b>	<b>3</b>
1.1. <i>Motivacions</i> .....	3
1.2. <i>Objectius</i> .....	4
1.3. <i>Metodologia</i> .....	5
<b>2. MARC TEÒRIC .....</b>	<b>7</b>
2.1. PSICOLOGIA EVOLUTIVA DE LA PERSONALITAT .....	7
2.1.1. <i>Factors filogenètics</i> .....	7
2.1.2. <i>Factors contextuals</i> .....	8
2.2. L'AUTOCONCEPTE .....	9
2.2.1. <i>Què entenem per autoconcepte?</i> .....	9
2.2.2. <i>L'autoconcepte, un valor necessari</i> .....	12
2.3. LES DIMENSIONS DE L'AUTOCONCEPTE .....	15
2.3.1. <i>Dimensió física</i> .....	15
2.3.2. <i>Dimensió social</i> .....	16
2.3.3. <i>Dimensió emocional o psicològica</i> .....	18
2.3.4. <i>Dimensió acadèmica</i> .....	20
2.3.5. <i>La dimensió familiar</i> .....	22
2.3.5.1. <i>Model circumflex d'Oslo (1979)</i> .....	23
2.4. EL RENDIMENT ACADÈMIC .....	26
2.5. EL DESENVOLUPAMENT DE L'AUTOCONCEPTE EN L'ETAPA D'ESCOLARITZACIÓ .....	28
2.5.1. <i>A l'educació infantil</i> .....	28
2.5.2. <i>A l'educació primària</i> .....	28
2.5.3. <i>A l'educació secundària</i> .....	29
2.6. DIFERÈNCIA ENTRE AUTOCONCEPTE I AUTOESTIMA .....	30
<b>3. MARC PRÀCTIC .....</b>	<b>31</b>
3.1. METODOLOGIA .....	31
3.1.1. <i>Població</i> .....	31
3.2. RESULTATS .....	32
3.2.1. <i>Conclusions a partir de l'anàlisi amb l'escala AF-5</i> .....	32
3.2.2. <i>Conclusions generals</i> .....	36
<b>4. AGRAÏMENTS .....</b>	<b>37</b>
<b>5. BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>38</b>

# 1. Introducció

Al llarg de tota la història, hi ha hagut un interès especial pel comportament humà, els processos interns d'aquest, les relacions interpersonals, les emocions, les motivacions o les limitacions del nostre cos i/o ment entre d'altres.

Tot i que suposem que els nostres avantpassats ja es formulaven preguntes sobre les seves reaccions psíquiques, no va ser fins a l'època contemporània que aquestes es van començar a considerar com a objectes d'estudi. Va ésser conseqüència de l'avenç natural de les ciències de la conducta (*behavioural sciences*). Aquestes són estudiades principalment per la psicologia [del grec clàssic: *ψυχή* (ànima o activitat mental) i *-λογία* (tractat, estudi)]. La psicologia és una ciència que comprèn diferents teories i corrents que han predominat en diferents moments de la història. Aquests corrents centren la seva atenció en àrees dissemblants. A tall d'exemple, hi ha la psicologia evolutiva, la qual he pres com a enfocament i perspectiva per introduir l'autoconcepte.

El motiu principal que m'ha fet emprendre aquest projecte com a treball de recerca, no tan sols ha estat el meu interès envers la temàtica – que explico en el següent punt introductori – sinó el fet de confirmar o refutar les evidències que sovint s'atribueixen a aquest tipus de relacions.

Per acabar, penso que l'autoconcepte és un factor, entre molts d'altres, interessant i rellevant tant en el procés d'aprenentatge de l'alumne com en el procés evolutiu de les persones. A part de poder condicionar la nostra conducta, canvia la percepció que tenim de nosaltres mateixos. Però de quina manera i per què? Què influeix a percebre'ns d'una manera o altra? Potser el nostre entorn contribueix en l'autoestima? Però... és el mateix autoestima que autoconcepte? La resposta d'aquestes qüestions pot ajudar al coneixement de l'individu i el seu entorn.

## 1.1. Motivacions

En primer lloc, abans d'iniciar el treball, vaig dubtar entre nombrosos temes i possibles hipòtesis. No obstant això, totes elles tenien un element en comú: la

salut de l'organisme. Potser l'ambient biomèdic que es respira a casa hi va tenir influència. Sigui com sigui, finalment vaig decidir-me per la relació entre l'autoconcepte i el rendiment acadèmic perquè, a part de tractar l'evolució de la conducta de les persones - que és un aspecte que sempre m'ha encuriolit -, em permetia enfocar-ho en un marc que m'és molt proper: l'escola.

Segonament, i pel que fa al Batxillerat, estudio la modalitat filològica. És palès que la hipòtesi que em formulo no toca directament aquesta branca. Malgrat això, aquest fet no ha retingut el meu propòsit ni ha condicionat la meua inquietud de caire més científic.

Per acabar, penso que l'observació de l'entorn és important. Més d'una vegada m'he fixat en què en una mateixa classe pot haver-hi un alumne que, tot i treure uns resultats excel·lents, no tingui un concepte d'ell mateix equivalent a aquests o a la inversa.

## 1.2. Objectius

Diversos estudis mostren que l'autoconcepte té una relació interessant amb el rendiment escolar-acadèmic. Per això vull elaborar un estudi a petita escala amb la intenció de confirmar la correlació que tenen aquests dos factors.

La meua hipòtesi principal és: **els alumnes que tenen un millor rendiment acadèmic i resultats escolars, tendeixen a tenir un millor autoconcepte acadèmic**. A partir d'aquesta hipòtesi i l'elaboració del treball he anat trobant relacions diverses que m'han fet ampliar la llista d'objectius inicials. En síntesi són:

- a) Esbrinar quina influència o repercussió tenen en el rendiment acadèmic de l'individu aspectes (variables) com la situació familiar, el lloc de procedència, l'assetjament físic o psicològic i el sexe.
- b) Denotar com afecten les diferents dimensions de l'autoconcepte, a part de l'acadèmic (emocional, familiar, social i físic) en el rendiment escolar.
- c) Especificar si hi ha una relació estimable entre les variables (situació familiar, lloc de procedència, assetjament físic o psicològic i sexe) i un àmbit de l'autoconcepte específic (emocional, familiar, físic o social).

- d) Finalment, tractar de veure amb quina perspectiva treballen l'autoconcepte acadèmic negatiu dels alumnes amb dificultats a l'escola dos centres especialitzats de Girona.

### 1.3. Metodologia

El marc teòric del treball es basarà en una recopilació d'informació que confecciono a través de diferents llibres i pàgines web. Intentaré introduir-la de la manera més divulgativa i sintetitzada possible a causa de la de la dificultat d'interpretació d'alguns termes científics.

Pel que fa a la part pràctica, utilitzaré una escala visual per determinar l'autoconcepte, (AF-5) elaborada per Garcia i Musitu (1999).

Aquesta escala consta de trenta ítems (afirmacions) que els alumnes hauran de valorar i puntuar segons el que n'opinen, essent el màxim d'objectius. Pel que fa a aquest últim requisit, crec que serà difícil que els nens contestin amb la màxima objectivitat. L'escala original és en castellà. La traduiré al català i la faré omplir a una mostra de 89 alumnes de 2n d'ESO de l'INS Montilivi de Girona. El procediment es durà a terme de forma partida, per grups (A,B,C i D) per tal de facilitar la comprensió de l'escala. Els subjectes també hauran d'omplir unes dades (sexe, estat familiar...) que utilitzaré com a variables.

A més a més, mitjançant una instància a la direcció del centre, demanaré el permís per obtenir les notes de cada subjecte. Aquestes serviran per poder relacionar l'autoconcepte acadèmic (escala) amb el rendiment escolar (notes).

Per a associar aquestes variables i les que figuren als objectius utilitzaré el programa estadístic *IBM SPSS Statistics 19.0*.

Una de les dificultats que també espero trobar és el funcionament d'aquest programa. A causa de la seva complexitat, contactaré amb la Dra. Sara Malo Cerrato, que ha elaborat una anàlisi psicomètrica de l'escala multidimensional de l'autoconcepte (consultar annexos 2.3).

Ens trobarem periòdicament amb ella i la Sra. Cristina Figuer Ramínez, professores de la Facultat de Psicologia de la Universitat de Girona. Penso que podran aportar-me una base teòrica molt útil i també experiència pràctica amb el programa informàtic. D'altra banda, entrevistaré dues psicopedagogues que dirigeixen centres d'ajuda escolar i psicologia clínica a la província de Girona.

També m'agradaria puntualitzar que les dades seran anònimes i el treball no constarà de cap nom ni identificació personal; és per això que els subjectes seran numerats amb un codi de l'1 al 89.

## 2. MARC TEÒRIC

### 2.1. Psicologia evolutiva de la personalitat

El projecte se situa en una branca concreta de la Psicologia: la **Psicologia evolutiva**.

Aquesta tracta els processos de canvi psicològic que es produeixen en la conducta humana des d'una perspectiva cronològica, és a dir, des del període prenatal fins a la vellesa. Així doncs, els objectius principals de la Psicologia evolutiva són: diferenciar els models de personalitat que poden presentar-se mitjançant la investigació; buscar una raó per donar resposta al tipus de personalitat de cada subjecte; determinar com tractar a cada persona d'acord amb la seva personalitat o fins i tot descriure els trets globals d'una fase de desenvolupament, establint relacions entre l'edat, la maduresa i els processos psíquics que caracteritzen la fase en qüestió.

És important saber si el nostre desenvolupament psíquic humà rep influència de factors contextuais o factors filogenètics. De fet, aquesta incògnita ha estat objecte d'estudi i discussió durant molt de temps. El cert és que en el desenvolupament personal influeixen tant factors biològics (filogenètics) com socials (contextuais) que se solen agrupar d'aquesta manera:

#### 2.1.1. Factors filogenètics

**1. Factors biològics:** Són aquells factors que tenen relació amb la genètica del subjecte i la salut. També tots els trastorns que intervenen en el desenvolupament d'aquest. S'ha de tenir en compte el model genètic familiar atès que existeixen característiques de maduració pròpies de la càrrega genètica. Per exemple: certes habilitats cognitives, grau d'hiperactivitat o iniciació a l'aprenentatge del llenguatge, factors prenatals (a causa de trets fisiològics de la mare com l'edat, el número de la gestació, l'estat emocional...), factors perinatals (petits regressos o anormalitats del desenvolupament com hipòxies lleus, hipoglucèmies traumàtiques...) o factors postnatals (trets fisiològics com l'alimentació, certes patologies que prenuten seqüeles...).

## 2.1.2. Factors contextuais

**1. Factors psicològics:** Es relacionen amb factors cognitius i emocionals. Inclou l'estabilitat emocional, processos cognitius i l'afectivitat. Està estretament relacionat amb la sociabilitat.

**2. Factors socioculturals:** Inclou relacions interpersonals (condicions i relació amb la família), socials, culturals i ètniques.

**3. Factors del cicle vital:** Comprèn la repercussió i efecte que té un mateix fet en diferents subjecte (d'acord amb l'edat).

Hi ha psicòlegs que afirmen que només són els factors genètics (processos i mecanismes interns) que influeixen a la formació de la personalitat. Aquesta tendència s'agrupa dins del **model organicista**. N'hi ha d'altres que defensen la posició contrària: la personalitat és influenciada per factors de caire ambiental (condicions de l'entorn). S'agrupen en el **model mecanicista**. D'altres, estan entre aquestes dues tendències psicològiques: se situen dins del **model contextual-dialèctic** (ambdós factors influeixen per igual).

Són tres les escoles psicològiques que representen els models citats: el conductisme, la psicoanàlisi i l'humanisme.

El **conductisme** entén que la conducta humana i el desenvolupament personal consisteixen en les respostes donades als estímuls de l'entorn. Per tant, considera que subjecte té poca capacitat de direcció de sí mateix; és passiu [màxim representant: Bandura (1977)]. S'associa amb el model mecanicista.

La **psicoanàlisi**, defensada principalment per Freud (1923), se centra en processos inconscients i en l'anàlisi de les tres instàncies psíquiques: ell, jo i super-jo. L'ego fa referència al nucli de la personalitat que controla els impulsos i les tendències de l'ell i del super-jo en consonància amb les exigències de la realitat i pertinents al jo. Dins d'aquesta escola hi trobem el model organicista.

El model contextual-dialèctic és dins **l'humanisme**. Aquest té una visió més positiva i proposa que l'individu té capacitat d'autodirecció atès que considera que l'ésser pot manifestar dues tendències: la primera que impulsa a la supervivència i la segona que ajuda a aconseguir un desenvolupament constant i així una superació personal (Maslow, 1968). Malgrat les diferents disciplines psicològiques, l'objectiu del procés de creixement és arribar a establir un benestar psicològic o autorealització.



## 2.2. L'autoconcepte

### 2.2.1. Què entenem per autoconcepte?

Certament no hi ha una definició unànimement acceptada pel terme autoconcepte atès que se li han donat diferents sentits i matisos al llarg de la història. En citaré una de les més conegudes, proposada per Shavelson.

Ell i els seus col·laboradors, defineixen l'autoconcepte com **la percepció que cadascú té d'ell mateix**. A més, afegeixen que es forma a partir de les experiències (tot allò que anem vivint) i les relacions amb l'entorn. Això es justifica a l'apartat "el desenvolupament de l'autoconcepte (...)", que es troba al punt 2.5 del treball.

Molts autors utilitzen termes com concepte de sí mateix, concepte del "jo", auto esquema o "*self*" (provinent de la literatura anglosaxona) per referir-se a l'autoconcepte.

Hem de tenir en compte que la idea d'autoconcepte és molt general ja que aquest té un caràcter pluridimensional. Està compost per diferents àmbits i dimensions que s'expliquen en el següent punt teòric del treball (2.3). Si en limitem el significat, l'autoesquema forma part del sí mateix però com a objecte. **És el conjunt d'idees que percep una persona d'ella mateixa**: el que creu ser i el que sent per ella mateixa, és a dir, l'autoconeixement. És per això que vindria a ser la part més cognoscitiva del "jo".

Cada ésser humà és únic i cada ment té concepcions diferents sobre el món. Quan naixem, el nostre organisme no posseeix cap concepte d'ell mateix, no té autoconsciència. La ment, però, sempre està disposada a aprendre coses sobre l'organisme que regeix.

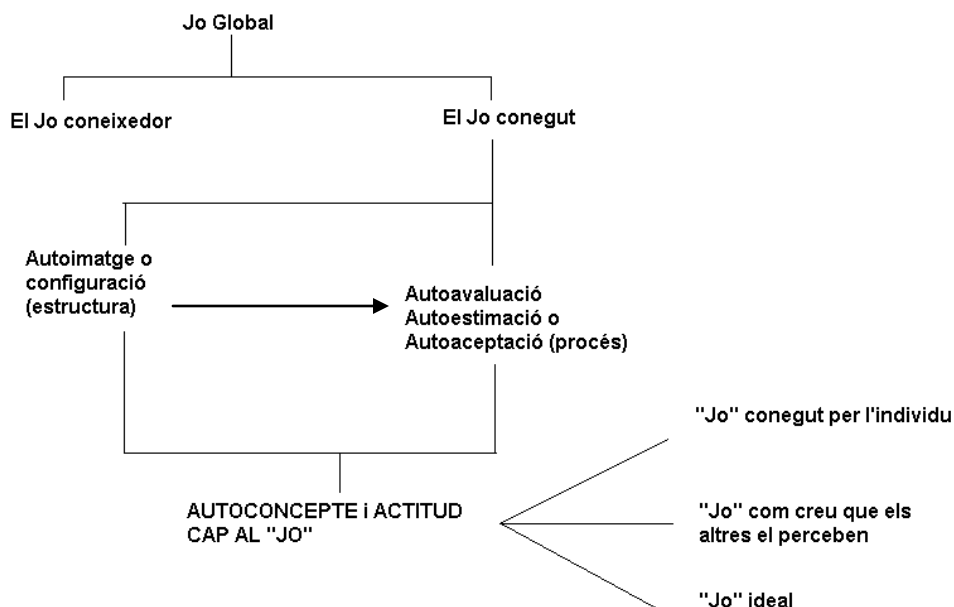
L'autoconcepte no és innat. I és que els nadons encara no entenen la significació i diferència que tenen el "jo" i "no-jo", per això és difícil analitzar directament la naturalesa de l'autoconcepte a la infantesa, que té un sentit molt ampli. Des d'un punt de vista psicològic, els nens floten en un espai on encara no discerneixen els límits entre el seu cos i els altres objectes o entre la realitat i la fantasia. La percepció que tenen d'ells mateixos, el seu "jo", abraça gairebé tot allò que rodeja al nadó. Per exemple, si allunyem un nen de la seva mare, per ell significa perdre's a ell mateix. L'autoconcepte o "*self*" es va definint amb

major claredat a mesura que aquest ésser manté contacte amb altres persones i objectes del seu entorn. Arriba un moment en què aconsegueix diferenciar-se del món exterior.

Tot i no estar definit, no hem d'oblidar que el procés de formació de l'autoconcepte ja comença ben aviat. I és que l'autoexploració del cos és un fenomen accidental que comença amb les accions com tocar-se les mans i els peus, veure, sentir o xuclar. És a partir de les sensacions i les senzilles activitats motores quan comencen a adonar-se que allò que manipulen són ells mateixos. Aquestes sensacions, sense voler-ho, ja són els primers components de l'autoconcepte que formen el camí cap a la imatge corporal (autoconcepte físic).

En síntesi, abans de tenir autoconcepte, hem de tenir una autoconsciència clara.

Cal destacar que l'autoconcepte està compost per una estructura que s'organitza jeràrquicament. És un concepte una mica abstracte i per això m'agradaria deixar clar el conjunt de termes que l'integren mitjançant un esquema.



Esquema 1. L'estructura del "Jo"<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Esquema extret del llibre "El autoconcepto. Teoría, Medición, Desarrollo y Comportamiento" de BURNS, R.B (1979).

En l'estructura, primerament apareix el Jo Global. Aquest engloba tot el que seria la persona en qüestió i la seva singular consciència continua i canviant. A causa del seu gran abast, es divideix en dos aspectes que inicialment van ésser distingits pels filòsofs. D'una banda tenim el **Jo coneixedor** (que comprèn el procés d'experimentació, la capacitat bàsica per arribar a conèixer la nostra identitat). Com va dir Descartes "cogito, ergo sum" (penso, després existeixo), abans de conèixer-nos hem de passar per processos intel·lectuals i emocionals. Tothom té la capacitat d'experimentació; és universal. D'altra banda hi ha el **Jo conegut** que comprèn el contingut de l'experimentació. Aquest contingut és personal i únic atès que tots som éssers amb capacitat d'experimentar però no ho fem amb el mateix contingut, sinó que partim de diferents informacions provinents de nosaltres mateixos i a més a més, ens influeixen milions de factors diferents durant el procés d'experimentació. Dins d'aquest últim "Jo" apareix l'autoconcepte. Aquest inclou la percepció d'un mateix (autoimatge) i també, de manera més secundària, un element subjectiu que seria l'avaluació que l'individu fa d'ell mateix (autoavaluació). L'autoimatge és la base de l'autoconcepte; és a dir, una estructura que anem formant a mesura que avança el temps i l'experiència. A partir d'aquesta duem a terme un procés d'autoavaluació.

A més, l'autoconcepte d'un individu té en compte la imatge que creu que els altres tenen d'ell i la persona que ell desitjaria ésser (R.B Burns, 1990).

## 2.2.2. L'autoconcepte, un valor necessari

Podem entendre l'autoconcepte com un valor clau per a la vida i el desenvolupament humà.

Un valor significa una prioritat que es manifesta en la conducta d'un subjecte i fa la funció de motivar-lo i impulsar-lo per a seguir endavant. Partint d'aquesta idea, és interessant veure que pel desenvolupament psicològic humà, els éssers passem per una sèrie de quatre fases on predominen uns valors més que d'altres amb l'objectiu d'arribar a l'última fase on ens coneixem i arribem a ser "un mateix".

Aquests valors estan connectats entre sí de manera que es construeixen uns sobre els altres a mesura que l'escala d'edat augmenta i ens trobem en fases avançades. És per això que el grau de complexitat dels valors també és major, vist que es pren experiència dels valors inicials i es va construint una torre de valors més o menys confortable.

Aquestes prioritats que es van adquirint i superant es relacionen íntimament amb l'evolució de les necessitats humanes com els interessos, les ambicions, les inquietuds i els desitjos.

Però abans de veure aquesta relació, cal fer-nos un petit esquema de les fases citades anteriorment.

A la **primera fase** es té una visió correlativa del món i es dóna importància a la realitat externa. La necessitat que tenim és de protegir-nos del món que ens envolta. El valor que pren importància és l'autopreservació (sentir-se protegit). Aquest es comença a adoptar des del naixement, quan comencem a interioritzar la seguretat i a poc a poc ens anem sentint còmodes amb el nostre entorn.

Quan arribem a la **segona fase**, destaca l'orientació social que adquirim perquè comencem a crear-nos un món organitzat jeràrquicament i tenim en compte normes i reglaments concrets. Dos dels valors més importants que neixen en la segona fase són l'autoestima i la confiança donat que necessitem ésser valorats pels altres per confiar-hi i gaudir d'un benestar psicològic. Si no fos així, limitariem la nostra capacitat per aprendre, treballar i relacionar-nos amb els demés subjectes. El tercer i últim valor d'aquesta fase és la

competència. Fa la funció de pont cap a la tercera fase i no s'adquireix si els anteriors valors no s'han superat (ens hem de sentir valuosos abans d'aprendre a ser competents).

A la **tercera fase** passem en una dimensió més interna i interpersonal. Comencem a créixer dins d'una bombolla més petita. Es manifesta el valor d'autorealització. Per auto realitzar-se s'ha de passar per la competència atès que s'ha d'aprendre dels altres el que es necessita per funcionar. Primer es fa a l'escola i més endavant a la feina. També és important conèixer el propi desenvolupament personal en els diferents àmbits (físic, emocional, intel·lectual i espiritual) per poder modelar-lo, millorar-lo i arribar a l'autoafirmació. L'objectiu de la quarta i última fase és arribar a la coneixença i la veritat d'un mateix. Això comporta tenir consciència de les potencialitats i limitacions que es tenen, és a dir, tenir un autoconcepte definit. Conseqüentment, el valor que predominarà serà la intimitat – control intern, harmonia en el respecte d'un mateix i responsabilitat externa en quant a la relació amb les altres persones-.

És clar que al llarg de la formació, apareixen innumbrables lligams que influeixen en l'orientació psicològica. És més, hi ha la possibilitat de viure experiències negatives durant aquesta evolució tot i la necessitat que tenim d'evitar el dolor i desconfiar dels altres individus. Quan s'entra en una crisi, deixem de tenir motivacions cap a la vida i deixem de créixer psicològicament. El món es converteix en una realitat de la qual ens hem de protegir. Si s'actua amb èxit, l'autoestima s'enfortirà. Si es fracassa, ens estanquem o retrocedim en la primera fase, lluitant per la supervivència, dominats per la inseguretat. Els valors bàsics que s'han anat introduint, poden prendre's com a temor o esperança. Amb l'esperança activem els nostres valors de futur i amb el temor els neguem.

En el quadre que es presenta a continuació, s'especifiquen els temors o experiències negatives que poden aparèixer en els valors principals del desenvolupament psicològic.

FASE I	FASE II		FASE III	FASE IV	
Indefensió	Inseguretat	No sentir-se valorat	Incompetència Desconfiança	Necessitat d'acceptació i valoració	Necessitat de "conèixer" la veritat sobre un mateix
Autopreservació	Seguretat	Autoestima	Autocompetència Confiança	Autorealització	Ser un mateix

Esquema 2. "Experiències positives i negatives relacionades amb el desenvolupament del "sí mateix"<sup>2</sup>.

Fins aquí hem considerat l'autoconcepte com un valor que s'adquireix normalment en la quarta fase.

No obstant això, cal marcar la diferència entre valors, actituds i conductes.

Una actitud és una disposició que es manifesta en la conducta i fa que el subjecte es comporti d'una manera determinada. Les actituds, a part de variar amb l'entorn, s'adopten segons els valors que posseeix l'ésser en qüestió.

En efecte, els valors són el motor de la conducta, donat que originen la visió i actitud determinada que pren l'individu davant del món (així mateix com davant de les relacions intrapersonals i interpersonal).

A tall d'exemple, si un individu té uns valors relacionats amb la competència, desenvoluparà actituds de cooperació social i prendrà una conducta activa i cooperativa dins de la societat amb l'objectiu de trobar-se a sí mateix en el seu entorn.

<sup>2</sup> Esquema extret i traduït del llibre "El autoconcepto en el aula. Recursos para el profesorado" de Ana M.<sup>a</sup> Garma i Itziar Elexpuru.

## 2.3. Les dimensions de l'autoconcepte

Hi ha aspectes importants a destacar del concepte d'un mateix, alguns dels quals ja han aparegut anteriorment.

A mitjans dels anys 70, la concepció unidimensional de l'autoconcepte va deixar pas a una visió multidimensional d'aquest. L'autoesquema es va començar a prendre com una estructura psicològica pluridimensional que ens permet organitzar jeràrquicament en categories i, consegüentment en dimensions, la informació que tenim sobre la nostra persona. A més d'un autoconcepte general, que situaríem en la part més elevada d'una piràmide, hi ha autoconceptes específics. Aquesta divisió va ésser pensada i proposada inicialment per Shavelson i Cols (1979) i validada per Byrne i Shavelson (1986). No obstant això, jo em basaré en García i Musitu (1999), que també segueixen<sup>3</sup> aquesta divisió del *self*.

A partir de llavors, diem que cada persona organitza interiorment les seves experiències relatives al medi ambient (de manera cognitiva i d'acord amb els seus principis) d'una manera determinada. Aquesta organització personal serveix de patró o filtre a partir del qual la persona dirigeix la seva conducta o manera d'entendre el món exterior. Per això l'autoconcepte general sorgeix, es desenvolupa i modifica en la interacció entre l'individu i el seu entorn (per exemple, en les relacions interpersonals).

L'actitud o conducta no és la mateixa en tots els contextos, i és per això que l'autoconcepte general és dividit en dimensions, on s'organitza la informació pertinent.

### 2.3.1. Dimensió física

En aquesta dimensió hi influeixen principalment l'aparença i habilitats físiques. Per començar, és interessant veure com **la imatge corporal té un paper fonamental** tant en la formació de l'autoconcepte com en el seu desenvolupament. Quan comencem a diferenciar el nostre cos dels altres i

---

<sup>3</sup> Shavelson va dividir l'autoconcepte en quatre dimensions (física, emocional, social i acadèmica) mentre que García i Musitu, autors de l'escala visual AF-5 utilitzada per la recerca en consideren cinc (física, emocional, social, familiar i acadèmica).

prenem consciència dels límits del nostre “jo”, comença també la construcció personal i emocional de nosaltres mateixos com a éssers autònoms.

És evident que el “jo” no té un caràcter egocèntric, sinó que necessita la vinculació amb els altres individus per desenvolupar-se correctament. És el resultat de la interacció entre la persona, els altres i la perspectiva personal de la idea que els altres tenen d’ella.

En l’adolescència, el nostre cos és un element molt poderós que pateix canvis i pot fer variar l’autoconcepte. A partir de l’aparença, l’individu adolescent pot sentir-se competent i capaç de conviure i ésser autònom a la vegada o tot el contrari.

En un estudi que va dur a terme Harter (1988), es va demostrar que l’atractiu físic i l’acceptació social són els dominis que tenen més impacte sobre el sentiment d’autovàlua en les etapes infantesa i adolescència.

S’ha de tenir en compte que en la nostra societat actual, el físic i la popularitat són elements sobrevalorats.

### 2.3.2. Dimensió social

A partir de la interacció o intercanvi amb altres persones, activitat essencial de l’activitat humana, podem arribar a conèixer les nostres pròpies nocions, el concepte de nosaltres mateixos. A causa de la síntesi resultant del procés d’interacció amb altres subjectes i les diferents experiències, l’autoconcepte pateix canvis contínuament.

Primerament, hi ha una major interacció amb la família, però a mesura que anem creixent, destaca el grup d’iguals (companys).

Quan el nen comença l’escola, té molta importància la valoració que percep dels seus companys, així com a l’educació secundària i a la universitat. En aquest àmbit escolar, es desenvolupa el procés de competència i comparació social que influeix en la configuració de l’autoconcepte (es comença a prendre consciència de les nocions d’un mateix per comparar-les amb les dels companys). S’obtenen qualificacions que van adquirint més importància al llarg de l’educació i que fonamenten la competitivitat. Hi ha alumnes que en surten perjudicats perquè poden tenir un autoconcepte negatiu encara que en realitat siguin competents. Per això hi ha pedagogs que fomenten la pràctica de la



comparació interna, on els alumnes poden comparar el seu rendiment actual amb l'anterior (mètode de qualificació sumatòria), afavorint així la cooperació entre els alumnes amb la finalitat d'ajudar-se entre sí. Es creu que amb aquest mètode augmentarien les percepcions positives de competència personal, contràriament que amb la comparació de qualificacions entre companys<sup>4</sup>.

Per concloure, podem dir que l'autoconcepte durant la infància, es basa en les valoracions d'altres significatius (fonts externes). A mesura que s'arriba a la preadolescència, deixen de prendre importància les fonts externes i comencen a jugar un paper primordial els judicis de competència (fonts internes i personals).

Hem de tenir en compte que les habilitats i comportament social determinen la orientació de la nostra vida; i més si considerem la societat contemporània en la qual vivim, on a vegades hem d'afrontar situacions impredecibles. Però com i quan s'aprenen? Hi ha moltes teories que defensen que comença a la infantesa, com he citat anteriorment, perquè és un període en què es té una actitud biològica (un temperament) oberta a experiències de contacte social. A partir d'aquesta predisposició es determinen patrons quasi sòlids del comportament social. La conducta també és orientada per l'experiència, de manera que si ens trobem en una situació coneguda, l'experiència tindrà més influència sobre el comportament que no el temperament, donat que sabrem com hem d'actuar en aquella situació. En cas contrari, el temperament (naturalesa, caràcter) determinarà l'actitud.

Malauradament, a vegades, les primeres experiències socials negatives poden fer variar les habilitats socials d'un ésser. Aquestes depenen primordialment de l'aprenentatge i la maduració de l'ésser en qüestió.

S'han dut a terme molts estudis científics, sobretot als Estats Units d'Amèrica, de conducta social en nens que han permès tenir coneixement de la conducta humana<sup>5</sup>. Tot i així, no s'han pogut crear models orientatius de la pràctica, avaluació i entrenament d'aquest terreny social. No s'han distingit les dimensions que formen aquest camp i per això, cada investigador ha d'utilitzar

---

<sup>4</sup> *Teoria pensada per l'autora del llibre. GARMA, Ana M<sup>a</sup>; ELESPURU, Itziar. El autoconcepto en el aula. Recursos para el profesorado. Barcelona: Edebé, 1999.*

<sup>5</sup> *Els estudis, publicats en articles, es poden consultar als annexos (2.1 i 2.2).*

la intuïció. Desafortunadament, tampoc es pot concretar una única actitud socialment hàbil perquè varia segons l'entorn social i els patrons culturals de cada societat. A més, cada individu té un estil propi i únic que hi influeix: uns valors, qualitats i creences entre d'altres.

Però intuïtivament, tots entenem què és una habilitat social. Caballo (1992) afirma que no hi ha una conducta socialment hàbil (forma de comportament) universal sinó que depèn de cada individu i de cada situació. S'han de tenir en compte tant les conseqüències com el contingut d'una situació.

En una situació interpersonal, s'ha de considerar la reciprocitat, interacció i influència mútua. El nostre comportament amb altres persones, determina una actuació determinada respecte a nosaltres - que actuem com a agents actius, controladors de la nostra conducta per a assolir objectius-.

Malgrat tot, podem viure experiències de rebuig o trobar-nos en mig de discussions. És aquí on es veu la diferència vist que qui té capacitat per solucionar aquests obstacles, augmenta el seu autoconcepte positiu i qui té dificultats per resoldre'ls, s'infravalora o entra en un estat d'ansietat. Els problemes socials, no tenen una solució fàcil per tothom. Si els superem, consolidarem el nostre autoconcepte positiu.

### 2.3.3. Dimensió emocional o psicològica

La dimensió emocional de l'autoconcepte s'ha pogut delimitar en aspectes més concrets, així com l'autoconcepte general es divideix en diferents dominis específics - més o menys importants per la persona, en funció de la personalitat.

Els aspectes dels quals es compona són les disposicions personals: les **expectatives, l'autocontrol i les atribucions** (això és: valors, preferències, trets, actituds...).

Referent a les **expectatives**, són prediccions que fa el subjecte sobre les conseqüències de la seva conducta. Habitualment, abans d'emprendre una acció, visualitzem la meta i ens plantegem uns objectius. Aquesta meta (expectativa) fa que actuem de la manera més adequada per arribar-hi i sortir-ne exitosos. Això es deu a la formació d'un "jo" ideal (allò que volem ser), que és una font de motivació cap a la conducta adequada per arribar a la imatge

ideal. Tant l'èxit com el fracàs afecten directament a l'autoconcepte. Pot ésser que ho aconseguim, ajustant les nostres expectatives a la situació real, però també podem fracassar a causa d'objectius poc realistes o metes molt llunyanes.

Si parlem de l'**autocontrol**, és l'autovaloració i autodomini de sentiments i conducta del subjecte que permet que es senti competent. Això aporta seguretat a l'autoconcepte i fa que puguem dirigir les situacions i tenir criteri. Contràriament, la inseguretat fa que siguem impulsius, anàrquics i que mostrem un descontrol emocional. Dins del marc en que baso el projecte, és important dir que la inseguretat de l'autoconcepte provoca problemes de concentració i rendiment acadèmic.

És des de l'escola doncs, que s'ha de treballar l'autonomia per fer arribar als alumnes a l'autodeterminació i fer-los veure la seva responsabilitat tant en el plantejament dels objectius com en les seves actuacions. L'autonomia es guanya mitjançant l'autocontrol ( quan aprenem a assumir càrrecs en l'esdevenir dels fets, determinar accions, crear previsions i reduir la vulnerabilitat).

I per acabar, les **atribucions** són un aspecte que influeix molt directament a l'**àmbit acadèmic**. Com diuen les teories cognoscitives de la motivació atributiva, tothom es qüestiona la raó dels resultats (fracàs o èxit) que obté després d'haver dut a terme uns objectius. I és que l'èxit o el fracàs en sí no afecta directament el *self* d'un ésser però sí la interpretació que en fa.

Weiner (1986) va formular la teoria més coneguda de la motivació atributiva. Explica que tot comença amb la valoració dels resultats de la conducta que fa el subjecte. Postula que els subjectes, després d'haver actuat, es qüestionen quines són les causes dels seus resultats. Normalment, aquestes es consideren internes (personals) o externes (ambientals). A més també es poden percebre com estables (controlables) o inestables (incontrolables).

L'expert notifica que normalment els individus atribuïm les següents causes per explicar els nostres resultats, satisfactoris o no: **causes internes**, és a dir, localitzables dins de la persona com l'esforç i l'habilitat. I d'altra banda **causes externes**, localitzables a l'exterior, és a dir, a la situació en sí com la sort i la dificultat de la tasca.

Conseqüentment, hi ha persones que tenen un estil atributiu intern i creuen que la causa dels resultats són les seves pròpies accions (ex: he suspès perquè no vaig estudiar). N'hi ha d'altres que tenen un estil atributiu extern i, sense control voluntari, pensen que els resultats són independents de les seves accions i producte de factors externs (ex: “vaig tenir sort i vaig aprovar” o “vaig suspendre perquè el professor m'odia”).

A més a més, es poden percebre les causes com a estables (ex: mai faig bé res) o inestables (ex: aquest cop no ho he fet bé).

Actualment, aquesta qüestió és objecte d'estudi en nombroses investigacions donat que el *self* pot ésser més o menys positiu en funció de les atribucions. Concretament, el que augmenta o disminueix el sentiment d'autovàlua i competència és l'atribució del resultat a causes internes. L'atribució a causes externes no modifica ni influeix els sentiments d'autoestima de la persona, perquè no se sent responsable.

És molt útil conèixer l'estil atributiu d'un subjecte, perquè d'aquesta manera, des d'un perspectiva educativa, es podrà canviar o millorar. Amb l'ajuda d'estratègies educatives i pedagògiques s'haurà d'intentar que l'individu assigni els resultats satisfactoris a factors interns (augmentarà l'autoconcepte emocional) i els fracassos a factors interns controlables com la manca d'esforç o, en tot cas, externs (perquè no afectin l'autovàlua ). Si això s'aconsegueix, les expectatives, l'autoconcepte i el rendiment acadèmic en sortiran beneficiats.

#### 2.3.4. Dimensió acadèmica

Aquesta dimensió es subdivideix en dos factors acadèmics independents: l'autoconcepte verbal i l'autoconcepte lògic-matemàtic.

En primer lloc, aturem-nos en la **dimensió verbal**.

La comunitat educativa constata que el llenguatge desenvolupa dues funcions bàsiques que es complementen: la comunicació i representació. El llenguatge és un instrument clau per l'ésser humà. A més de fer representacions de la realitat, permetre compartir-les i socialitzar-nos, ens permet organitzar tota la informació que rebem – amb ajuda d'operacions cognitives complexes-, analitzar i planejar les nostres experiències, etc. Fins i tot podem pensar i

controlar la nostra activitat. Això es deu a l'estreta vinculació entre el pensament, el coneixement humà i la llengua verbal.

De la mateixa manera que el llenguatge ajuda al desenvolupament del pensament, també ho fa amb la consciència humana.

Abans de saber utilitzar-lo, s'ha d'aprendre a escoltar i interpretar allò que escoltem (comprensió) i a expressar-se escrita i oralment per transmetre les nostres opinions, inquietuds i vivències.

Encara que no ens ho sembli, el factor verbal és un mediador i ens ajuda en el procés de formació d'autoconcepcions. Si millorem la comunicació verbal, podrem organitzar millor els processos mentals i també ajudarem en la formació d'un autoconcepte positiu.

Si ens centrem en la dimensió **lògic-matemàtica**, per entendre com afecta a l'autoconcepte, primer hem de saber què entenem per matemàtiques. Estan formades per procediments d'anàlisi, models d'estimació i càlcul però sobretot les hem de considerar com una dinàmica de relacions entre diferents aspectes – no només quantitius- de la realitat.

En aquest cas, l'objectiu de les matemàtiques no és aprendre a calcular el món, sinó comprendre'l i així poder desenvolupar un pensament lògic. Les matemàtiques no són càlcul, el càlcul és el seu instrument, de manera que és possible ensenyar-les sense aquest. En realitat, les aprenem quan som conscients del pensament racional. Per tant, abans de calcular haurem de comprendre la realitat mitjançant estratègies educatives.

Si aconseguim solidificar el pensament lògic, aquest ens facilitarà l'orientació i comprensió de qualsevol activitat humana coherent, entre elles la matemàtica.

No obstant això, s'ha de tenir molt en compte la renovació de tècniques i estratègies en l'ensenyament de les matemàtiques. Els avanços en la societat suposen un moviment d'expansió on la relació entre factors és més complexa.

En conseqüència d'això, veiem cada vegada més que les matemàtiques, tant en la forma com en el contingut, s'ensenyen des d'altres perspectives poc comunes i diferents a les tradicionals.

Com en totes les àrees, els experts divideixen en etapes els processos d'aprenentatge. En el cas de la matemàtica seria convenient començar amb una interacció directa amb el medi ambient: observació d'objectes, distingir-ne les característiques i relacions. A partir d'aquí s'hauria de poder substituir la realitat

observada per símbols que la representin (interactivitat, coneixement del reflex de la realitat). Més endavant s'haurà de procedir a la comprensió de la realitat mitjançant la coordinació de diferents punts de vista. Llavors es passarà a processos complexes com la intuïció i les operacions formals (on el coneixement sobrepassa la realitat i s'instal·la en allò possible i hipotètic).

En síntesi, seria interessant dissenyar activitats on s'haguessin de resoldre situacions problemàtiques de diferents camps amb un ventall de solucions possibles. Que s'hagués de passar per diferents operacions mentals i relacionar aspectes de la realitat a partir de la interactivitat... i si més no, que s'haguessin de posar en pràctica els pilars de les matemàtiques: l'observació, intuïció, capacitat de relacionar, la imaginació i el pensament lògic.

Si ho fem, entendrem millor la realitat i el perquè dels canvis. Ajudarem en el procés continu de formació del nostre *self* (Piaget, 1982).

### 2.3.5. La dimensió familiar

L'autoconcepte acadèmic és una variable fonamental en el rendiment escolar. Com s'explica en l'apartat 2.5, en l'etapa adolescent els companys o grup d'iguals representen un paper molt important per la persona. Malgrat això, el rol de la família no perd protagonisme, de manera que els dos grups es complementen. Un sistema familiar estable i afectiu és indispensable per un bon desenvolupament psicològic i un *self* positiu.<sup>6</sup>

Dins de l'àmbit familiar, l'aspecte que pren més rellevància és de quina manera l'individu – sobretot adolescent- percep la seva família (si és més o menys distant, si es troba present en el seu dia a dia, si es mostra interessada en els seus resultats a l'escola...). El suport familiar que rep contribueix a modificar positivament el seu autoconcepte. Aquesta ajuda pot arribar fins la persona en qüestió mitjançant diferents vies:

- A partir del suport emocional i l'afecte. El subjecte té en compte l'acceptació que rep dels altres (implícita i explícitament).

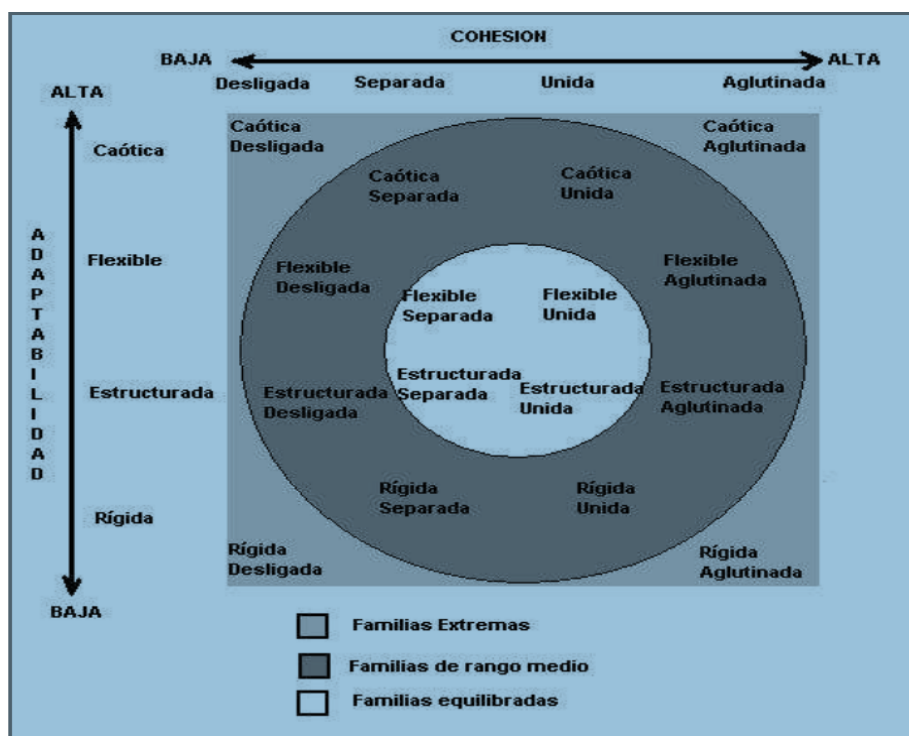
---

<sup>6</sup> Un estudi elaborat per Reyes Garcia Caneiro, professora de la Facultat de CC de l'Educació i publicat a la revista Galego-portuguesa de "Psicoloxia e educación" [Nº 7 (Vol. 8) Ano 7º-2003 ISSN: 1138-1663], mostra que l'estabilitat familiar afecta positivament i ajuda a millorar l'autoconcepte de l'individu.

- Mitjançant l'assistència instrumental: consells, ajuda en tasques rutinàries, interès i atenció.
- Per mitjà d'expectatives socials que li serveixen com a orientació per saber quines conductes són adequades socialment i quines no en diferents contexts.

### 2.3.5.1. Model circumflex d'Osion (1979)

Dins d'aquest àmbit m'agradaria introduir la concepció del sistema familiar segons Olson (1979), professor de la Universitat de Minnesota.



Esquema 3. Tipologia de famílies segons el model circumflex d'Osion<sup>7</sup>.

És un dels models més importants per a l'estudi dels diferents tipus de funcionament familiar.

S'anomena model circumflex i és interessant perquè estableix una tipologia per classificar els diferents perfils familiars a través de tres dimensions: cohesió, adaptabilitat i comunicació. Aquesta combinació de dimensions permet

<sup>7</sup> Extret d'un article. Camacho PP, Leon NC, Silva MI. Funcionamiento familiar según el modelo circumflejo de Osion en adolescentes. Rev enferm Herediana. 2009;2(2):80-85.

configurar setze tipus de sistemes de relació marital, parental i familiar molt diferents i excloents (per això veurem en el gràfic de la pàgina següent que es representen de forma curvilínia).

En aquest model, la **cohesió** s'entén com la proximitat, vinculació o llaç emocional que s'estableix entre els membres de la família. Alguns exemples dels indicadors que defineixen aquest vincle són: la independència, els límits que la família marca, les coalicions entre els membres, el temps que s'hi passa, l'espai on es viu i els interessos que la família mostra. També els amics i l'adopció de decisions.

Tenint en compte aquests factors, es poden distingir quatre nivells de cohesió familiar que s'anomenen: **famílies deslligades** (cohesió molt baixa), **separades** (cohesió baixa-moderada), **unides** (cohesió moderada-alta) i **aglutinades** (cohesió molt alta).

Aquests quatre models es podrien reduir en dos pel que fa a les seves característiques: les famílies **deslligades i separades** (extremes) ofereixen un alt grau d'autonomia de manera que cada membre pot actuar lliurement. Vindria a ésser l'àrea central del model (consultar esquema 3) on els individus poden adquirir una experiència equilibrada entre la independència i la subordinació. Les famílies **unides i aglutinades** perceben una identificació i subordinació amb la seva família (fusió psicològica i emocional, exigència de lleialtat i una sèrie d'acords o normes entre la família. Podrien variar segons la cultura i/o la religiositat) que frena la independència i la individualització de què es beneficiaven els altres models.

Així, en els nivells de cohesió del model d'Oslo, els extrems com les famílies deslligades i aglutinades solen ser parentius caòtics, desequilibrats o problemàtics mentre que els entremigs com les famílies separades o unides són considerades facilitadores.

D'altra banda, l'**adaptabilitat** s'entén com la capacitat del sistema per canviar la seva estructura (reestructuració), la dinàmica entre els rols de cada membre i les regles de les relacions familiars.

No obstant això, s'ha de tenir en compte que un sistema adaptatiu requereix un equilibri entre la morfogènesi (el canvi) i la morfostasi (l'estabilitat) de manera que una família es podrà adaptar a diferents circumstàncies si té l'habilitat d'aconseguir una estabilitat entre una situació canviant (ex: sistemes caòtics) i



una situació molt estable (ex: sistemes rígids). Els indicadors que es tenen en compte per determinar l'adaptabilitat són, a tall d'exemple, el poder d'assertivitat, control i disciplina; els estils de negociació i el possible intercanvi de rols i regles.

Segons el nivell d'adaptabilitat es poden distingir quatre tipus de famílies: la **rígida** (adaptabilitat molt baixa), l'**estructurada** (adaptabilitat baixa-moderada), **la flexible** (adaptabilitat moderada-alta) i la **caòtica** (adaptabilitat molt alta).

Si ens fixem en el gràfic, veurem que hi ha una zona interior (nivells interns) on hi figuren les famílies equilibrades, una zona d'entremig on hi hauria les famílies de rang mitjà i finalment una zona exterior que agrupa les famílies extremes.

La cohesió i l'adaptabilitat es cohesionen per definir les tipologies de famílies. Segons el model, un sistema familiar equilibrat significa que la família pot actuar conforme als extrems de la dimensió quan s'escaigui però no romandrà en aquests per llargs períodes. Així com els famílies equilibrades tenen un repertori més ampli de conductes i major capacitat de capacitat de canvi, en les famílies extremes el canvi és més difícil.

En síntesi hi ha un total de 16 tipus de famílies en el model complex. Quatre d'aquests puntuen en els nivells centrals (moderats en ambdues dimensions i, consegüentment, més funcionals pel desenvolupament individual i familiar). Uns altres quatre tenen puntuacions extremes en les dos dimensions (tipus de famílies menys funcionals pel benestar dels membres de la família).

En l'àrea del mig en figuren vuit tipus perquè només presenten puntuacions extremes en una sola dimensió (o caòtica o deslligada). Són menys freqüents.

## 2.4. El rendiment acadèmic

Freqüentment, el rendiment acadèmic funciona com a instrument mesurador de vàlua dels alumnes o companys. Aquestes avaluacions dels altres éssers poden esdevenir autoavaluacions pel qui les rep directa o indirectament. Per tant, en principi, un alumne amb èxit escolar se sentirà més competent que un alumne amb fracàs escolar, que se sentirà inferior.

Burns (1990) diu que la relació que hi ha entre el *self* i el rendiment acadèmic és causal i aquesta causalitat és considerada bidireccional: de la mateixa manera que els resultats i l'actuació acadèmica afecta a la valoració de sí mateix, les creences sobre un mateix – deixant de banda les capacitats reals - influeixen en el rendiment acadèmic. No obstant, aquesta causalitat no està clarament establerta atès que molts estudis corroboren la correlació que hi ha però no exactament la causalitat.

L'escola valora el treball acadèmic, habilitat esportiva i la conducta social de l'alumne entre altres. L'alumne s'adona de les seves capacitats i limitacions constantment en la pràctica d'activitats escolars. Els estudiants amb rendiment baix tenen més sensibilitat al rebuig, l'aïllament i la crítica, actuen a la defensiva, sovint amb una actitud negativa, i expressen de forma incorrecte i desordenada les seves accions i sentiments. Aquests qui tenen una autoestima baixa o un autoconcepte que els fa sentir incompetents a l'escola, tendeixen a tenir un rendiment tan deficient i pobre que, a vegades, desemboca a la renúncia de les activitats acadèmiques.

Contràriament, els qui tenen una autoestima sana, els és més fàcil posar en pràctica les habilitats per rendir a l'escola i cada vegada veuen més clars els seus resultats.

És molt important tenir present que la relació entre rendiment acadèmic i autoconcepte és molt complicada<sup>8</sup>. M'agradaria apuntar i tenir en compte alguns aspectes que han afectat nombroses investigacions.

En primer lloc, la definició d'autoconcepte admet molts matisos així com el rendiment acadèmic es pot entendre de diverses maneres. Els criteris utilitzats per mesurar cadascun dels termes, sobretot en el rendiment acadèmic, on les

---

<sup>8</sup> Totes les afirmacions referents a aquesta que figuren a la pàgina següent, han estat citades per GARMA, Ana M<sup>a</sup>; ELESPURU, Itziar a llibre El autoconcepto en el aula.

qualificacions poden estar calculades de diferents maneres, fan que no tots els estudis es puguin comparar. A més, cal considerar factors com la influència dels pares, l'entorn familiar i fins i tot sociocultural.

També vull especificar, atès que afecta a la meva recerca, que si es vol comparar l'autoconcepte amb el rendiment acadèmic, s'hauria de relacionar amb la dimensió acadèmica, a menys que es vulguin investigar altres factors.

Els nens a l'escola encara tenen un autoconcepte en formació i canvien els pares (la font principal d'informació sobre ells) pels companys i sobretot professors, que passen a ser les persones significatives i que condicionaran la construcció d'un autoconcepte positiu o negatiu.

Per aquesta raó s'hauria de treballar l'autoconcepte amb programes i activitats psicopedagògiques a l'escola primària, igualment com les habilitats acadèmiques, que sovint prenen més importància.

En definitiva, és evident que cal estudiar la relació específica entre autoconcepte i rendiment a fons però de moment, podem afirmar que entre els dos termes hi ha una interacció causal. L'autoconcepte positiu fa que incrementi la motivació per aprendre, per tant, si tenim un autoconcepte negatiu (no ens sentim bé ni com a persones ni com a alumnes), perdrem la motivació en moltes activitats escolars. Tenir un bon rendiment acadèmic (èxit a l'escola) farà que percebem imatges positives de nosaltres mateixos que a la vegada l'influenciaran positivament.

La correlació entre el *self* i el rendiment cal situar-la en un cercle. Si partim de l'autoconcepte i el nen opina bé de sí mateix, el funcionament a l'escola serà adequat, els companys i professors el percebran favorablement i les seves expectatives estimularan l'autoestima. Això farà que avanci a l'escola i així progressivament. Si un nen ha viscut experiències de fracàs, aterra a l'escola amb un *self* pobre i actua d'acord amb el concepte que té d'ell mateix. Alguns professors tendiran a valorar-lo desfavorablement i el nen ho percebrà, de manera que l'autoestima baixarà. L'alumne es relacionarà amb subjectes d'igual condició o s'aïllarà, tindrà una motivació baixa i això repercutirà en l'assistència i rendiment a l'escola.

Per poder resoldre aquest última situació, s'hauria de descobrir què és el que falla en el procés citat tot i que les causes es sobreposen i sumen entre unes i altres.

## **2.5. El desenvolupament de l'autoconcepte en l'etapa d'escolarització**

Des de l'inici d'escolarització fins a l'educació secundària la manera en què es percep l'alumne canvia. Explicaré breument el desenvolupament en l'educació infantil i primària (consultar annexos) però em centraré en l'educació secundària (adolescència), ja que la mostra escollida pertany a aquest grup.

### **2.5.1. A l'educació infantil**

Durant els dos primers anys de vida, els infants comencen a conèixer el seu entorn mitjançant una font molt important: els pares i l'atenció i l'apreciació que els hi mostren. Entre el primer i segon any aproximadament, descobreixen els límits del cos i les necessitats físiques. Aquest és un procés diferenciador on el nen comença a tenir consciència d'ell mateix i permet la creació de la imatge corporal.

Dels dos als cinc o sis anys, aquest *self* es va condensant a partir de l'ús del llenguatge i la descripció. També hem de tenir en compte que a l'escola la realitat del nen s'amplia, a més a més es sap expressar millor i els canvis físics que es produeixen en el cos l'ajuden a descobrir-se.

### **2.5.2. A l'educació primària**

Als sis anys es comença l'educació primària. Dels sis als vuit anys el nen coneix nous professors i companys. A més, a l'educació primària es valora el contingut acadèmic, l'esportiu i el social. L'alumne ha d'aprendre a situar-se en aquest marc escolar. La importància dels iguals augmenta, de manera que els alumnes es comparen principalment a l'escola, on hi ha nens de la seva mateixa condició i edat. En aquest cas, l'autoconcepte i el sentit d'identitat són influïts pel sentiment de pertinença en un grup. A partir de la comparació, aprecia la informació que prové de les actuacions dels altres i la utilitza com a criteri per valorar les seves pròpies habilitats. La sensibilitat incrementa davant les reaccions de les persones significatives (professors i companys).

### 2.5.3. A l'educació secundària

En l'adolescència, hi té lloc la busca de la diferenciació que desemboca a l'afirmació de la pròpia identitat. Amb això s'arriba a un autoconcepte personalitzat i únic. Per a complir aquest procés cal saber integrar els canvis que es produeixen en la persona (tant físics com acadèmics) i saber ajustar la imatge personal a més d'arribar a un nivell alt d'autonomia. Aquesta acceptació contribueix a la valoració d'un mateix.

A l'institut, els estudiants poden estimar i reconèixer les seves aptituds i limitacions, fet que afavoreix el desenvolupament del sentit de competència.

En aquesta etapa, habitualment els individus se separen del món dels adults en busca de la independència. A poc a poc van desenvolupant maneres de pensar, trets del caràcter i comportaments propis, totalment diferents dels adults. A més, per tenir la seguretat que abans els donaven els adults, busquen la identificació – que serà intensa però temporal - amb un grup de subjectes que comparteixi característiques semblants. Aquesta és la seva nova font d'informació que l'ajudarà a comparar-se i a configurar la seva singularitat com a persona diferent a les altres. És molt comú que abans d'arribar a tenir un autoconcepte personalitzat, estable i coherent, el procediment pateixi interrupcions a causa dels canvis en l'individu esmentats anteriorment (ex: en l'actitud, en les qualitats, les capacitats, la imatge corporal, la ideologia, les relacions amb altres persones i en l'autopercepció, etc).

Als 12 anys, l'individu comença a ser capaç de pensar en abstracte, imaginar possibilitats i casos hipotètics, pensar en com el veuen els altres subjectes i reflexionar sobre el seu món interior fins a tenir-ne consciència (introspecció). Aquestes habilitats cognitives els permeten desenvolupar el sentit de continuïtat a través del temps, la unitat del sí mateix en diferents contextos.

### 2.5.4. Què fa que l'autoconcepte dels nens sigui diferent al dels adolescents?

Les habilitats cognitives que adquireix el nen en aquesta última etapa, li permeten abandonar els conceptes inicials concrets i adquirir conceptes generals, abstractes i ordenats (per exemple, una nena de 7 anys diria: *tinc una amiga*; una preadolescent afirmaria: *m'agrada passar-hi l'estona*; mentre

que un adolescent podria expressar-se de la següent manera: *el que més valoro és l'amistat*). Com ja he dit, l'individu evoluciona en interacció amb l'ambient i l'entorn. Això fa que experimenti canvis en el seu desenvolupament i que amb l'edat vagi adquirint la capacitat d'organitzar el conjunt de percepcions sobre sí mateix. Així, el desenvolupament de l'autoconcepte de l'individu partirà d'un estat de globalitat i falta de diferenciació d'un mateix a un altre de diferenciació i de divisió jeràrquica (considerant les diferents dimensions. S'articularen amb l'edat, adquirint complexitat, consistència i estabilitat).

En l'adolescència, el subjecte ja ha dut a terme una expansió del sí mateix. La maduració física, les experiències acadèmiques i l'assoliment de certa autonomia personal originen una reformulació i diferenciació del sí mateix. Mentre que en l'adolescència prenen importància les percepcions externes - la imatge corporal, l'estatus, el rol, els valors...- en l'edat adulta, es pren com a punt de partida l'èxit o el fracàs en el camp laboral, familiar, estatus aconseguit, capacitat física, etc. Es produeix un gran canvi: s'abandonen les tendències expansives (interès social) i s'inicia una fase de processos interns (40-45 anys).

## **2.6. Diferència entre autoconcepte i autoestima**

Sovint hi ha una confusió terminològica entre aquests termes. Hi ha autors que distingeixen diferències semàntiques i n'hi ha que els consideren sinònims perquè estan molt lligats. En aquest projecte crec que s'ha de marcar una diferència entre els mots atès que està centrat i emmarcat en l'autoconcepte.

Partim de l'idea d'autoestima. Aquesta, present en tota la psicologia humana, és considerada l'avaluació que fa un individu de sí mateix. És per això que l'individu pren un judici de valor o sentiment d'acceptació o rebuig de sí mateix. Conseqüentment, manifesta una actitud determinada. En altres paraules, l'autoestima seria la comparació involuntària que fem de la imatge que tenim de nosaltres mateixos amb la imatge o patró ideal que en formem.

A causa d'aquest matís comparatiu que li donen els qui han estudiat molt les diferències, l'autoestima també es pot considerar com un component amb connotacions valoratives i afectives de l'autoconcepte (orientació d'un mateix). En síntesi, si suposem que l'autoconcepte és la descripció d'un ésser (un concepte d'un mateix), l'autoestima seria l'avaluació d'aquesta descripció.

## 3. MARC PRÀCTIC

### 3.1. Metodologia

Com ja he dit a l'introducció, per poder extreure conclusions sobre com afecta l'autoconcepte acadèmic en el rendiment escolar, utilitzo un programa estadístic (*IBM SPSS Statistics 19.0*).

D'altra banda, per extreure les dades de l'autoconcepte de cada subjecte, em baso en els qüestionaris de l'escala AF-5 elaborada per García i Musitu (1990). En primer lloc, per fer el buidatge, s'ha introduït la puntuació que ells van donar a cada ítem de l'escala<sup>9</sup> i la mitjana de les seves notes. A més, hi consta la seva procedència, l'edat, la seva situació familiar i si han sofert assetjament tant psicològic com físic.

D'altra banda, atès que l'autor de l'escala AF-5 considera les cinc dimensions de l'autoconcepte, he hagut de fer una Anàlisi de Components Principals (ACP). Aquesta prova determina quins són els ítems que, segons la meua mostra, pertanyen a una dimensió o altra. En aquest cas, han coincidit amb la classificació que estableix García i Musitu (consultar annexos 5).

Una vegada determinades les dimensions i feta la mitjana dels ítems de cada una d'aquestes per cada individu, s'han fet diferents proves per posar en relació dues o més variables que especifíco a continuació.

#### 3.1.1. Població

Per a poder fer els càlculs, en primer lloc he introduït els 89 subjectes que van omplir l'escala visual AF-5 de García i Musitu (1999). Tots aquests són alumnes de 2n d'ESO de l'Institut Montilivi. Tenen 14 anys (curs 2011-2012), excepte els repetidors.

Com que totes les dades són anònimes, els he identificat amb un codi i els anomenaré *subjectes*.

---

<sup>9</sup> Tant els qüestionaris o tests (AF-5) com les dades extretes de l'SPSS, incloent-hi el procediment emprat per a l'extracció de conclusions i els gràfics finals que no s'inclouen en les conclusions, es poden consultar als annexos (1 i 5).

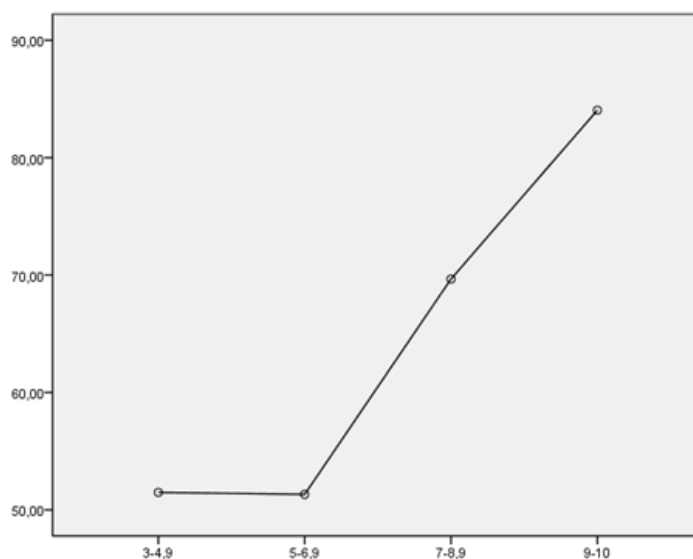
## 3.2. Resultats

### 3.2.1. Conclusions a partir de l'anàlisi amb l'escala AF-5

Començaré amb la meua hipòtesi principal: **els alumnes que tenen un millor rendiment acadèmic i resultats escolars, tendeixen a tenir un millor autoconcepte acadèmic.**

Per a dur a terme la comparació de dues variables com les notes (mitjana de totes les assignatures del curs 2011-12) i l'autoconcepte acadèmic s'ha fet servir la prova ANOVA d'un factor (Scheffé). A més a més, s'han codificat els resultats acadèmics en grups (3-4,9; 5-6,9; 7-8,9; 9-10) per facilitar la comparació. La N (de nombre) ens indica quants alumnes pertanyen a cada grup, segons les seves notes.

NotesRecod	N	Subconjunto para alfa = 0.05	
		1	2
Scheffé <sup>ab</sup>			
5-6,9	50	51,3200	
3-4,9	11	51,4848	
7-8,9	18	69,6574	69,6574
9-10	9		84,0370
Sig.		,055	,191



**Gràfic I.** Relació entre els resultats de la mostra i el seu autoconcepte.

En primer lloc, la relació que s'estableix entre les notes i l'autoconcepte acadèmic és significativa<sup>10</sup>. Aquest valor, a més, és positiu i per tant podem afirmar que aquestes dues variables estan relacionades entre sí positivament i significativament.

<sup>10</sup> S'entén com a estadísticament significativa si la significació és igual a 0,05 o menys. En aquest cas: significació < 0'055.



La gràfica és ascendent: quan es té un major autoconcepte acadèmic, els resultats escolars augmenten o a la inversa. Els alumnes que tenen unes notes de 3 a 5 tenen un autoconcepte de 51,3. De 5 a 7 hi ha un gran augment i l'autoconcepte acadèmic és de 69,6. Finalment, de 7 a 10, encara puja més (84,03) però la diferència no és tan considerable com el pas del primer al segon grup. En síntesi, l'autoconcepte acadèmic té influència en els resultats i aquests en l'autoconcepte. En la mostra treballada, la relació que s'estableix és directament proporcional.

Com deia Burns (1990), la relació entre el *self* i el rendiment acadèmic, almenys en aquesta mostra, és causal i bidireccional. D'una banda, el rendiment acadèmic és una eina d'autoavaluació. D'altra banda, l'autoconcepte acadèmic que s'aconsegueix mitjançant la valoració del treball per part dels professors i la interacció amb els companys a l'escola, ajuda a millorar els resultats.

Pel que fa a **les diferents variables** (sexe, immigració i assetjament) i l'autoconcepte acadèmic, la relació que s'estableix no és significativa perquè no hi ha un mateix nombre de subjectes masculins i femenins, immigrants o autòctons, patidors d'assetjament o no respectivament. No obstant això, és interessant veure com<sup>11</sup>:

- a) No hi ha una diferència significativa entre els resultats escolars del sexe femení amb els del sexe masculí (mitjanes: 6,25 i 6,29 respectivament).
- b) Els subjectes immigrants (N=32) tenen major autoconcepte acadèmic que els subjectes autòctons (N=57) [58,12 i 59,28 respectivament]. A més a més, els qui provenen d'altres països tenen un autoconcepte considerablement més baix que els altres en les dimensions **emocional i social**, variables amb les quals mantenen una relació significativa.
- c) Els subjectes patidors d'assetjament (N=17) tenen menor autoconcepte acadèmic que els que no n'han patit (N=72) [49,6 i 60,65 respectivament]. D'altra banda, la dimensió en què es veu més reflectida la diferència d'autoconcepte és a **la física**.

A més a més, cal destacar que les dimensions **física i social** són les que varien més en relació amb els resultats escolars en aquesta mostra d'

---

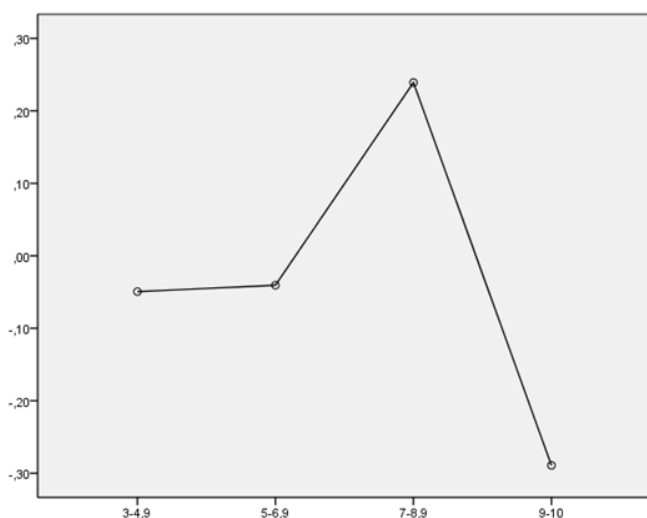
<sup>11</sup> Els càlculs es poden consultar als annexos 1.

adolescents. Això podria deure's a la interacció que hi ha en l'edat adolescent amb els companys i a la importància de tot allò exterior que pot entrar en contacte amb els altres (habilitats socials, conducta, físic...). Aquests resultats coincideixen amb l'estudi de Harter (1988) i amb el que ens explica la psicòloga i pedagoga Marta Moner a l'entrevista "un adolescent es basa molt en tota la part més superficial, per tant, sí que hi ha una realitat i aquesta realitat esta fent molt mal a nivell acadèmic i a nivell personal dels nens".

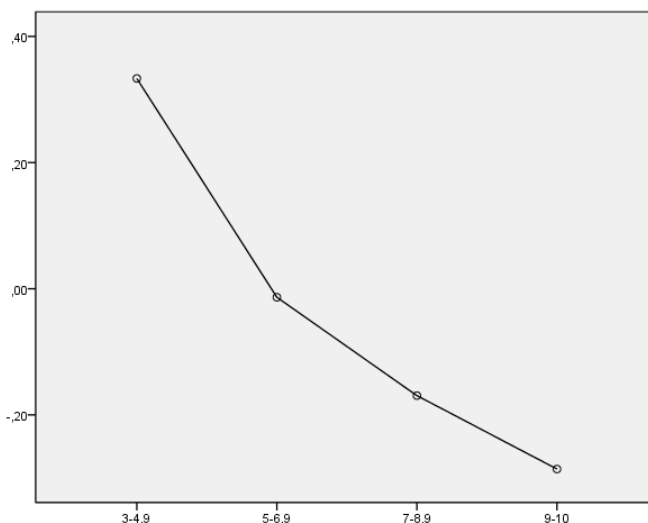
**En el gràfic II**, podem veure que els alumnes que tenen uns resultats escolars més satisfactoris, d'excel·lent (8,9-10), perceben les seves **capacitats físiques** o atractiu molt més negativament que els alumnes que tenen uns resultats acadèmics de notable (7-8,9) – els qui les perceben més positivament de tota la mostra – i que els que tenen una mitja d'aprovat (5-6,9) o suspès (3-4,9). En aquests dos últims grups, la diferència no és gaire gran.

Pel que fa al **gràfic III**, és observable una relació indirectament proporcional entre els resultats acadèmics i l'**autoconcepte social**. Els qui tenen millors notes, tenen una menor percepció positiva de les seves habilitats socials que els qui tenen uns resultats més baixos. És interessant veure com destaca l'autoconcepte social del grup de subjectes amb una mitja de suspès (3-4,9) ja que duplica els qui tenen una mitjana d'aprovat (5-6,9).

En síntesi, en tots dos àmbits, els alumnes amb uns resultats més satisfactoris tenen percepcions molt negatives.



**Gràfic II.** Relació entre el rendiment acadèmic i l'autoconcepte físic.

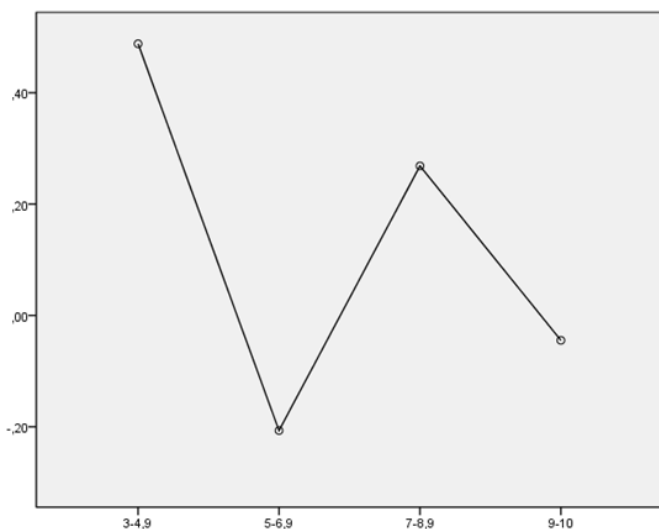


**Gràfic III.** Relació entre el rendiment acadèmic i l'autoconcepte social.

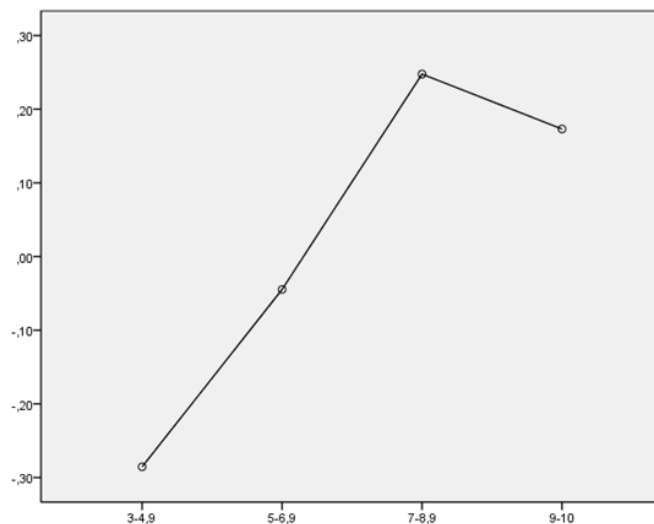
Pel que fa a les dimensions que tenen un efecte personal i intern en l'autoconcepte (familiar i emocional), els resultats són força diferents.

**En el gràfic IV**, primerament s'ha de tenir en compte que l'**autoconcepte familiar** en aquest cas no s'ha d'entendre com l'estructura familiar (ex: monoparental o nuclear) – encara que pugui influir-hi– sinó de quina manera els alumnes perceben la seva relació amb la família, el suport que reben, els missatges que li transmeten, etc. És destacable l'autoconcepte familiar que tenen els alumnes amb una mitjana de suspès, ja que el tenen molt elevat. Això significa que els estímuls positius que reben de la família són constants. És curiós que els alumnes amb una mitjana d'aprovat, en canvi, tinguin un autoconcepte familiar negatiu i els alumnes amb 9-10 de mitjana el tinguin inferior als alumnes de notable. A diferència de l'anterior conclusió, que coincideix amb altres mostres estudiades en diferents estudis, els resultats sobre la influència familiar es limiten a la meua mostra; es a dir, cap estudi demostra que sempre sigui així. Seria interessant estudiar aquesta branca específica.

**El gràfic V**, té una certa similitud amb el gràfic I per la relació directament proporcional que s'estableix entre l'**autoconcepte emocional** i les notes escolars. Malgrat això, quan arribem al grup de subjectes que tenen una mitja d'excel·lent, aquest autoconcepte emocional baixa. Les causes poden ser múltiples. A tall d'exemple, l'estil atribucional dels subjectes de la mostra pertanyents al grup en qüestió, tendiria a ser extern i inestable.



**Gràfic IV** – Relació entre el rendiment acadèmic i l'autoconcepte familiar.



**Gràfic V** – Relació entre el rendiment acadèmic i l'autoconcepte emocional.

### 3.2.2. Conclusions generals

Després de tota la feina feta, una de les coses que m'ha sorprès de l'autoconcepte és que, tot i que **Garcia i Musitu** utilitzin termes per delimitar les diferents dimensions d'aquest (que, evidentment, és necessari i útil per dur a terme recerques molt específiques), el **self** s'ha d'entendre com un **conjunt** que està format per diverses branques, sense ser separades ni enteses individualment. De manera que, si un àmbit de l'autoconcepte és afectat per qualsevol qüestió, canviarà tant l'autoconcepte general com totes les dimensions d'aquest. Això, sobretot ho he pogut observar en la mostra estudiada, perquè els subjectes es troben en l'etapa adolescent i, tal com ens mostren els resultats, l'individu, tot i que ja té capacitat de reflexió i introspecció, encara té un autoconcepte en formació i aquest depèn molt d'allò que opinaran els altres d'ell.

A més a més, aspectes com **la cultura o la personalitat** (temperament, de caire filogenètic), determinen la manera de considerar els ítems de l'escala, per això, entre d'altres, s'ha elaborat l'ACP.

D'altra banda, és molt important formar una base sòlida de l'autoconcepte des del moment en què naixem. A mesura que anem creixent, és més fàcil remodelar l'autoconcepte però una vegada arribem a l'edat adulta, és molt més difícil. El nostre cos canvia, les experiències que vivim són més complexes (apareixen noves sensacions/emocions), mantenim contacte amb més gent, (les habilitats socials també es compliquen). A més a més, canvien les assignatures de l'escola i la situació familiar (pot canviar l'estructura i cada vegada som més autònoms). Totes aquestes alteracions poden desestabilitzar el **self** positivament o negativament.

Finalment, per elaborar aquest treball de recerca m'he hagut de documentar molt. Per a dur a terme la meua recerca també he hagut d'aprendre coneixements bàsics sobre el funcionament d'un programa estadístic (SPSS) que s'utilitza per estudis de gran escala en molts àmbits científics, a més d'entendre conceptes psicoanalítics complexos.

M'agradaria aclarir que, tot i no haver extret unes conclusions aplicables a tota la població, he aconseguit un dels meus propòsits: el seguiment de la metodologia d'un estudi psicoanalític.

## 4. Agraïments

L'elaboració d'aquest treball -sobretot del marc pràctic- no hagués estat possible sense l'ajuda d'algunes persones; sigui per l'aportació d'informació, per bons consells, per la seva col·laboració o suport moral al llarg del procés de realització del treball. És per això que els dedico aquest apartat.

**Sara Malo Cerrato**, doctora en Psicologia Social i professora a la Universitat de Girona. Gràcies pel teu interès, ajuda i paciència. Per les recomanacions bibliogràfiques, la informació i l'ajuda en el funcionament de l'SPSS.

**Cristina Figuer Ramirez**, professora a la Universitat de Girona. Gràcies per la teva ajuda en l'interpretació dels resultats extrets de l'SPSS.

**Alba Abellí**, psicopedagoga a l'acadèmia OCTÀGON de Girona. Gràcies per respondre'm tots els meus dubtes i per l'entrevista.

**Marta Moner**, psicòloga clínica i psicopedagoga al centre ESPPAI de Girona. Gràcies per l'entrevista i pels consells.

**Marta Rifà**, tutora del meu treball de l'Institut Montilivi. Gràcies pel suport moral i pels teus suggeriments.

**A tota la meva família**, especialment a la meva germana Raquel i a la meva mare. Gràcies per la vostra paciència, pels consells i pel suport moral

**A tots els participants del meu estudi.** A tots els alumnes de 2n d'ESO de l'Institut Montilivi (curs 2011-2012). Gràcies per dedicar-me el vostre temps i seguir les instruccions de l'escala al peu de la lletra.

## 5. Bibliografia

GARMA, Ana M<sup>a</sup>; ELESPURU, Itziar. El autoconcepto en el aula. Recursos para el profesorado. Barcelona: Edebé, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, José. Autoconcepto, Sociabilidad y rendimiento escolar. Madrid: Instituto Nacional De Ciencias De La Educación, Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1976.

R.B, Burns. El autoconcepto. *Teoría, Medición, Desarrollo y Comportamiento*. Bilbao: Ediciones Ega, 1990.

SAURA CALIXTO, Pilar. La educación del autoconcepto: cuestiones y propuestas. Estrategias, técnicas y actividades para el autoconocimiento, entrenamiento en habilidades sociales, desarrollo de expectativas, estilo atribucional, autocontrol. Murcia: Servicio de Publicaciones. Universidad de Murcia, 1996.

R.B, Burns. El autoconcepto. *Teoría, Medición, Desarrollo y Comportamiento*. Bilbao: Ediciones Ega, 1990.

SUREDA GARCÍA, Immaculada. *Autoconcepto y adolescencia. Teoría, medida y multidimensionalidad*. Illes Balears: Universitat de les Illes Balears, Servei de Publicacions i Intercanvi Científic, 1998.

### Webgrafia

ASEM (Asociación Sevillana de Esclerosis Múltiple). *¿Que és el autoconcepto?* [en línia]. Accessible a [http://www.emsevilla.es/index.php?option=com\\_content&task=view&id=298&Itemid=99](http://www.emsevilla.es/index.php?option=com_content&task=view&id=298&Itemid=99). Consulta: 8-7-2012, 18-7-2012, 15-8-2012, 19-10-2012.

CIAM POSTGRADO (Universidad de Colima). *Factores que afectan al desarrollo. Neurología evolutiva* [en línia]. Accessible a [http://ciam.ucol.mx/posgrado/neurologia/fac\\_desa.php?toggles=1](http://ciam.ucol.mx/posgrado/neurologia/fac_desa.php?toggles=1). Consulta: 6-7-2012, 9-7-2012, 26-10-2012.

GONZÁLEZ, Javier. *Autoconcepto Forma 5* [en línia]. Accessible a: <http://es.scribd.com/doc/77558446/AF5>. Consulta: 20-6-2012, 3-8-2012, 17-8-2012, 20-8-2012.

GRUPO LISIS. *Convivencia escolar* [en línia]. Accessible a <http://www.uv.es/lisis/instrumentos09mexic.htm#dieciseis>. Consulta: 1-8-2012, 3-8-2012, 5-8-2012, 16-8-2012.

RESINES, Raquel. *El autoconcepto* [en línia]. Accessible a <http://www.xtec.cat/~cciscart/annexos/autoconcepte2.htm> Consulta: 10-7-2012, 12-7-2012, 17-7-2012, 20-7-2012, 3-8-2012, 14-9-2012.

UNIVERSIDAD DE SEVILLA. *Psicología evolutiva I* [en línia]. Accessible a <http://asignatura.us.es/apsicoevo/>. Consulta: 6-7-2012, 8-7-2012, 20-7-2012.

## Articles

ESNAOLA ETXANIZ, Igor. "El autoconcepto físico durante el ciclo vital" dins *Anales de Psicología*, Vol. 24, núm.1 (juny 2008), p.1-8.

MALO CERRATO, Sara; BATALLER SALLEN, Sílvia; CASAS AZNAR, Ferrán; GRAS PÉREZ, M<sup>a</sup> Eugenia; GONZÁLEZ CARRASCO, Mónica. "Análisis psicométrico de la escala multidimensional de autoconcepto AF5 en una muestra de adolescentes y adultos de Catalunya" dins *Psicothema*, Vol 23, núm. 4, 2011, p. 871-878.

PADILLA CARMONA, M.T; GARCÍA GÓMEZ, S. SUÁREZ ORTEGA, M. "Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de 4<sup>o</sup> de ESO" dins *Revista de Educación*, 352, Publicació maig-agost 2010, p. 495-515.

REBECCA A. Robles-Piña. "Depression and Self-Concept: Personality Traits or Coping Styles in Reaction to School Retention of Hispanic Adolescents" dins *Depression Research and Treatment*, Vol. 2011, núm. 151469, 2011, p. 2-6.