

L'autoconcepte i la seva relació amb l'autoestima i els patrons atribucionals en els alumnes de secundària: estudi longitudinal i transversal.

Eulàlia Manich i Arranz

Tutora: Eulàlia Arias i Pujol

Treball final de grau

Psicologia en menció clínica

FPCEE-Universitat Ramon Llull

Curs 2017-2018

Resum

La investigació present està constituïda per dos estudis diferents. El primer és longitudinal i té com a objectiu avaluar l'evolució dels dominis de l'autoconcepte (acadèmic, social, emocional, familiar i físic) en una mostra d'alumnes (N=54), que cursaven 6è de Primària i actualment cursen 3r d'ESO. Consisteix en veure quines variacions s'han donat al llarg del temps i descobrir si hi ha diferències significatives entre gèneres. Per dur-ho a terme, s'ha administrat el *Autoconcepte Forma-5*, l'any 2015 i més endavant, l'any 2018. Els resultats mostren que l'autoconcepte social disminueix, mentre que augmenta l'acadèmic i familiar. A més, s'observa com l'autoconcepte femení és més susceptible a l'edat. Es conclou que l'autoconcepte pot experimentar variacions d'acord amb l'edat.

El segon estudi és transversal i pretén avaluar els dominis de l'autoconcepte, el nivell d'autoestima i el locus de control d'una mostra d'alumnes entre 14 i 15 anys (N=76), dels quals 54 són de l'estudi anterior. A més, pretén trobar associacions entre les puntuacions de l'autoconcepte i variables com dificultats d'aprenentatge, mitjana acadèmica, nivell d'autoestima, locus de control, etc. Així com explorar l'associació entre autoestima i locus de control. S'administren l'*AF-5*, l'*Escala d'autoestima de Rosenberg* i l'*Escala del Locus de control intern i extern de Rotter*, a més de demanar altres dades d'interès. Els resultats mostren que existeix una relació entre l'autoconcepte acadèmic i emocional amb l'autoestima, així com una interdependència entre el locus de control i l'autoestima. Es conclou doncs, que hi ha una estreta relació entre la dimensió afectiva i descriptiva d'autoavaluació.

Paraules clau: autoconcepte, autoestima, patrons atribucionals, locus de control, *AF-5*, *AE*, *E I-E*.

Abstract

The following research is made up of two different studies. The main aim of the first study is to evaluate the fluctuation of the different types of self-concept (academic, social, emotional, familiar and physical) in a sample of 54 students that attended 6th of Primary in 2015, and are nowadays attending in 3rd grade. The study analyses what variations have occurred over these years, and tries to identify significant differences between gender. To carry out this research, the *AF-5* has been administrated twice, in 2015 and 2018. It has been observed that the self-concept has decreased, while academic and family self-concept has increased. In addition, it has been proved in this sample that female self-concept is more susceptible to age. It is concluded that self-concept may experience variations according to age.

The second study pretends to evaluate the self-concept, self-esteem and locus of control from 76 pupils between 14 and 15 years, from which 54 participated on the previous study. It also aims to establish associations between self-concept scores and learning difficulties, academic average, self-esteem level, etc. As well as it pretends to explore the associations between self-esteem and locus of control. *AF-5*, *Rosenberg self-esteem scale* and *Rotter internal and external control locus scale* have been answered by the pupils. It has been observed that there is an association between academic and emotional self-concept with self-esteem, as well as an interdependence between the locus of control and self-esteem. It is concluded therefore that there is a close relationship between the affective dimension and the self-evaluation description.

Key-words: self-concept, , self-esteem, attributional patterns, locus of control, *AF-5*, *RSES*, *Rotter's Locus of control scale*.

Introducció

L'autoconcepte és un constructe de creixent interès en els àmbits de la psicologia clínica, social i en el camp de l'educació (Király, 1990; Oñate, 1989). És considerat com a un factor determinant en el benestar psicosocial de les persones i la seva estabilitat emocional (Garalgodorbil & Durá, 2006; García & Musitu, 1999; Goñi, 2009; Oñate, 1989; Shaffer, 2002). A causa de la seva complexa naturalesa, està vinculat a moltes variables psicològiques: contribueix en l'explicació del comportament humà, en l'adaptació psicològica positiva de les persones, en el desenvolupament de compromisos emocionals profunds, en la satisfacció vital, l'autorealització, entre d'altres variables (Chang, McBride-chang, Stewart, & Au, 2003; Király, 1990; Shaffer, 2002).

La importància de prendre consciència d'un mateix ha estat present des dels inicis de la humanitat, inicialment, s'abordava des de la filosofia, on pensadors com Descartes parlaven de l'existència del Jo: “penso, després existeixo” (Descartes, 1637 citat a Oñate 1989, p.16). No va ser fins més endavant, que James (1989) va elaborar dins la psicologia el primer constructe d'autoconcepte. La seva definició del self va ser molt influent a nivell històric i es va focalitzar en els processos individuals que el constituïen (Goñi, 2009; Sowislo & Orth, 2013). Va parlar d'un Jo empíric el qual està format per tot allò al que anomenem amb el nom de “jo” i per tot allò que podem dir “nostre” -totes aquelles “coses” que ens produeixen emocions. Per entendre aquest Jo en el seu sentit més ampli s'havia de desglossar en els seus constituents -el Jo material, el Jo social, el Jo espiritual i l'Ego-, en les sensacions i emocions que ens produeixen i en les accions -reaccions a aquestes autosensacions (James, 1989). Un altre gran teòric del self és Cooley (1920) que també reconeix l'existència d'una consciència que engloba vàries imatges del Jo, però aquestes estan creades a partir del *feedback* explícit i implícit que rebem, junt amb les expectatives que els altres projecten al nostre Jo. Tot això influenciat per les funcions i rols que desenvolupa l'individu en els diferents àmbits de la seva vida. Aquestes imatges resultants aporten un sentit, una identitat a la persona i una direccionalitat a la seva acció (Broc, 2000; Oñate, 1989). El tercer autor influent en el self és Baldwin (1897) que defineix al self com a una estructura acomodada que forma una dimensió continua, fruit del diàleg entre la pròpia personalitat en general, i el que s'internalitza, s'assimila i s'imita dels altres (Oppenheimer, 1990).

Aquestes tres maneres característiques de veure l'autoconcepte han influenciat fortament com avui es percep i s'investiga aquest constructe (Oppenheimer, 1990). Altres autors com Shavelson, Hubner i Stanton (1976, p.411) defineixen l'autoconcepte com el

“conjunt d'autopercepcions (físiques, intel·lectuals, afectives i socials) que conformen la imatge que una persona té de sí mateixa, formada a partir de factors cognitius i de la interacció social al llarg del cicle vital”. Amar (1998), defineix l'autoconcepte com “l'estructuració d'esquemes mentals, que permeten als subjectes tenir un coneixement molt articulat de sí mateixos, de les seves destreses i debilitats, els seus assoliments i fracassos, les seves preferències, les seves formes d'actuar, i per tant, són una forma molt particular de representar la seva realitat en interacció amb altres veritats ja legitimades”.

Hi ha diversos factors que influencien la construcció del Jo, tant de caire social, maduratiu com de personalitat (Mestre, Samper & Pérez, 2001). D'entrada, l'autoconcepte té un caràcter evolutiu, és a dir, es va construir i diferenciant amb l'experiència. Això implica que l'elaboració de l'autoimatge es correspondrà al desenvolupament cognitiu, social i físic de l'individu (García & Musitu, 1999). Pel que fa a variables externes, nombrosos estudis indiquen que la interacció social està relacionada amb l'autoconcepte, fent referència primerament al funcionament familiar -clima, socialització, maneres de comunicació, estructura, aferrament, etc.- i en segon lloc, al context escolar - l'estil educatiu, les valoracions dels professors, els models que ofereixen, entre d'altres (Campo, 2014; Emam & Abu-Serei, 2014; Gallego, 2009; Navarro, Tomás, & Oliver, 2006; Roa, 2013). Un exemple d'això: s'ha observat en els nens en acolliment residencial que manifesten una autopercepció inferior que els nens adoptats i no adoptats de la seva edat (Sánchez-Sandoval, 2015). Un altre exemple seria que els nens amb severos problemes de comunicació i interacció social presenten problemes en l'autoreconeixement (Hill & Ricks, 1984 citat a Hidalgo, 1990). Király (1990) identifica al self com a mirall dels processos grupals i considera que es consolida com a una estructura que roman en l'autoconcepte de l'adult. James (1989) afirma que deteriorar les imatges que es té d'una persona, és com deteriorar a la persona mateixa. No obstant, hi ha autors que destaquen la importància dels factors genètics en les nostres reaccions, i en conseqüència, en la nostra interacció amb l'entorn (Hur, McGue & Iacono, 1998; Baron & Byrne, 2005).

L'autoconcepte és considerat -per la majoria d'autors- com un constructe multidimensional, del qual existeixen diverses versions (García & Musitu, 1999). Aquest constructe de naturalesa múltiple s'ordena de manera jeràrquica, va des d'un domini general i estable, fins a facetes més concretes i inestables -percepcions de la conducta personal en situacions específiques (García-Fernández et al., 2016; Shavelson et al., 1976).

Pel que fa a les seves dimensions, Fitts (1965) va ser dels primers autors que va parlar de dividir l'autoconcepte en components externs –físic, moral, personal, familiar i social- i interns –identitat, autosatisfacció i conducta (Navarro et al., 2006). Han existit diverses categoritzacions al llarg del temps, actualment però, el model explicatiu que predomina és aquell que desglossa dins d'un autoconcepte general, dos tipus d'autoconcepte: l'acadèmic –matemàtic i verbal- i l'autoconcepte no acadèmic - aparença, habilitats físiques, relacions socials, aspectes emocionals (Shavelson et al., 1976; García-Fernández, Inglés, Herrero, San Martín, Torregrosa & Gonzálvez, 2016). S'han arribat a fer qüestionaris per mesurar l'autoconcepte en base als seus components (Goñi, 2009). Un dels més rellevants en la recerca científica és l'AF-5 de García i Musitu (1999) que mesura les percepcions personals dels cinc components de l'autoconcepte: acadèmic, social, emocional, familiar i físic.

L'autoconcepte acadèmic és la percepció que un individu té sobre el seu nivell de competència en el seu context de treball, de les característiques o habilitats que compta per desenvolupar-se a l'escola o a la feina (Goñi, 2009; Miras, 2004). És “la representació que l'alumne té de sí mateix com a aprenent” (Miras, 2004). Està constituït d'una banda pel sentiment que té sobre el seu rol construït a partir dels seus professors o superiors, i d'altra banda, per les qualitats específiques valorades especialment en aquest context: intel·ligència, apreciació, bon treballador, entre d'altres (García & Musitu, 1999). És considerat com a factor rellevant en les expectatives i assoliments escolars de l'alumnat, motiu pel qual és un focus d'interès per l'àmbit psicoeducatiu (Miras 1990; Roa, 2013). A més, aquesta percepció positiva d'autoeficàcia acadèmica influeix en l'autoestima de l'alumne, donat que afecta els seus pensaments i sentiments (García-Fernández et al., 2016; Navarro et al., 2006). És més, correlaciona positivament amb el rendiment acadèmic (Pons, 1998 citat a Gómez-Vela, Verdugo & González-Gil, 2014). S'observen diferències significatives a nivell de gènere, l'autoconcepte acadèmic en les noies és superior (Gómez-Vela et al., 2014; Micó-Cebrián & Cava, 2014). També alguns estudis determinen que els alumnes amb dificultats d'aprenentatge mostren un autoconcepte més negatiu que el dels seus iguals sense dificultats, tot i que és un tema que genera força controvèrsia (Fitts, 1996; Jones 1983, citat a Gómez-Vela et al., 2014).

L'autoconcepte social és la percepció que es té de les pròpies habilitats respecte les interaccions socials amb els altres -companys, pares, germans, professors, etc. (Goñi, 2009). Està constituït, en primer lloc, per la xarxa social que crea i manté l'individu i, en segon lloc, per les capacitats que s'activen en la relació – com l'alegria, la prosociabilitat,

l'assertivitat, l'agressivitat, etc. (García & Musitu, 1999). És particularment sensible als canvis de l'adolescència i s'observa en puntuacions majors en nois respecte en noies (Micó-Cebrián & Cava, 2014).

L'autoconcepte emocional és la percepció global del propi estat emocional i també l'autoimatge en la interacció amb persones de rang superior – en situacions de compromís i implicació (García & Musitu, 1999). Goñi (2009) aprofundeix en aquest terme i l'anomena autoconcepte personal o autoconcepte moral, dimensió que contempla l'autopercepció de l'autonomia, l'autorealització, la percepció ètica d'un mateix i la percepció de l'afectivitat pròpia. S'ha conclòs que en aquesta dimensió emocional els nois tenen tendència a obtenir majors puntuacions que les noies (Gómez-Vela et al., 2014; Micó-Cebrián & Cava, 2014).

L'autoconcepte familiar és la percepció d'adequació, implicació i pertinença al medi familiar (Fitts, 1965; García & Musitu, 1999). Engloba, primerament, la confiança i l'afecte que hi ha en les relacions familiars, i en segon lloc, els sentiments positius de felicitat i suport, juntament amb els sentiments negatius de no-acceptació i crítica per part dels familiars (García & Musitu, 1999). Majoritàriament les noies acostumen a tenir puntuacions més elevades que els nois en la dimensió familiar (Micó-Cebrián & Cava, 2014).

L'autoconcepte físic és la percepció que té la persona del seu atractiu físic, juntament amb la percepció de la seva condició física, força i competència atlètica (García & Musitu, 1999; Goñi, 2009). Té un gran impacte actualment en la societat i és objecte d'atenció de diversos professionals com metges, professors, educadors físics, educadors socials, etc. (Goñi, 2009). En general, s'ha observat que les puntuacions d'autoconcepte físic en dones són inferiors que les dels homes (Skaalvik & Epnes, 2004, citat a Garalgordobil & Durá, 2006).

García i Musitu (1999) en la validació del seu qüestionari van observar que els alumnes de secundària -de 12 a 16 anys- tenien les puntuacions més baixes, que els alumnes de Batxillerat – de 16 a 18 anys- i que els estudiants de primària –menors de 12 anys- que comptaven amb les puntuacions més elevades respecte als altres dos grups. Autors parlen d'una disminució progressiva dels valors de l'autoconcepte a l'hora que s'assoleix una major diferenciació interna (Goñi, 2009; Taberner, Serrano, & Mérida, 2017). No obstant, Navarro et al. (2006) no han trobat diferències significatives entre el sexe, edat i les dimensions del *AF-5*, en una mostra clínica de 10 a 17 anys.

En general, s'ha observat que els nens amb un autoconcepte elevat mostren més conductes prosocials, d'ajut i respecte (Garalgordobil & Durá, 2006). Per contra, els nens que presenten un autoconcepte baix, s'associen a nivells elevats d'ansietat, agressivitat i conductes de retraïment (Király, 1990). Un estudi demostra que els adolescents que tenen altes puntuacions en autoconcepte amb més freqüència “són cooperatius, tenen sentiments de felicitat, manifesten alta tolerància a l'estrès, tenen alt nivell d'intel·ligència social, alt nivell d'integració social, alta capacitat per treballar en equip, són autoexigents, amb motivació i ambició professional, tenen constància, tenacitat, manifesten poques conductes agressives, de burla o abús dels demés, experimenten pocs sentiments de gelosia i de soledat, manifesten un baix nivell de desajust emocional, tenen baixos nivells d'ansietat i mostren baixos nivells de depressió” (Garalgordobil & Durá, 2006, p.53).

No obstant, el comportament no només està influït per la imatge que l'individu té sobre sí mateix –autoconcepte-, sinó també pel respecte i l'estima propis. Diversos autors han afirmat doncs, que el “Sistema del Jo” a més de tenir una dimensió descriptiva com l'autoconcepte, incorpora un component afectiu i de valoració: l'autoestima (García & Musitu, 2001; Miras 2004; Roa, 2013; Shavelson et al., 1976). La distinció entre l'autoconcepte i l'autoestima ha estat un tema de controvèrsia. La majoria d'autors consideren que són dos constructes ben delimitats, complementaris, que estan relacionats entre sí. Hi ha autors que consideren que un autoconcepte elevat condueix a una autoestima positiva, i a la inversa (Inglés, Pastor, Torregrosa, Redondo, & García-Fernández, 2009; Roa, 2013; Sowislo & Orth, 2013). Mentre que altres autors entenen que una autoavaluació és indissociable d'una valoració afectiva (Greenwlad, Bellezza & Banaji, 1988 citats a Inglés et al., 2009). Navarro et al. (2004) consideren que l'autoestima es troba en el vèrtex de la jerarquia del model de Shavelson et. al (1976) com a conclusió final del procés d'autoavaluació. Miras (2004) suggereix que alguns dominis de l'autoconcepte tenen un paper determinant en el nivell d'autoestima de la gent, ja que una percepció de competència eleva l'autoestima. A diferència de l'autoconcepte que es divideix en components, l'autoestima s'ha avaluat com a una sola dimensió al llarg del temps. En concret un dels instruments més utilitzats és *l'Escala d'Autoestima de Rosenberg* (Goñi, 2009; Sowislo & Orth, 2013).

Molta literatura científica afirma que l'autoestima és el com es valora i sent la persona en relació a les característiques que s'autoatribueix (Corkille, 1970; Leary & Baumeister, 2000; Miras, 1990). Rosenberg (1973) especifica que suposa tenir una actitud positiva o

negativa respecte a un mateix. Una alta autoestima engloba sentir-se digne de l'estima dels demés, conèixer les pròpies debilitats i fortaleses, acceptar-les, valorar els èxits, mostrar les emocions i sentiments. Permet ser autèntic, tenir iniciativa, ser capaç d'actuar amb independència i establir relacions íntimes amb els altres (Roa, 2013). Sorprenentment, una elevada autoestima pot tenir una connotació negativa també, donat que existeixen variacions problemàtiques, on predominen actituds de superioritat envers als demés, arrogància, egocentrisme i tendència a distorsionar la realitat per interès (Roca, 2013). D'altra banda, una baixa autoestima suposa sentir menyspreu, rebuig, insatisfacció de cara a un mateix i voler canviar l'autoimatge, voler ser una altra persona (Rosenberg, 1973; Roca, 2013). En resum, com diu Rosenberg (1973) es tracta d'una dicotomia entre sentir que un és o no és "suficientment bo".

Les diferents formes d'autoestima es caracteritzen per ser subjectives, de naturalesa dinàmica i independents a comportaments específics (Baldwin & Hoffmann, 2002; García & Musitu, 2001). La recerca científica demostra que els canvis físics en els adolescents afecten a nivell emocional, produint una insatisfacció amb el cos i un descens en l'autoestima global entre els 9 i 12 anys (Trujano et al., 2010; Van der Berg, P., Mond, J., Eisenberg, M., Ackard, D. & Neumark-Sztainer, 2010). És una època on hi ha una multiplicitat de canvis en diferents àrees -no només en la imatge física- i implica un esforç d'adaptació per part dels individus (Coleman, 1978 citat a Sánchez-Sandoval, 2015). Aquest és però, un tema molt controvertial. D'una banda, autors afirmen que els adolescents tenen una autoestima global negativa (Van der Berg, P. et al., 2010). D'altra banda, hi ha autors que consideren que el resultat segueix sent una autoestima elevada a nivell global, tot i la disminució present (Gifre, Monreal, & Esteban, 2014). Altres estudis han determinat que una autoestima alta és indicador d'afrontament de situacions i de reptes en adolescents, mentre una autoestima baixa propicia la victimització escolar (Povedano, Jiménez, Moreno, Amador, & Musitu, 2012; Sánchez-Sandoval, 2015). També s'ha observat que les noies presenten un menor nivell d'autoestima, probablement associat a una major autocrítica en la percepció de sí mateixes i de la seva personalitat, en contraposició a l'autoavaluació que fan els nois, que tendeixen a focalitzar-se en les seves qualitats (Garalgordobil & Durá, 2006)

Fins al moment, s'ha identificat l'autoestima com a un aspecte protector enfront l'ansietat, també, el seu dèficit ha arribat a relacionar-se com a factor de risc, conseqüència o factor de manteniment en la depressió (Sowislo & Orth, 2013). Però, la recerca científica, en la investigació de l'etiologia i simptomatologia depressiva ha trobat

uns patrons de conducta que són influents en el desenvolupament de l'autoestima: les atribucions causals (Fernández, Gonçalves, Buéla-casal, & Machado, 2004; Morató, Peri, & García, 1990).

Les atribucions causals, també conegudes com a “patrons atribucionals” o “locus de control”, fan referència a tots aquells pensaments que especifiquen quina és la causa de qualsevol esdeveniment (Fernández et al., 2004; Vázquez Alonso & Manassero Mas, 1995; Visdómine-Lozano & Luciano, 2006). A partir de la interacció amb l'entorn l'individu genera unes expectatives de control respecte les experiències viscudes i resultats obtinguts, expectatives que funcionaran com a determinants del seu comportament (Rotter, 1981, citat a Casique & López, 2007). Segons la teoria de l'aprenentatge social de Rotter (1981) es tindrà un control intern del reforçament si la persona percep que té una influència important sobre els esdeveniments que li succeeixen, si és capaç de transformar situacions adverses i dirigir el seu destí. En canvi, si atribueix la responsabilitat a la sort, a l'atzar, al destí, a quelcom sobrenatural i aliè a ell, es tractarà d'una persona que té un control extern (Rotter, 1981, citat a Casique & López, 2007). Aquest lloc de causalitat (intern-extern) té unes conseqüències psicològiques, en concret, unes expectatives i emocions específiques - frustració, tristesa, felicitat, entre d'altres (Weinerm 1986, citat a Vázquez Alonso & Manassero Mas, 1995). Sobretot, des de la psicologia clínica, s'ha observat el fenomen de la “indefensió apresada”, que es caracteritza per la cronicitat d'una sensació de incapacitat, on la persona atribueix els fracassos a dèficits personals, i els èxits a l'ocurrència de factors aliens; fet que cronifica un patró atribucional desadaptatiu i produeix un descens en l'autoestima (Chapman, 1988, citat a González Pienda, 1989). Diverses investigacions han conclòs que els processos atribucionals i l'autoconcepte són factors interdependents, que afavoreixen o perjudiquen el grau d'autoestima (Miras, 1990).

Objectius

La investigació present pretén conèixer a fons l'autoconcepte, l'autoestima i el locus de control de l'ésser humà. Aquesta recerca es durà a terme mitjançant dos estudis diferents: un longitudinal i un transversal.

El primer estudi (Estudi 1) pretén proporcionar una visió longitudinal de l'autoconcepte per observar i descriure si hi ha hagut una variació en algunes etapes de la vida i donar una explicació a aquesta. En concret, s'espera que l'autoconcepte físic, emocional, familiar i acadèmic disminueixi a l'adolescència (H1).

El segon estudi (Estudi 2), és transversal i té com a finalitat conèixer quina és la relació existent entre l'autoconcepte i l'autoestima, així com la relació entre l'autoestima i el locus de control, per tant, es desglossa en dos objectius diferents. En un, s'espera trobar una relació entre els dominis de l'autoconcepte i l'autoestima, associant una autoestima alta amb les puntuacions més elevades en els dominis de l'autoconcepte (H2). En l'altre, s'espera que els subjectes amb una autoestima alta presentin un locus de control intern (H3). Finalment, s'explora també la influència del gènere i la situació acadèmica en els constructes plantejats.

Mètode

Participants

Estudi longitudinal

La mostra de l'Estudi 1 està formada per 54 alumnes d'un centre educatiu, són 33 nois (61,1%) i 21 noies (38,9%). Aquesta mostra, al curs 2014-2015 anava a 6è de primària, any que van haver de contestar per primer cop el *AF-5*. En el curs 2017-2018, any de la investigació, la mostra va a 3r d'ESO i té entre 14 i 15 anys, edat en la qual se'ls torna a passar el *AF-5*.

Estudi transversal

La mostra de l'Estudi 2 està formada per 76 alumnes de 3r d'ESO d'un centre educatiu, amb edats compreses entre els 14 i 15 anys. Hi ha 45 nens i 31 nenes, adquirint una proporció de 59,2% i 40,8% respectivament. Un 14,5% de la classe té dificultats d'aprenentatge diagnosticades ($n=11$), com serien TDA, TDHA o dislèxia. Un 30,3% del total de la mostra ha fet reforç a l'escola i un 38,2% ha rebut classes particulars. Tenen una mitjana acadèmica de 7,08 ($DT= 1,05$). D'aquesta mostra, un 71,1% va cursar 6è de primària al centre educatiu ($n=54$) i un 28,9% dels alumnes s'ha anat incorporant a l'escola des de llavors ($n=22$).

Instruments

Estudi longitudinal

AF-5. Autoconcepte Forma 5 de García i Musitu (1999). És un qüestionari que comprèn 30 ítems que fan referència a 5 factors corresponents a les dimensions de l'autoconcepte. Cada dimensió compta amb 6 ítems, de resposta numèrica, doncs el subjecte ha d'escollir un valor del 1 al 99. L'autoconcepte acadèmic tracta l'autoeficàcia

en l'aprenentatge i laboral (per exemple: “em poso nerviós quan em pregunta el professor”). L'autoconcepte social la seva imatge sobre la interacció social (per exemple: “faig amics fàcilment”). L'autoconcepte emocional indaga sobre la percepció afectiva, personal i moral (per exemple: “em sento nerviós”). L'autoconcepte familiar fa referència a la imatge que es té sobre el paper dins la família i la resposta d'aquesta (per exemple: “la meva família m'ajudaria en qualsevol tipus de problemes”). L'autoconcepte físic indaga sobre l'autoimatge de l'aparença i capacitat atlètica (per exemple: “sóc bo fent esport”).

Estudi transversal

EA. Escala d'autoestima de Rosenberg (1989) proporcionada pel Col·legi Oficial de Psicòlegs. És un qüestionari de 10 ítems amb resposta tipus likert de 1 a 4, on els subjectes poden mostrar-se molt d'acord, d'acord, en desacord i molt en desacord amb les afirmacions. Avalua l'autoestima global, la satisfacció respecte a un mateix. Classifica la puntuació total en autoestima elevada, mitjana o baixa. Una autoestima elevada serà adient, una autoestima baixa presentarà problemes i una autoestima mitjana no és greu, però s'ha de millorar. Els 5 ítems inicials estan redactats en sentit positiu (per exemple: “estic convençut que tinc qualitats bones”) i els 5 restants en sentit negatiu (per exemple: “sento que no tinc molt del que pugui estar orgullós”).

E I-E. Escala del Locus de control intern i extern de Rotter (1966), adaptada per Tous (1984). Un instrument constituït per 23 ítems, on cadascun d'aquests presenta dos enunciats i el subjecte ha d'escollir aquell amb el que es troba més d'acord. Avalua la dimensió interna-externa del locus de control mitjançant ítems que fan referència a l'actitud, opinions i creences generals. En 12 dels ítems, la primera frase indica externalitat i en els altres 11 tracta sobre el locus de control intern.

Altres dades d'interès. És precís recalcar que a més d'aquests qüestionaris validats, s'han passat unes preguntes per obtenir les dades bàsiques dels alumnes: sexe, dificultats d'aprenentatge diagnosticades, mitjana acadèmica, reforç a l'escola (sí/no), classes particulars (sí/no) i família (“estructurada” o “desestructurada”). Es treballarà també amb aquestes variables en l'anàlisi de dades.

Procediment

Estudi longitudinal

Inicialment es van obtenir els resultats del *AF-5* que havia recopilat l'escola en el curs 2014-2015 quan els alumnes anaven a 6è de Primària. Les dades estaven enregistrades en un Excel del centre educatiu i per mantenir l'anonimat de la mostra, es van canviar els noms i cognoms per les seves inicials. Uns anys més tard, a l'abril de 2018, es va passar un altre cop el *AF-5* a la mateixa mostra, juntament amb altres tests de l'Estudi 2. Es van demanar les inicials dels noms -l'única dada que es tenia per identificar els nens que van cursar 6è a l'escola, i vincular les dades actuals amb les recollides anteriorment. En l'Estudi 1, només es van analitzar les dades del *AF-5*, amb el suport de *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versió 25 per Mac OS SP. En primer lloc es van descriure els resultats i en segon lloc, es van realitzar proves no-paramètriques per a dues mostres relacionades.

Estudi transversal

Els tests (*AF-5*, *AE* i *E I-E*) de l'Estudi 2 es van passar a tots els alumnes de 3r d'ESO del centre educatiu l'abril de 2018. Va ser de manera presencial a l'aula, en horari de tutoria, mitjançant el suport de Google Forms transmès als iPads dels alumnes. La duració estimada dels tests era de 40 minuts, tot i que cadascú va dedicar el temps necessari. Abans de començar, es va donar una explicació a l'alumnat dels objectius de l'estudi i de la seva corresponent utilitat, així mateix, se'ls va convidar a preguntar els enunciats que no entenien. A continuació, cadascú va respondre al seu iPad de manera individual i anònima, a excepció de les inicials del seu nom.

Es van obtenir les dades de l'Excel del Google Forms, es van corregir els tests i es va crear la matriu de dades definitiva. L'anàlisi estadístic es va realitzar mitjançant el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versió 25 per Mac OS SP. Es van obtenir en primer lloc dades descriptives de la mostra i de les variables, així mateix, en segon lloc es van realitzar proves estadístiques per vincular consecutivament els múltiples dominis de l'autoconcepte amb les diferents variables (sexe, dificultat d'aprenentatge, mitjana acadèmica, reforç escolar, classes particulars, família, locus de control i autoestima), així com buscar si hi havia una associació entre el locus de control i l'autoestima.

Resultats

Estudi longitudinal

En primera instància, s'ha fet una anàlisi descriptiva de les puntuacions de 6è de Primària i 3r d'ESO de cada dimensió de l'autoconcepte (*Taula 1*). En les puntuacions de 6è, la mitjana més elevada és la pertinent a la dimensió física, seguida de la dimensió, social, acadèmica, emocional i finalment la familiar. Pel que fa a les dades de 3r, les puntuacions més elevades han estat les de l'autoconcepte acadèmic, seguit de les del físic, familiar, emocional i en darrer lloc, les de l'autoconcepte social (*Taula 4*).

Taula 1.

Puntuacions de les dimensions de 6è de Primària i 3r d'ESO de l'autoconcepte (AF-5).

Dimensió	Mitjana 6è	DT	Mitjana 3r ESO	DT
Acadèmic	56,16	24,20	70,96	22,78
Social	57,76	27,87	34,83	21,51
Emocional	54,60	28,14	48,06	29,23
Familiar	45,96	24,90	56,24	25,22
Físic	60,65	26,60	66,26	23,96

Posteriorment, s'ha aplicat la prova no-paramètrica per a dues mostres relacionades, per contrastar les puntuacions de 6è primària i 3r d'ESO de cada dimensió. S'han observat diferències significatives entre l'autoconcepte acadèmic, social i familiar (*Taula 2*). En concret, les puntuacions de 3r d'ESO de l'autoconcepte acadèmic i familiar és més gran que les puntuacions obtingudes a 6è de primària, en canvi, les puntuacions de l'autoconcepte social són superiors a 6è que a 3r (*Taula 2*).

Taula 2.

Estadístics prova de Wilcoxon.

	Z	p
Acadèmic	-3,57 ^b	.00
Social	-4,53 ^c	.00
Familiar	-2,39 ^b	.02

b. Es basa en rangs negatius

c. Es basa en rangs positius

Es decideix analitzar els casos femenins i masculins per separat, per veure si hi ha diferències significatives en cada grup. Les dones presenten diferències significatives entre la primària i ESO de l'autoconcepte acadèmic, social, emocional i familiar (*Taula 3*). Sisè de primària ha obtingut puntuacions més elevades en l'autoconcepte emocional i social, mentre que 3r d'ESO ha obtingut mesures més elevades en l'acadèmic i familiar. Per contra, els homes només presenten diferències significatives entre les dades de 6è i 3r d'ESO social, on les dades anteriors són més elevades que les posteriors (*Taula 3*).

Taula 3.

Estadístics prova Wilcoxon dels gèneres per separat.

	Z	p
Acadèmic femení	-3,59 ^c	.000
Social femení	-2,05 ^d	.012
Emocional femení	-3,01 ^d	.003
Familiar femení	-2,64 ^c	.008
Social masculí	-3,81 ^d	.000

c. Es basa en rangs negatius

d. Es basa en rangs positius

Estudi transversal

A nivell general, la dimensió de l'autoconcepte amb puntuacions més elevades ha estat l'autoconcepte acadèmic, seguit del físic, familiar, emocional i en darrer lloc l'autoconcepte social (*Taula 4*). Així mateix, s'ha observat que l'autoestima elevada i el locus de control intern ha estat quelcom més freqüent (*Taula 5, Taula 6*).

Taula 4.

Anàlisi descriptiva de les puntuacions de l'autoconcepte actuals (AF-5).

Tipus d'autoconcepte	Mitjana	Moda	DT	Mínim	Màxim
Autoconcepte acadèmic	67,95	85	23,82	10	99
Autoconcepte social	33,42	40	22,29	1	97
Autoconcepte emocional	45,43	55	29,34	1	93
Autoconcepte familiar	55,75	85	24,70	5	95
Autoconcepte físic	67,25	85	24,53	10	99

Taula 5.

Anàlisi descriptiva del tipus d'autoestima (RSE)

Autoestima	Freqüència	%
Elevada	53	67,9
Mitja-baixa	25	32,1

Taula 6.

Anàlisi descriptiva del tipus de locus de control (Rottenberg)

Atribució	Freqüència	%
Extern	32	41,0
Intern	46	59,0

Respecte a l'anàlisi de la primera dimensió de l'autoconcepte, s'ha trobat una correlació mitja entre l'autoconcepte acadèmic i la mitjana acadèmica ($r = .457^{**}$) molt significativa ($p = .000$). La prova estadística U de Mann-Whitney indica que existeixen diferències significatives en l'autoestima ($U = 422$; $p = .023$), on els subjectes d'autoestima més elevada adquireixen un rang superior d'autoconcepte acadèmic que els d'autoestima mitja. En la mateixa línia, els subjectes sense dificultats d'aprenentatge presenten un rang superior als alumnes que no tenen dificultats ($U = 169$; $p = .005$). Els que no han rebut classes de reforç dins l'escola mostren unes puntuacions superiors a aquells que han necessitat ajut ($U = 432$; $p = .044$), de manera similar, els que no han rebut classes particulars compten amb un rang superior comparat amb els alumnes que han rebut classes a domicili ($U = 410$; $p = .004$).

Els resultats de l'autoconcepte social informen que hi ha diferències significatives entre el grup femení i masculí ($U = 349$; $p = .000$), on el grup femení obté un rang superior en l'autoconcepte social. També hi ha hagut diferències significatives entre els subjectes que han rebut o no han rebut reforç a l'escola ($U = 381$; $p = .009$), on els subjectes que sí que han rebut reforç mostren un rang superior.

L'autoconcepte emocional indica diferències significatives entre els grups d'alta i mitja autoestima ($U = 308$; $p = .000$), on els d'elevada autoestima tenen un rang superior. Similarment, hi ha diferències significatives entre els subjectes amb locus de control intern o extern ($U = 344$; $p = .000$), donat que els de control intern tenen un rang superior.

Per contra, no s'han detectat resultats rellevants en l'autoconcepte familiar i pel que fa a l'autoconcepte físic, només s'han trobat diferències significatives entre els grups de famílies ($U=223$; $p=.046$), estructurada o desestructurada, on les estructurades obtenen un rang superior.

A partir de la prova estadística Chi Quadrat s'ha reportat que hi ha una relació entre el locus de control i l'autoestima ($\chi^2 = 8,027$; $gl = 1$; $p=.005$), en concret, es fa referència a que un locus de control intern està vinculat amb una autoestima elevada.

Discussió

L'Estudi 1 pretenia proporcionar una visió longitudinal de l'autoconcepte de 6è de Primària a 3r d'ESO d'una mostra d'alumnes determinada. A més, també tenia com a finalitat aprofundir en el "Sistema del Jo" del moment actual dels alumnes, avaluant si hi havia relació entre l'autoconcepte i autoestima, a més d'incorporar una anàlisi de la relació de l'autoestima amb el locus de control.

El primer objectiu especulava que les puntuacions de cada una de les dimensions de l'autoconcepte tindrien majoritàriament un descens a partir dels 12 anys (H1). Però, ha resultat ser diferent a la hipòtesi plantejada. L'únic descens significatiu que ha tingut la mostra ha estat en l'autoconcepte social, que com Micó-Cebrián & Cava (2014) consideraven, es tracta d'una dimensió especialment susceptible als canvis de l'adolescència. Per contra, s'ha vist un augment significatiu de les puntuacions de l'autoconcepte acadèmic i familiar, quelcom no esperat per la literatura científica, però indicatiu que aquests alumnes han millorat la seva imatge d'autoeficàcia acadèmica i han augmentat la seva percepció de pertinença, adequació i acceptació familiar (García-Fernández et al., 2016; Navarro et al., 2006). Les dimensions física i emocional no han estat significativament diferents, fet sorprenent en un període que els canvis físics afecten a nivell emocional (Trujano et al., 2010; Van der Berg et al., 2010).

S'ha indagat més enllà que les dissimilituds entre els alumnes de 6è de Primària i 3r d'ESO, comparant el col·lectiu femení i masculí. D'una banda, les noies presenten més diferències significatives que els nois, amb lo qual veiem que són més susceptibles als canvis de l'adolescència. Això es tradueix en una millora com la que ha tingut la mostra total respecte l'autoconcepte acadèmic i familiar. Així com un descens en l'autoconcepte emocional i social, fet esperat en la literatura científica i justificat amb que les noies tendeixen a una autoavaluació més negativa de sí mateixes i de la seva personalitat (Garalgordobil & Durá, 2006). Sorprenentment tampoc es detecta cap canvi significatiu

a nivell físic, fet més esperat en les noies que els nois (Skaalvik & Epnes, 2004, citat a Garalgordobil & Durá, 2006). D'altra banda, els nois només han mostrat una diferència estadísticament significativa, que ha coincidit amb les noies: es tracta d'un descens en la dimensió social. És evident doncs, que amb 14-15 anys consideren que els costa més fer amics, parlar amb desconeguts i no es consideren tan amigables com quan anaven a 6è de Primària (García & Musitu, 1999). La poca variació dels components de l'autoconcepte masculí es podria interpretar com a una major estabilitat en la representació de sí mateixos o com diuen García i Musitu (1999) i Mestre et al. (2001) podria estar vinculat amb el caràcter evolutiu de l'autoconcepte, al desenvolupament bio-psico-social de l'individu. Aquesta seria una via d'investigació interessant a tenir en compte en un futur.

El segon objectiu de la investigació, corresponent a l'estudi transversal, pretenia indagar la relació entre els dominis de l'autoconcepte i l'autoestima. En concret, la hipòtesi plantejava que els alumnes de 3r d'ESO amb una autoestima alta possiblement tindrien puntuacions elevades en els dominis de l'autoconcepte (H2). Els resultats accepten la hipòtesi parcialment, només en el domini de l'autoconcepte acadèmic i emocional. Els resultats de la mostra indiquen que només significativament l'autoconcepte acadèmic i emocional estan vinculats amb una alta o mitja-baixa autoestima, on les puntuacions elevades estan associades amb una autoestima alta. Això voldria dir que els alumnes de la mostra que es senten suficientment bons -alta autoestima- tenen una bona imatge acadèmica i moral de sí mateixos, però no tenen perquè tenir una percepció social, física i familiar particularment elevada (García & Musitu 1999; Rosenberg, 1973). Amb tot això explorat a la mostra, s'observa la importància de la dimensió afectiva de l'alumne en l'àmbit acadèmic i també en la imatge del seu estat moral i emocional, fet que corrobora el que nombrosos autors determinen de l'autoconcepte: és un factor decisiu en el benestar psicològic de les persones (Garalgordobil & Durá, 2006; García & Musitu, 1999; Goñi, 2009; Oñate, 1989; Shaffer, 2002). Podria ser aquest el motiu pel qual l'autoconcepte és un constructe de creixent interès en els àmbits de la psicologia clínica, social i en el camp de l'educació (Király, 1990; Oñate, 1989).

El tercer objectiu de la investigació -que també pertany a l'estudi de les dades actuals- estava orientat a analitzar que si els alumnes amb una alta autoestima compten amb un locus de control intern (H3). La hipòtesi és acceptada, ja que els resultats de la mostra corroboren que es dóna una relació entre un locus de control intern i una autoestima alta. Amb tot això veiem que aquells alumnes que senten que són "suficientment bons", que

es senten dignes de l'estima dels demés, que accepten les pròpies debilitats i forteses, perceben simultàniament que són capaços de transformar les situacions adverses i dirigir el seu destí, ja que no se senten que estan abandonats a l'atzar o a la sort (Casique & López, 2007; Rotter, 1981). La mostra present suggereix que les atribucions de causalitat internes o externes són influents en el desenvolupament de l'autoestima, donat que aquestes atribucions tenen unes conseqüències psicològiques. Aquest resultat està en la mateixa línia del que parlen alguns autors en la literatura científica (Fernández et al., 2004; Morató et al., 1990).

Altres observacions a destacar de l'anàlisi de resultats és que les puntuacions en l'autoconcepte acadèmic han estat les més elevades, això vol dir que la majoria d'alumnes es perceben com a bons estudiants, amb molta capacitat de treball (García & Musitu, 1999). En el rendiment acadèmic queda reflectida aquesta autoavaluació positiva, donat que la mitjana és de notable. Aquest estudi corrobora el que també diuen alguns autors: el rendiment acadèmic correlaciona positivament amb l'autoconcepte acadèmic (Pons, 1998 citat a Gómez-vela et al., 2014). L'anàlisi de l'autoconcepte acadèmic ens mostra també que els alumnes amb dificultats d'aprenentatge d'aquesta mostra –com TDA, TDHA o dislèxia- tenen un autoconcepte inferior al dels seus iguals que no presenten dificultats, és a dir, consideren que els seus superiors no els perceben com a tan intel·ligents ni tan bons treballadors (García & Musitu, 1999). Aquest estudi pot sumar-se com a evidència en aquesta temàtica de gran controvèrsia a nivell científic (Fitts, 1996; Jones 1983; citat a Gómez-vela et al., 2014). De manera similar, s'ha observat en la mostra que aquells alumnes que han rebut reforç a l'escola o que han rebut classes particulars mostren una puntuació significativament inferior en l'autoconcepte acadèmic. Això es podria interpretar com a que l'alumne veu que rep ajut perquè no és tan bon aprenent.

Pel que fa a l'autoconcepte social, els resultats de la mostra indiquen que el grup femení té puntuacions significativament superiors comparades amb el grup masculí, és a dir, les noies es senten més capaces de fer fàcilment amics, de parlar amb desconeguts i superiors. Aquests resultats són diferents al que van observar Micó-Cebrián i Cava (2014) en el seu estudi, seria interessant poder explorar si pot existir una relació amb aspectes maduratsius. D'altra banda, un resultat que també caldria aprofundir és que els alumnes que han rebut reforç a l'escola tenen puntuacions superiors als que no han rebut reforç, fenomen que sembla que hauria de succeir a la inversa, donat que separar als alumnes de l'aula podria ser interpretat com actituds de discriminació. No obstant, es

podria suggerir que els alumnes que van a reforç (i que com hem vist anteriorment, perceben que no són tan bons aprenents) es focalitzen més en les conductes prosocials i es descriuen com a més amigables.

Respecte a l'autoconcepte emocional, s'ha observat que aquells subjectes de la mostra que presenten un locus de control intern tenen unes puntuacions més elevades. És a dir, aquells que consideren que tenen una influència important sobre els esdeveniments que els hi ocorren es perceben com a menys nerviosos i porucs, més alegres (García & Musitu, 1999). Fet que ressaltava altrament les conseqüències psicològiques que té el locus de control en la dimensió emocional de l'individu (Weinerm 1986, citat a Vázquez et al., 1995).

Conclusions

En síntesi, en aquest estudi les dades obtingudes indiquen que l'autoconcepte social disminueix en l'adolescència, augmentant l'autoconcepte acadèmic i familiar, mentre que els dominis físic i emocional romanen igual. En aquesta mostra d'alumnes també s'observa que l'autoconcepte femení és més susceptible a l'edat que l'autoconcepte masculí. A més, podem concloure que en les dades de 3r d'ESO existeix una relació entre l'autoconcepte acadèmic i emocional amb l'autoestima, així com una interdependència entre el locus de control i l'autoestima. Amb tot això, s'ha complert en la seva totalitat una de les tres hipòtesis plantejades en aquesta mostra d'alumnes (H3).

Prenent conjuntament les dades d'aquesta investigació, l'Estudi 1 proporciona al centre educatiu dades d'interès sobre l'autoconcepte dels alumnes que estan cursant 3r d'ESO i els permet observar la variació que han experimentat alguns d'aquests al llarg del temps. A partir d'aquest estudi, el departament psicopedagògic pot realitzar intervencions orientades a prevenir la disminució de l'autoconcepte social tant a l'aula observada en aquesta investigació, com a la resta de cursos de secundària. Fem referència a dinàmiques que millorin la percepció de la seva xarxa social i la percepció de la pròpia capacitat per fer amics i parlar amb desconeguts (García & Musitu, 1999).

L'Estudi 2 proporciona informació sobre la situació global i actual de la mostra, amb la finalitat de poder definir les estratègies més adequades als alumnes, per prevenir dèficits en l'autoconcepte i autoestima. Tot orientat a millorar la capacitat d'adaptació actual i futura dels adolescents que han participat en l'estudi, reduir les conductes problemàtiques i vetllar pel seu benestar psicològic (Chang et al., 2003; Fitts, 1972; Goñi, 2009; Kiláry, 1990).

Per últim, aquest estudi contribueix a ampliar la recerca científica sobre el “Sistema del Jo”, afegint l’associació del locus de control amb altres constructes. Aquesta associació entre autoestima i locus de control, o autoconcepte i locus de control, s’ha observat poc en les bases de dades consultades, malgrat la importància que tenen els patrons atribucionals en les emocions autoavaluatives (Miras, 2004).

Limitacions

Una de les limitacions més rellevants de la recerca és la carència d’una escala de sinceritat en els tres qüestionaris (*AF-5*, *EA*, *E I-E*), donat que hagués estat positiu poder avaluar la desitjabilitat social dels alumnes. Les precaucions que es van tenir van ser: demanar que responguessin amb total sinceritat i posar els mitjans per a que es disminuís la influència de desitjabilitat social –al indicar que es tractava de qüestionaris anònims per a la investigadora.

Així mateix, es podria considerar com a limitació que a partir d’aquest estudi no es poden detectar casos concrets que experimentin un dèficit significatiu. A causa dels objectius i de l’anonimat dels tests, els resultats s’avaluen des de la totalitat, a nivell de grup i no a nivell individual.

Futures línies de recerca

Tenint en compte les limitacions de l’estudi, s’ofereixen línies futures de recerca, com serien l’aplicació de més d’un qüestionari per cada concepte, per obtenir més informació de cada constructe i comprovar també la coherència de les respostes del subjecte. Una altra via d’investigació seria indagar totes les dimensions dels patrons atribucionals –localització, estabilitat i generalització - a través del Qüestionari d’Estils d’Atribucions (QEA), tanmateix, per dur a terme això seria precís tenir accés a la seva correcció (Morató et al., 1990).

No obstant, una altra via d’investigació interessant seria aquella que avalués cas per cas -amb qüestionaris i entrevistes individuals, per realitzar recerques més acurades i detallades. Per exemple, per estudiar a fons les variacions de l’autoconcepte femení, es podrien explorar variables com l’arribada dels canvis puberals.

Agraïments

A tot el departament d'Orientació Psicopedagògica del centre educatiu. Per haver-me brindat aquesta oportunitat tan especial i haver-me facilitat el procés de recollida de dades.

A la meva tutora, Eulàlia Arias, per assessorar-me, acompanyar-me i aconsellar-me en la realització d'aquest estudi des d'una perspectiva professional. Per ajudar-me a realitzar la meva primera investigació.

A les meves companyes del seminari i del curs, que al llarg d'aquest any hem compartit els coneixements, reptes i recursos que anàvem adquirint.

A Maria José, Marta Molins i professors de la facultat que han contribuït en la construcció dels meus coneixements en estadística.

Als meus pares, germana, Dèlia i Jorge per la seva paciència, escolta, suport i comprensió al llarg de l'elaboració d'aquesta investigació.

A l'Helena Pardina, Mònica Ayuso, Anna Turiella, David Cano, Silvia Pallàs, Juliette Pérez, Marta Arranz, Imma Ginebra i Jose Lamuela que m'han proporcionat ànims, recolzament i motivació en les hores de treball.

A la meva àvia Juliette.

Declaració d'autoria treball final de grau

Avui, dia 20 de juny de 2018, declaro que aquest treball és original i que ha estat realitzat per mi mateixa, sense haver fet servir altres fonts o ajudes diferents a les citades. Declaro també que he assenyalat en el text els fragments literals, o de contingut, que he pres de tercers.

Eulàlia Manich i Arranz

Referències bibliogràfiques

- Baron, A. & Byrne, D. (2005). *Psicología social*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Broc, M. Á. (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4º de E.S.O. Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 119–146. <https://doi.org/10.6018/121521>
- Campo, L. A. (2014). El desarrollo del autoconcepto en niños y niñas su relación con la interacción social en la infancia. *Psicogente*, 17(31), 67–79. <https://doi.org/10.17081/psico.17.31.422>
- Casique, A., & López, F. (2007). El Locus De Control. *Revista Panorama Administrativo*, 1(2), 193–202.
- Chang, L., McBride-chang, C., Stewart, S. M., & Au, E. (2003). Life satisfaction , self-concept , and family relations in Chinese adolescents and children, 27(2), 182–189. <https://doi.org/10.1080/01650250244000182>
- Corkille, D. (1970). *El niño feliz. Su clave psicológica*. Barcelona: Gedisa.
- Emam, M. M., & Abu-Serei, U. S. (2014). Family functioning predictors of self-concept and self-esteem in children at risk for learning disabilities in Oman: Exclusion of parent and gender contribution. *International Education Studies*, 7(10), 89–99. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n10p89>
- Fernández, M., Gonçalves, Ó. F., Buela-casal, G., & Machado, P. P. P. (2004). Análisis comparativo del estilo atribucional y de la autoestima en una muestra de pacientes depresivos y sujetos normales. *Actas Españolas de Psiquiatría.*, 32(0), 00–00.
- Gallego, A. J. (2009). Autoconcepto y aprendizaje, 1–9.
- Garalgordobil, M., & Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32, 37–64.
- García, F. & Musitu, G. (1999). *Manual AF-5. Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA Ediciones.
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Herrero, Á. D., San Martín, N. L., Torregrosa, M. S., & González, C. (2016). Capacidad predictiva de la autoeficacia académica sobre las dimensiones del autoconcepto en una muestra de adolescentes chilenos. *Estudios Sobre Educacion*, 30, 31–50. <https://doi.org/10.15581/004.30.31-50>
- Gifre, M., Monreal, P., & Esteban, M. (2014). El desarrollo de la identidad a lo largo del ciclo vital. Un estudio cualitativo y transversal., (April 2015), 37–41.

<https://doi.org/10.1174/021093911795978180>

- Gómez-Vela, M., Verdugo, M. Á., & González-Gil, F. (2014). Calidad de vida y autoconcepto en adolescentes con necesidades educativas especiales y sin ellas, 3702.
- Goñi, E. (2009). *El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad*.
- Goñi Palacios, E., Fernández-Zabala, A., & Infante Borinaga, G. (2012). El autoconcepto personal: diferencias asociadas a la edad y al sexo. *Aula Abierta*, ISSN 0210-2773, Vol. 40, Nº 1, 2012, Págs. 39-50, 40(1), 39–50.
- González-Pienda, J., Núñez, J. C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, C., García, M., ... Valle, A. (2000). Psicothema. *Psicothema*, 12(4). Retrieved from <http://www.redalyc.org/html/727/72712406/>
- Hidalgo, V. (1990). Influence of parent-infant interactions on the development of self-recognitions. En Oppenheimer (eds.), *The Self Concept. European Perspectives on its Development, Aspects, and Applications* (pp. 75-85). Berlin: Springer-Verlag.
- Hur, Y.-M., McGue, M., & Iacono, W. G. (1998). The structure of self-concept in female preadolescent twins: A behavioral genetic approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(4), 1069-1077.
- Inglés, C. J., Pastor, Y., Torregrosa, M. S., Redondo, J., & García-Fernández, J. M. (2009). Diferencias en función del género y el curso académico en dimensiones del autoconcepto: estudio con una muestra de adolescentes españoles. *Anuario de Psicología / The UB Journal of Psychology*, 40(2), 271–288. Retrieved from <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/143110>
- James, W. (1989). *Principios de psicología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Király, M. (1990). The relationship of the development of types of self-concept in childhood to personality characteristics. En Oppenheimer (eds.), *The Self Concept. European Perspectives on its Development, Aspects, and Applications* (pp. 87-96). Berlin: Springer-Verlag.
- Mestre, V., Samper, P. & Pérez, E. (2001). *Clima familiar y desarrollo del autoconcepto*. En *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33(3), 243-259.
- Micó-Cebrián, P., & Cava, M. J. (2014). Sensibilidad intercultural, empatía, autoconcepto y satisfacción con la vida en alumnos de educación primaria. *Infancia y Aprendizaje*, 37(2), 342–367.
- <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.918819>
- Miras, M. (1990). Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del

- aprendizaje escolar. En César, C. Palacios, J. & Marchesi, A. (eds.) *Psicología de la educación escolar. Desarrollo psicológico y educación* (pp. 309-331). Madrid: Alianza Editorial.
- Morató, P., Peri, N., & García, L. G. (1990). Questionari d'estil d'atribucions: propietats psicometricues, 177–196.
- Navarro, E., Tomás, J. M., & Oliver, A. (2006). Factores personales, familiares y académicos en niños y adolescentes con baja autoestima. *Boletín de Psicología*, (88), 7–26. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2281290&info=resumen&idioma=ENG>
- Oñate, M. P. (1989). *El Autoconcepto: formación, medida e implicaciones en la personalidad*. Madrid: Narcea DL.
- Oppenheimer, L. (1990). Introduction. Research on the self-concept-the state of the art in eastern and western Europe. En Oppenheimer (eds.), *The Self Concept. European Perspectives on its Development, Aspects, and Applications* (pp. 1-21). Berlin: Springer-Verlag.
- Povedano, A., Jiménez, T., Moreno, D., Amador, L., & Musitu, G. (2012). Relación del conflicto y la expresividad familiar con la victimización en la escuela: El rol de la autoestima, la sintomatología depresiva y el género de los adolescentes. *Infancia y Aprendizaje*, 35(4), 421–432. <https://doi.org/10.1174/021037012803495285>
- Roa, A. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *Edetania* 44, 241–257. Retrieved from <https://www.google.com.pe/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjprK6uqrUAhUE94MKHcwHAdoQFggwMAI&url=https%3A%2F%2Fdialnet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F4596298.pdf&usq=AFQjCNHM7sGfuKZuIkxYGPkbN3uOOAsGg&sig2=qWFDJeA6Qz>
- Roca, E. (2013). *Autoestima sana: una visión actual basada en la investigación*. Acde. Retrieved from http://www.cop.es/colegiados/PV00520/pdf/AE_sana_y_afines.pdf
- Rosenberg, M. (1973). *La Autoimagen del adolescente y la sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Sánchez-Sandoval, Y. (2015). Autopercepción, autoestima y satisfacción vital en niños y adolescentes adoptados y no adoptados. *Infancia y Aprendizaje*, 38(1), 144–174. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.996406>
- Shaffer, D. R. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thomson, DL.

- Sowislo, J. F., & Orth, U. (2013). Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 139(1), 213–240. <https://doi.org/10.1037/a0028931>
- Shavelson, R., Hubner, J. y Stanton, J. (1976). Self concept: Validation of construct interpretation. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407-441.
- Amar, J. (1998). *El niño y su comprensión del sentido de la realidad*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Taberero, C., Serrano, A., & Mérida, R. (2017). Estudio comparativo de la autoestima en escolares de diferente nivel socioeconómico. *Psicología Educativa*, 23(1), 9–17. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.02.001>
- Trujano, P., Nava, C., Gracia, M. De, Limón, G., Alatraste, A. L., & Merino, M. T. (2010). Trastorno de la imagen corporal: Un estudio con preadolescentes y reflexiones desde la perspectiva de género., (May 2014).
- Van der Berg, P., Mond, J., Eisenberg, M., Ackard, D. & Neumark-Sztainer, D. (2010). The link between body dissatisfaction and self-esteem in adolescents: Similarities across gender, age, weight status, race/ethnicity, and socioeconomic status, 47(3), 290–296. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2010.02.004>.The
- Vázquez Alonso, Á., & Manassero Mas, M. A. (1995). La atribucion causal como determinante de las expectativas. *Psicothema*. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2017262&info=resumen&idioma=SPA>
- Visdómine-Lozano, J. C., & Luciano, C. (2006). *Locus de control y autorregulación conductual : revisiones conceptual y experimental*, 6, 729–751.

Annex

Questionari

El Sistema del Yo

Apreciado alumn@,

A continuación encontrarás distintos cuestionarios sobre el autoconcepto, autoestima y patrones atribucionales. Serán anónimos, para que puedas responder con total sinceridad. El objetivo de estos cuestionarios es el de tener una visión global de la clase para poder intervenir con dinámicas en tutoría y para poder irnos preparando de cara a la orientación vocacional, que empezaremos este año.

La duración total estimada es de 40 minutos. Toma el tiempo que creas necesario.

Cualquier duda que tengas, cualquier enunciado que no entiendas... ¡no dudes en preguntar!

* **Necessari**

Datos generales

1. **Clase:** *

Maqueu només un oval.

2. **Sexo:** *

Maqueu només un oval.

Femenino

Masculino

3. **Edad:** *

4. **¿Has cursado 6º de Primaria en**

Maqueu només un oval.

Sí

No

5. **Si es así, escribe las iniciales de tu nombre, primer apellido (y conector "de" si hace falta).**

6. **¿Tienes alguna dificultad de aprendizaje diagnosticada? ***

Maqueu només un oval.

- Sí
 No

7. **Si es así, ¿cuál?**

8. **Aproximadamente, ¿cuál es la media de tus notas de este curso? ***

9. **¿Has necesitado clases de refuerzo dentro de la escuela? ***

Seleccioneu totes les opcions que corresponguin.

- En Primaria
 En la ESO
 No

10. **¿Has necesitado clases de refuerzo particulares? ***

Maqueu només un oval.

- Sí
 No

11. **¿Con qué personas convives en casa? ***

Maqueu només un oval.

- Padre , madre y hermanos (si tienes)
 Padre y hermanos (si tienes)
 Madre y hermanos (si tienes)
 Unos días con mi padre y otros días con mi madre.

Cuestionario del Autoconcepto (AF-5)

A continuación encontrarás una serie de frases. Lee cada una de ellas cuidadosamente y contesta con un valor entre 1 y 99, según tu grado de acuerdo con lo que se indica.

1 (en total desacuerdo) 99 (totalmente de acuerdo)

Por ejemplo, si una frase dice <<La música ayuda al bienestar humano>> y estás muy de acuerdo, contestarás con un valor alto, como por ejemplo el 94.

Por el contrario, si estás muy poco de acuerdo, elegirás un valor bajo, por ejemplo el 9.

No olvides que dispones de muchas opciones de respuesta, en concreto, puedes elegir entre 99 valores. Escoge el que más se ajuste a tu criterio.

12. **1. Hago bien los trabajos escolares (profesionales). ***

13. **2. Hago fácilmente amigos. ***

14. **3. Tengo miedo de algunas cosas. ***

15. **4. Soy muy criticado en casa. ***

16. **5. Me cuido físicamente. ***

17. **6. Mis superiores (profesores) me consideran un buen trabajador. ***

18. **7. Soy una persona amigable. ***

19. **8. Muchas cosas me ponen nervioso. ***

20. **9. Me siento feliz en casa. ***

21. **10. Me buscan para realizar actividades deportivas. ***

22. **11. Trabajo mucho en clase (en el trabajo) ***

23. **12. Es difícil para mí hacer amigos. ***

24. **13. Me asusto con facilidad. ***

25. **14. Mi familia está decepcionada de mí. ***

15. Me considero elegante. *

16. Mis superiores (profesores) me estiman. *

17. Soy una persona alegre. *

18. Cuando los mayores me dicen algo me pongo muy nervioso. *

19. Mi familia me ayudaría en cualquier tipo de problemas. *

20. Me gusta como soy físicamente. *

21. Soy un buen trabajador (estudiante). *

22. Me cuesta hablar con desconocidos. *

23. Me pongo nervioso cuando me pregunta el profesor (superior). *

24. Mis padres me dan confianza. *

25. Soy bueno haciendo deporte. *

26. Mis profesores (superiores) me consideran inteligente y trabajador. *

27. Tengo muchos amigos. *

39. **28. Me siento nervioso. ***

40. **29. Me siento querido por mis amigos. ***

41. **30. Soy una persona atractiva. ***

Escala de Autoestima de Rosenberg

Por favor, contesta las siguientes frases con la respuesta que consideres más apropiada:

42. **1. Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás. ***

Maqueu només un oval.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

43. **2. Estoy convencido de que tengo cualidades buenas. ***

Maqueu només un oval.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

44. **3. Soy capaz de hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente. ***

Maqueu només un oval.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

45. **4. Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a. ***

Maqueu només un oval.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

46. **5. En general estoy satisfecho/a de mí mismo/a. ***

Maqueu només un oval.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

47. **6. Siento que no tengo mucho de lo que estar orgulloso/a. ***

Maqueu només un oval.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

48. **7. En general, me inclino a pensar que no soy un fracasado/a. ***

Maqueu només un oval.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

49. **8. Me gustaría poder sentir más respeto por mí mismo. ***

Maqueu només un oval.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

50. **9. Hay veces que realmente pienso que soy un inútil. ***

Maqueu només un oval.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

51. **10. A veces creo que no soy buena persona. ***

Maqueu només un oval.

- Muy de acuerdo
- De acuerdo
- En desacuerdo
- Muy en desacuerdo

Escala de Locus de control de Rotter

A continuación encontrarás una serie de enunciados.

Elige la que más se adecue a tu forma de pensar.
Ninguna respuesta es correcta o incorrecta.

52. 1. *

Maqueu només un oval.

- La mayoría de las cosas tristes que suceden en la vida de las personas son debidas a la mala suerte
- Las desgracias que le suceden a la gente son debidas a los errores que ellos cometen.

53. 2. *

Maqueu només un oval.

- Una de las principales razones por las cuales tenemos guerra es porque la gente no se toma el interés suficiente por la política.
- Por mucho que se esfuerce la gente para impedir las, siempre habrá guerras.

54. 3. *

Maqueu només un oval.

- A la larga la gente consigue obtener en el mundo el respeto que se merece.
- Desgraciadamente por más que se esfuerce el mérito de un individuo pasa a menudo desapercibido.

55. 4. *

Maqueu només un oval.

- La idea de que los profesores son injustos con los estudiantes es una tontería.
- La mayoría de los estudiantes no se dan cuenta de hasta qué punto sus puntuaciones están influenciadas por hechos fortuitos

56. 5. *

Maqueu només un oval.

- Sin las oportunidades adecuadas uno no puede ser un líder eficaz.
- Las personas competentes que no consiguen ser líderes es porque no han aprovechado las oportunidades que han tenido.

57. 6. *

Maqueu només un oval.

- Por mucho que te esfuerces, algunas personas no te tragan.
- Las personas que no consiguen agradar a los demás es que no saben tratar a la gente

58. 7. *

Maqueu només un oval.

- He encontrado frecuentemente que lo que tiene que suceder sucede
- Confiar en el azar nunca es bueno

59. 8. *

Maqueu només un oval.

- En el caso de un estudiante bien preparado no existen nunca los exámenes injustos.
- A menudo las preguntas de los exámenes tienden a tener tan poco que ver con el trabajo del curso que es inútil estudiar.

60. 9. *

Maqueu només un oval.

- Conseguir el éxito es una cuestión de mucho trabajo, el factor suerte tiene poco o nada que ver con ello.
- Conseguir un buen trabajo depende principalmente en estar en el lugar adecuado en el momento justo.

61. 10. *

Maqueu només un oval.

- El ciudadano corriente puede tener influencia en las decisiones del gobierno.
- Este mundo está gobernado por las pocas personas que están en el poder y el ciudadano de a pie no puede hacer mucho.

62. 11. *

Maqueu només un oval.

- Cuando hago planes tengo la casi certeza de que saldrán bien.
- No es siempre acertado hacer planes a largo plazo porque en cualquier caso muchas cosas dependen de la buena o mala suerte.

63. 12. *

Maqueu només un oval.

- En mi caso el conseguir lo que quiero no tiene nada que ver con la suerte.
- Muchas veces podemos decidir lo que vamos a hacer tirando una moneda al aire.

64. 13. *

Maqueu només un oval.

- El conseguir ser el jefe muchas veces depende de quien tuvo la suerte de llegar primero al lugar adecuado.
- El que la gente consiga que las cosas les salgan bien depende de su pericia, la suerte no tiene nada que ver con ello.

65. 14. *

Maqueu només un oval.

En lo que concierne a los asuntos mundiales, la mayoría de nosotros somos víctimas de fuerzas que no podemos entender ni controlar

Las personas pueden controlar los asuntos mundiales tomando parte activa en los asuntos políticos y sociales.

66. 15. *

Maqueu només un oval.

La mayoría de la gente no sabe hasta qué punto sus vidas están sujetas a hechos fortuitos.

Realmente la suerte no existe.

67. 16. *

Maqueu només un oval.

Es difícil saber si le caemos bien o mal a una persona.

La cantidad de amigos que tengas depende de lo amable que seas.

68. 17. *

Maqueu només un oval.

A la larga las cosas malas que nos suceden están compensadas por las buenas.

La mayoría de las desgracias son el resultado de la falta de habilidad, ignorancia, pereza, o de las tres cosas juntas.

69. 18. *

Maqueu només un oval.

Con bastante esfuerzo podemos erradicar la corrupción política.

Es difícil que las personas tengan mucho control sobre las cosas que deciden los políticos.

70. 19. *

Maqueu només un oval.

Algunas veces no puedo comprender cómo los profesores alcanzan los niveles que imparten.

Existe una conexión directa entre lo que estudio y las puntuaciones que alcanzo.

71. 20. *

Maqueu només un oval.

Muchas veces tengo la sensación de que tengo poca influencia sobre las cosas que me suceden.

Para mí es imposible creer que la suerte o el azar juegan un importante papel en mi vida.

Sintaxis estudi longitudinal

* Encoding: UTF-8.

GET

FILE='/Users/eulalianich/Desktop/Dades TFG/Dades post/DADES DEFINITIVES.sav'.
DATASET NAME ConjuntoDatos1 WINDOW=FRONT.

*Aquesta sintaxis és la de l'estudi longitudinal, amb proves estadístiques que tractin MOSTRES REPETIDES

*Tot i així, per veure amb què haurem de fer proves paramètriques i amb què no, faré la prova de normalitat de kolmogorov

```
EXAMINE VARIABLES=MEDIA_ACADEMICA EDAD POST_ACADEMICO POST_SOCIAL
POST_EMOCIONAL POST_FAMILIAR
  POST_FISICO PRE_ACADEMICO PRE_SOCIAL PRE_EMOCIONAL PRE_FAMILIAR PRE_FISICO
/PLOT BOXPLOT STEMLEAF NPLOT
/COMPARE GROUPS
/STATISTICS DESCRIPTIVES
/CINTERVAL 95
/MISSING LISTWISE
/NOTOTAL.
```

*Les que sí que tenen distribució normal són la post_familiar i la Pre-emocional. Per a la resta haurem d'utilitzar proves no paramètriques.

*Ara a continuació farem una prova no paramètrica, per comparar els pre i post de cada dimensió, en concret, farem Wilcoxon.

```
NPAR TESTS
/WILCOXON=PRE_ACADEMICO PRE_SOCIAL PRE_EMOCIONAL PRE_FAMILIAR PRE_FISICO WITH
POST_ACADEMICO
  POST_SOCIAL POST_EMOCIONAL POST_FAMILIAR POST_FISICO (PAIRED)
/STATISTICS DESCRIPTIVES
/MISSING ANALYSIS.
```

*Hi ha diferències significatives en:
*Autoconcepte acadèmic (pre i post)
*Autoconcepte social (pre i post)
*Autoconcepte familiar (pre i post)

*

*AUTOCONCEPTE I SEXE

*Diferències pre/post, en l'autoconcepte i sexe

```
SORT CASES BY SEXO.
SPLIT FILE SEPARATE BY SEXO.
```

```
NPAR TESTS
/WILCOXON=PRE_ACADEMICO PRE_SOCIAL PRE_EMOCIONAL PRE_FAMILIAR PRE_FISICO WITH
POST_ACADEMICO
  POST_SOCIAL POST_EMOCIONAL POST_FAMILIAR POST_FISICO (PAIRED)
/STATISTICS DESCRIPTIVES
/MISSING ANALYSIS.
```

```
SPLIT FILE OFF.
```

Sintaxis estudi transversal

Encoding: UTF-8.

*ESTUDI TRANSVERSAL

GET

FILE='/Users/eulalianich/Desktop/Dades TFG/Dades post/DADES DEFINITIVES.sav'.
DATASET NAME ConjuntoDatos1 WINDOW=FRONT.

*Primer farem una descripció de les variables, la mitjana i la freqüència.

DATASET ACTIVATE ConjuntoDatos1.
FRECUENCIES VARIABLES=POST_ACADEMICO POST_SOCIAL POST_EMOCIONAL POST_FAMILIAR
POST_FISICO
MEDIA_ACADEMICA EDAD
/STATISTICS=STDDEV MEAN MEDIAN MODE
/BARCHART FREQ
/ORDER=ANALYSIS.

*

* Ara treballaré amb L'AUTOCONCEPTE ACADÈMIC.

* Primer fer les grans comparacions (les que corresponen a la hipòtesi, després faré les comparacions complementàries)

*Acadèmic i autoestima (he canviat baja, per media, només hi havia 4 subjectes i la mostra es de 76)

NPAR TESTS

/M-W= POST_ACADEMICO BY AUTOESTIMA(1 2)
/STATISTICS=DESCRIPTIVES
/MISSING ANALYSIS.

*Acadèmic i locus de control

*Locus de control (nominal) VI

*Acadèmic (quantitativa) VD

EXAMINE VARIABLES=POST_ACADEMICO

/PLOT BOXPLOT STEMLEAF NPLOT
/COMPARE GROUPS
/STATISTICS DESCRIPTIVES
/CINTERVAL 95
/MISSING LISTWISE
/NOTOTAL.

*No té una distribució normal, haurem de fer proves no paramètriques

*Haurem de fer U-Man

NPAR TESTS

/M-W= POST_ACADEMICO BY LOCUS_DE_CONTROL(1 2)
/STATISTICS=DESCRIPTIVES
/MISSING ANALYSIS.

*No hi ha diferències significatives

*ACADEMIC I GÈNERE

NPAR TESTS

/M-W= POST_ACADEMICO BY SEXO(1 2)
/STATISTICS=DESCRIPTIVES
/MISSING ANALYSIS.

*No hi ha diferències significatives

*ACADÈMIC I DIFICULTAT D'APRENTATGE

NPAR TESTS

/M-W= POST_ACADEMICO BY DIFICULTAT_DE_APRENDIZAJE(1 2)
/STATISTICS=DESCRIPTIVES
/MISSING ANALYSIS.

*Sí que hi ha diferències significatives

*ACADÈMIC I REFORÇ A L'ESCOLA

NPART TESTS

/M-W= POST_ACADEMICO BY REFUERZO_ESCUELA(1 2)

/STATISTICS=DESCRIPTIVES

/MISSING ANALYSIS.

*Sí que hi ha diferències significatives amb $\alpha=0,05$, però no amb $\alpha=0,01$

*ACADÈMIC i CLASSES PARTICULARS

NPART TESTS

/M-W= POST_ACADEMICO BY CLASSES_PARTICULARES(1 2)

/STATISTICS=DESCRIPTIVES

/MISSING ANALYSIS.

*Sí que hi ha diferències significatives

*FAMILIA DESESTRUCTURADA

NPART TESTS

/M-W= POST_ACADEMICO BY FAMILIA(1 2)

/STATISTICS=DESCRIPTIVES

/MISSING ANALYSIS.

*No hi ha diferències significatives

*Ara miraré si hi ha diferències significatives entre l'autoconcepte acadèmic (Quantitativa) i altres variables quantitatives (la mitjana acadèmica i altres autoconceptes) però per això abans he de mirar la normalitat de les variables

EXAMINE VARIABLES=EDAD MEDIA_ACADEMICA POST_ACADEMICO POST_SOCIAL
POST_EMOCIONAL POST_FISICO

POST_FAMILIAR

/PLOT BOXPLOT STEMLEAF NPLOT

/COMPARE GROUPS

/STATISTICS DESCRIPTIVES

/CINTERVAL 95

/MISSING LISTWISE

/NOTOTAL.

*IMPORTANT; CAP TÉ DISTRIBUCIÓ NORMAL, AMB TOTS HAUREM DE FER PROVES NO-PARAMÈTRIQUES.

*EDAT i ACADÈMIC

NONPAR CORR

/VARIABLES=EDAD POST_ACADEMICO

/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

*ACADÈMIC I MEDIA ACADÈMICA

NONPAR CORR

/VARIABLES=MEDIA_ACADEMICA POST_ACADEMICO

/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

NONPAR CORR

/VARIABLES=MEDIA_ACADEMICA POST_ACADEMICO EDAD POST_EMOCIONAL POST_FAMILIAR

POST_FISICO

/PRINT=SPEARMAN TWOTAIL NOSIG

/MISSING=PAIRWISE.

*Amb aquesta correlació de spearman acabo de comprovar totes les correlacions entre les variables quantitatives

*IMPORTANT: només hi ha correlació entre l'autoconcepte acadèmic i la mitjana acadèmica

*

AUTOCONCEPTE SOCIAL

*Social i autoestima (he canviat baja, per media, només hi havia 4 subjectes i la mostra es de 76)

NPAR TESTS

/M-W= POST_SOCIAL BY AUTOESTIMA(1 2)
 /STATISTICS=DESCRIPTIVES
 /MISSING ANALYSIS.

- *Social i locus de control
- *Locus de control (nominal) VI
- *Acadèmic (quantitativa) VD

*Haurem de fer U-Man

NPAR TESTS

/M-W= POST_SOCIAL BY LOCUS_DE_CONTROL(1 2)
 /STATISTICS=DESCRIPTIVES
 /MISSING ANALYSIS.

- *No hi ha diferències significatives

*SOCIAL I GÈNERE

NPAR TESTS

/M-W= POST_SOCIAL BY SEXO(1 2)
 /STATISTICS=DESCRIPTIVES
 /MISSING ANALYSIS.

- *SÍ QUE HI HA DIFERÈNCIES SIGNIFICATIVES

*SOCIAL I DIFICULTAT D'APRENTATGE

NPAR TESTS

/M-W= POST_SOCIAL BY DIFICULTAT_DE_APRENDIZAJE(1 2)
 /STATISTICS=DESCRIPTIVES
 /MISSING ANALYSIS.

- *Sí que hi ha diferències significatives (amb α 0,05 i α 0,01)

*SOCIAL I REFORÇ A L'ESCOLA

NPAR TESTS

/M-W= POST_SOCIAL BY REFUERZO_ESCUELA(1 2)
 /STATISTICS=DESCRIPTIVES
 /MISSING ANALYSIS.

- *Sí que hi ha diferències significatives amb $\alpha=0,05$, i $\alpha=0,01$

*SOCIAL i CLASSES PARTICULARS

NPAR TESTS

/M-W= POST_SOCIAL BY CLASES_PARTICULARES(1 2)
 /STATISTICS=DESCRIPTIVES
 /MISSING ANALYSIS.

- *No hi ha diferències significatives

*FAMILIA DESESTRUCTURADA

NPAR TESTS

/M-W= POST_SOCIAL BY FAMILIA(1 2)
 /STATISTICS=DESCRIPTIVES
 /MISSING ANALYSIS.

- *No hi ha diferències significatives

*

*AUTOCONCEPTE EMOCIONAL

- *Emocional i autoestima (he canviat baja, per media, només hi havia 4 subjectes i la mostra es de 76)

*Haurem de fer U-Man

NPAR TESTS

/M-W= POST_EMOCIONAL BY AUTOESTIMA(1 2)

/STATISTICS=DESCRIPTIVES
 /MISSING ANALYSIS.
 *SÍ QUE HI HA DIFERÈNCIES SIGNIFICATIVES

*emocional i locus de control
 *Locus de control (nominal) VI
 *Acadèmic (quantitativa) VD

NPAR TESTS
 /M-W= POST_EMOCIONAL BY LOCUS_DE_CONTROL(1 2)
 /STATISTICS=DESCRIPTIVES
 /MISSING ANALYSIS.
 *Sí que hi ha diferències significatives

*EMOCIONAL I GÈNERE

NPAR TESTS
 /M-W= POST_EMOCIONAL BY SEXO(1 2)
 /STATISTICS=DESCRIPTIVES
 /MISSING ANALYSIS.
 *Sí que hi ha diferències significatives

*EMOCIONAL I DIFICULTAT D'APRENTATGE

NPAR TESTS
 /M-W= POST_EMOCIONAL BY DIFICULTAT_DE_APRENDIZAJE(1 2)
 /STATISTICS=DESCRIPTIVES
 /MISSING ANALYSIS.
 *No hi ha diferències significatives

*ACADÈMIC I REFORÇ A L'ESCOLA

NPAR TESTS
 /M-W= POST_EMOCIONAL BY REFUERZO_ESCUELA(1 2)
 /STATISTICS=DESCRIPTIVES
 /MISSING ANALYSIS.
 *No hi ha diferències significatives amb $\alpha=0,05$, però no amb $\alpha=0,01$

*EMOCIONALi CLASSES PARTICULARS

NPAR TESTS
 /M-W= POST_EMOCIONAL BY CLASSES_PARTICULARES(1 2)
 /STATISTICS=DESCRIPTIVES
 /MISSING ANALYSIS.
 *No hi ha diferències significatives

*FAMILIA DESESTRUCTURADA

NPAR TESTS
 /M-W= POST_EMOCIONAL BY FAMILIA(1 2)
 /STATISTICS=DESCRIPTIVES
 /MISSING ANALYSIS.
 *No hi ha diferències significatives

*

*AUTOCONCEPTE FAMILIAR

*familiar i autoestima (he canviat baja, per media, només hi havia 4 subjectes i la mostra es de 76)
 *Haurem de fer U-Man

T-TEST GROUPS=AUTOESTIMA(1 2)
 /MISSING=ANALYSIS
 /VARIABLES=POST_FAMILIAR
 /CRITERIA=CI(.95).
 *no hi ha diferències significatives

*Familiar i locus de control
 *Locus de control (nominal) VI
 *Acadèmic (quantitativa) VD

T-TEST GROUPS=LOCUS_DE_CONTROL(1 2)
 /MISSING=ANALYSIS
 /VARIABLES=POST_FAMILIAR
 /CRITERIA=CI(.95).

*No hi ha diferències significatives

*FAMILIAR I GÈNERE

T-TEST GROUPS=SEXO(1 2)
 /MISSING=ANALYSIS
 /VARIABLES=POST_FAMILIAR
 /CRITERIA=CI(.95).

*No hi ha diferències significatives

*FAMILIAR I DIFICULTAT D'APRENENTATGE

NPAR TESTS
 /M-W= POST_FAMILIAR BY DIFICULTAT_DE_APRENDIZAJE(1 2)
 /STATISTICS=DESCRIPTIVES
 /MISSING ANALYSIS.

*No hi ha diferències significatives

*FAMILIAR I REFORÇ A L'ESCOLA

T-TEST GROUPS=REFUERZO_ESCUELA(1 2)
 /MISSING=ANALYSIS
 /VARIABLES=POST_FAMILIAR
 /CRITERIA=CI(.95).

*No hi ha diferències significatives

*FAMILIAR i CLASSES PARTICULARS

T-TEST GROUPS=CLASES_PARTICULARES(1 2)
 /MISSING=ANALYSIS
 /VARIABLES=POST_FAMILIAR
 /CRITERIA=CI(.95).

*No hi ha diferències significatives

*FAMILIA DESESTRUCTURADA

T-TEST GROUPS=FAMILIA(1 2)
 /MISSING=ANALYSIS
 /VARIABLES=POST_FAMILIAR
 /CRITERIA=CI(.95).

*No hi ha diferències significatives

*

*AUTOCONCEPTE FISIC

*Físic i autoestima (he canviat baja, per media, només hi havia 4 subjectes i la mostra es de 76)
 *Haurem de fer U-Man

NPAR TESTS
 /M-W= POST_FISICO BY AUTOESTIMA(1 2)
 /STATISTICS=DESCRIPTIVES
 /MISSING ANALYSIS.

*no hi ha diferències significatives

*Físic i locus de control
 *Locus de control (nominal) VI
 *Acadèmic (quantitativa) VD

NPAR TESTS

/M-W= POST_FISICO BY LOCUS_DE_CONTROL(1 2)
 /STATISTICS=DESCRIPTIVES
 /MISSING ANALYSIS.

*No hi ha diferències significatives

*ACADEMIC I GÈNERE

NPAR TESTS

/M-W= POST_FISICO BY SEXO(1 2)
 /STATISTICS=DESCRIPTIVES
 /MISSING ANALYSIS.

*No hi ha diferències significatives

*FÍSIC I DIFICULTAT D'APRENTATGE

NPAR TESTS

/M-W= POST_FISICO BY DIFICULTAT_DE_APRENDIZAJE(1 2)
 /STATISTICS=DESCRIPTIVES
 /MISSING ANALYSIS.

*No hi ha diferències significatives

*FÍSIC I REFORÇ A L'ESCOLA

NPAR TESTS

/M-W= POST_FISICO BY REFUERZO_ESCUELA(1 2)
 /STATISTICS=DESCRIPTIVES
 /MISSING ANALYSIS.

*No hi ha diferències significatives

*FÍSIC i CLASSES PARTICULARS

NPAR TESTS

/M-W= POST_FISICO BY CLASSES_PARTICULARES(1 2)
 /STATISTICS=DESCRIPTIVES
 /MISSING ANALYSIS.

*No hi ha diferències significatives

*FAMÍLIA DESESTRUCTURADA

NPAR TESTS

/M-W= POST_FISICO BY FAMILIA(1 2)
 /STATISTICS=DESCRIPTIVES
 /MISSING ANALYSIS.

*Sí hi ha diferències significatives (amb alpha 0,05, però no amb alpha 0,01)

*

*Per últim falta comparar AUTOESTIMA i LOCUS DE CONTROL

*dues variables qualitatives VD (autoestima) en funció de la VI (Locus de control)

CROSSTABS

/TABLES=LOCUS_DE_CONTROL BY AUTOESTIMA
 /FORMAT=AVALUE TABLES
 /STATISTICS=CHISQ
 /CELLS=COUNT EXPECTED ROW SRESID
 /COUNT ROUND CELL.

*Sí que hi ha una relació entre ambdues variables, podem afirmar que un locus de control intern s'associa a una autoestima elevada.