

Avaluació de l'autoestima dels estudiants d'ESO. Estudi de cas en un IES

Gemma Carreras Agón

Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada
gemmacarrerasagon@gmail.com

Marta Fuentes Agustí

Universitat Autònoma de Barcelona
Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació
marta.fuentes@uab.cat

Marina Tomàs Folch

Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Pedagogia Aplicada
marina.tomas@uab.cat



Rebut: 20/07/2011
Acceptat: 14/10/2011

Resum

L'article presenta els resultats de la recerca feta en un institut d'Educació Secundària sobre l'autoestima dels estudiants d'Educació Secundària Obligatoria. Després de definir el concepte d'autoestima i fer un recorregut per les investigacions dutes a terme sobre el tema, s'exposa com les autores han estudiat la relació entre l'autoestima i un seguit de variables personals i també amb el rendiment escolar. L'estudi conclou que l'autoestima influeix en el desenvolupament de l'adolescent tant acadèmic com de personalitat, fins al punt que el grau d'influència és diferent segons el tipus d'autoestima.

Paraules clau: autoestima; autoconcepte; avaluació; inclusió; integració; educació emocional.

Resumen. *Evaluación de la autoestima de los estudiantes de ESO. Estudio de caso en un IES*

El artículo presenta los resultados de una investigación llevada a cabo en un instituto de Educación Secundaria sobre la autoestima de los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Tras definir el concepto de autoestima y realizar un recorrido por las investigaciones realizadas en torno a la temática, se expone cómo las autoras han estudiado la relación entre autoestima y un séquito de variables personales, y, del mismo modo, con el rendimiento escolar. El estudio concluye que la autoestima influye en el desarrollo del adolescente tanto académica como personalmente, hasta el punto que el grado de influencia es diferente según el tipo de autoestima.

Palabras clave: autoestima; autoconcepto; evaluación; inclusión; integración; educación emocional.

Abstract. *Self-esteem in High School students. A case study of a secondary school in Catalonia*

This paper shows the outcomes of a research carried out in a secondary school. The research investigates issues related to self-esteem in High School students. After defining the concept of self-esteem and revising other researches on the subject matter, we show how we have studied the relationship between self-esteem, personal variables and school performance. The study comes to the conclusion that self-esteem has an influence on academic and personal development during adolescence, being the degree of influence different depending on the type of self-esteem.

Keywords: self-esteem; self-concept; assessment; inclusion; integration; emotional education.

Sumari

- | | |
|----------------------------|-----------------------------|
| 1. Introducció | 6. Descripció de l'estudi |
| 2. Descripció del problema | 7. Resultats i discussió |
| 3. Objectius d'estudi | 8. Conclusions |
| 4. Importància de l'estudi | Referències bibliogràfiques |
| 5. Aproximació teòrica | |

1. Introducció

A l'Educació Secundària Obligatòria es planteja des de fa uns anys la necessitat d'oferir una educació bàsica orientada a *aprendre a viure en i amb societat*, sense perdre de vista les capacitats i les habilitats que s'han de desenvolupar en cadascun dels nostres alumnes, ensenyant-los a ser, a ésser autònoms, a estimar-se a ells mateixos i a aportar el millor d'ells per créixer amb els altres.

Tot i que aquesta idea sorgeix de manera consensuada en diferents debats educatius, encara és difícil trobar claustres unificats que estiguin d'acord a treballar aspectes de caire més personal d'una manera transversal. Aspectes que ajudin l'alumne a adonar-se de qui i com és, de quines són les seves possibilitats i limitacions, d'aprendre a acceptar-les i valorar-les, per continuar-les potenciant i obtenir el màxim creixement i satisfacció personal que l'ajudin al llarg de la seva escolarització i de la vida.

A continuació es mostra un estudi centrat en un institut de Secundària Obligatòria públic del Baix Llobregat, en el qual ha estat objecte de debat la *disminució* entre l'alumnat de l'*interès envers l'estudi* i un augment de la *manca de respecte* entre ells i el professorat. Una possible hipòtesi d'aquest fet és la poca confiança en ells mateixos i les seves possibilitats.

Des de la implantació de la LOGSE (1990) i amb l'augment de l'escolarització obligatòria dels 14 als 16 anys, són múltiples els claustres de professo-

rat que encara estan dividits entre fer de l'entorn educatiu un lloc purament acadèmicista, o fer-ne un espai on potenciar, també, altres aspectes que ajudin a fer créixer i desenvolupar-se com a persona dins la societat en la qual vivim. Les avaluacions educatives, habitualment, encara estan centrades en el dèficit de l'alumne i en allò que ha fet malament, sense plantejar-se allò que sap fer o és capaç d'aprendre.

Aquest treball pretén ser una *eina per a la reflexió* dels professionals de l'educació que creuen en la funció socialitzadora de l'escola. Pretén ser útil per motivar el *creixement personal i professional* de l'alumne i, per què no, el del mateix professorat. Que l'ajudi a «ser» i a «ser amb els altres», a descobrir el gust per aprendre i allò que ell pot aportar i a desenvolupar les habilitats que li poden ser útils per viure i créixer dia a dia.

2. Descripció del problema

El curs acadèmic 2008-2009 a l'IES es detectà un alt índex d'*alumnat amb baixa motivació* envers l'estudi. Aproximadament un 20 % d'aquest alumnat s'orienta a Programes de Qualificació Professional o de Diversificació Curricular. El principal objectiu és que pugui obtenir el graduat d'ESO. Aproximadament un 8 % abandona els estudis.

Gran part de l'alumnat al qual se'ls ofereix aquests programes reben una atenció *individualitzada* més específica. A més, se centren a potenciar les habilitats de cadascun d'ells perquè s'adonin d'allò que fan bé. S'ha observat que en els programes de qualificació professional (PQPIS) i de diversificació curricular en el mateix centre d'ESO, el fet de treballar des de les possibilitats i capacitats dels joves, fa que aquests acabin prenent interès per continuar-se formant en un àmbit més professionalitzador (cicles formatius entre d'altres).

Una de les competències bàsiques de la Llei orgànica d'educació (LOE, 2006) és la d'*autonomia i iniciativa personal*. Tot i així, encara són pocs els professors que es plantegen d'una manera explícita el fet de treballar-la com un dels pilars bàsics de l'èxit personal, acadèmic i professional.

Encara es percep *poca presència de programes específics* en què es potèncii el *coneixement personal* de l'alumne, i es treballi, pel que fa al centre, com un element clau per desenvolupar la resta de factors que incideixen en el creixement de l'individu.

Per altra banda, hi ha autors que han estudiat aspectes per atendre la diversitat de l'alumnat, en què reflecteixen la possibilitat de tenir en compte les particularitats de cadascun d'ells d'una manera inclusiva, donant importància als aspectes més personals i de socialització d'aquests.

En aquesta recerca es qüestiona la necessitat o no de treballar aspectes d'estima d'un mateix. Es planteja fer una avaluació descriptiva de com està en aquest moment la situació en els alumnes d'ESO de l'IES i, a la vegada, identificar la correlació entre les diferents àrees de l'autoestima (global, acadèmica, corporal, familiar i social) que afecten el seu desenvolupament. També es pretén delimitar si hi ha alguna diferència significativa entre l'autoestima de cada

alumne en funció del grup entre el qual es mou; així com la relació entre el rendiment acadèmic i l'autoestima general de l'alumnat.

3. Objectius d'estudi

L'estudi ha intentat identificar la situació d'autoestima que té l'alumnat de l'IES durant el curs acadèmic 2008-2009.

Els principals objectius de la recerca han estat els següents:

- Descriure la situació d'autoestima general, acadèmica, social, física i familiar que té l'alumnat de l'ESO de l'IES.
- Mostrar les possibles diferències en les diferents àrees de l'autoestima de l'alumnat segons el grup on està.
- Analitzar les possibles correlacions entre les diferents àrees de l'autoestima d'aquest alumnat.
- Identificar la relació que hi ha entre l'èxit escolar d'aquest alumnat i la seva autoestima acadèmica i global.

4. Importància de l'estudi

Des de la implantació de la LOE al maig del 2006, i amb la concreció a Catalunya amb el Decret 143/2007 de 26 de juny del 2006, es defineix l'ordenació dels ensenyaments a l'ESO prioritzant vuit competències bàsiques que haurien de ser aplicades transversalment en totes les assignatures del currículum. Una de les competències que ha d'haver assolit l'alumnat després de finalitzar l'etapa és la sisena, que fa referència a l'*autonomia i la iniciativa personal*.

Suposa l'adquisició de la consciència i aplicació d'un conjunt de valors i actituds personals i interrelacionades (responsabilitat, perseverança, coneixement de si mateix, autoestima, creativitat, autocrítica), [...] calcular riscos i afrontar problemes, així com la capacitat de demorar la satisfacció immediata, d'aprendre de les errades i d'assumir riscos. I també la capacitat d'escollir amb criteri, d'imaginar projectes i de portar endavant les accions necessàries per desenvolupar les opcions i plans personals, en el marc de projectes individuals o col·lectius, responsabilitzant-se, tant en l'àmbit personal com en el social i laboral.

Dins aquesta, es fa referència a l'autoestima com un element clau per a la millora personal. A més, segons diversos estudis, descrits a continuació, es mostra la importància de l'autoestima per a l'èxit escolar.

A mesura que els nens arriben a l'adolescència, la seva acceptació social influeix en la seva autoestima general. Fins al punt que el grau d'ajustament de la família, els amics, l'escola i la feina al seu món pot determinar també la seva autoestima (Pope, MacHale i Craighead, 1988).

Diversos autors experts en la temàtica postulen que els professionals sensibilitzats en el tema haurien de ser capaços de reconèixer les habilitats d'un

nen en les diferents àrees —social, cognitiva i emocional— per comprendre com es veu a si mateix per tal de poder-hi intervenir.

El procediment per millorar l'autoestima pot dividir-se en avaluació i intervenció. Per avaluació es refereixen a la «determinació de les capacitats i limitacions del nen en les diverses àrees de l'autoestima». La intervenció és el procediment pel qual s'aconsegueixen els canvis. (Pope, McHale i Craighead, 1998: 38)

El treball ha *avaluat de manera descriptiva l'autoestima* de l'alumnat per tal que, posteriorment, es faci una intervenció educativa i psicopedagògica, en cas que es cregui oportú, i obrir esclletxes per desenvolupar programes transversals en la línia de potenciar l'autoestima des de la visió més global fins a un nivell més concret i individual amb l'alumne.

5. Aproximació teòrica

5.1. Concepte d'autoestima

Per definir el concepte «*autoestima*» prèviament cal parlar del terme «*autoconcepte*», ja que són diversos els autors que relacionen els dos termes a l'hora de parlar-ne.

L'autoconcepte és la representació mental que el subjecte té en un moment donat de si mateix (Blascovich i Tomaka, 1991). Es forma a partir de dues fonts principals: per una banda, de les relacions socials que el nen va tenint amb les altres persones, i per altra banda, dels efectes que té la seva conducta quan està interaccionant amb el medi on viu; per tant, del feedback que va rebent d'aquestes interaccions, que li proporcionen informació sobre les seves capacitats i característiques personals i que li serviran per configurar la seva autoimatge (Cooley, 1902; Mead, 1934 i Valls, 1998). L'autoconcepte es va desenvolupant des d'idees sobre el seu propi cos fins que es refereixen a la seva pròpia imatge interior o moral (Epstein, 1973; Peevers i Secord, 1973; Livesley i Bromley, 1973; Rossemberg, 1979; Harter, 1983; Pope, McHale i Craighead, 1988).

S'ha considerat l'*adolescència* com una *etapa clau* en el desenvolupament de l'autoconcepte, ja que és un període en què la majoria d'individus estableixen la seva identitat (Brim, 1976 i L'Ecuyer, 1985).

Per diferenciar-lo de l'autoestima podem dir que l'autoconcepte fa referència a la representació mental que la persona té de si mateixa (Pope, McHale i Craighead, 1988; Bermúdez, 2000) i l'autoestima és la dimensió avaluativa d'aquesta representació (Blascovich i Tomaka, 1991). Segons Bermúdez (2001) com més semblant sigui la imatge que la persona té de si mateixa amb la que pensa que hauria de ser, menys probable serà que la persona presenti un problema d'autoestima.

L'autoestima és allò que cada persona sent per si mateixa. El seu judici general envers si mateix, la mesura en què li agrada la seva pròpia persona en particular. Una autoestima elevada no consisteix en un envaniment sorollós. L'autoestima

elevada és un silenciós respecte per un mateix, la sensació del propi valor. Quan un la sent en el més profund del seu ésser. (Corkille, 1970: 19)

L'autoestima es forma a partir de la percepció d'un mateix i l'ideal d'un mateix. Per tant, quan la percepció d'un mateix i l'ideal s'equiparen, l'autoestima és positiva. Així doncs, l'autoestima es defineix com la discrepància que hi ha entre la percepció d'un mateix i l'ideal d'un mateix. Una gran discrepància produeix generalment una baixa autoestima, mentre que habitualment una escassa discrepància és indicatiu d'una alta autoestima (Pope, McHale i Craighead, 1988).

5.2. Estat de la qüestió

Si fem una aproximació teòrica al concepte d'autoestima observem diversitat d'estudis i de variables associades. Trobem investigacions que es refereixen a l'autoestima i a *la seva evolució*, en què s'entén l'autoestima com un element força estable en la vida d'una persona. Tot i així, es reconeix la presència de variables que afecten sobre aquesta (Markus i Kunda, 1986; Fierro, 1991). Així mateix, s'afirma que l'autoestima i l'autoconcepte tenen un curs al llarg de la vida d'una persona, i que en el desenvolupament evolutiu, l'adolescència marca un període important on passen a ocupar un lloc central en la construcció de la pròpia identitat (Brim, 1976). Clifford (1971), Gallagher i Harris (1976), Gila, Castro, Gómez i Toro (2005) assenyalen que els adolescents es mostren especialment preocupats per tot el que fa referència al seu cos, trets físics, i el seu atractiu pel sexe contrari. En aquest sentit, una baixa autoestima lligada a la no acceptació de la pròpia imatge personal entre altres aspectes pot inhibir l'interès per l'estudi. Fierro (1991) mostra que hi ha una correlació significativa entre l'autoestima global i la valoració de l'aparença i l'atractiu físic.

Per altra banda, hi ha múltiples estudis que assenyalen la importància de sentir-se autocompetent per implicar-se d'una manera més activa en el propi *procés d'aprenentatge* (Zimmerman, Bandura i Martínez-Pons, 1992; Miller, Behrens i Greene, 1993; Núñez et al., 1998, 2000). Són pocs estudis, però, els que defineixen una variable com a determinant de l'autoestima o l'autoconcepte (Gázquez et al., 2006). En aquest cas, s'afirma que les experiències d'èxit acadèmic són les que determinaran l'autoconcepte (Chapman i Lambourne, 1990). Per altra banda, altres investigacions demostren una bidireccionalitat en aquestes variables, assenyalant que a més rendiment acadèmic millor autoconcepte i a la inversa (Salanova et al., 2005). S'ha observat una relació inversa entre l'autoconcepte i les dificultats d'aprenentatge, és a dir, que quan els alumnes presenten més dificultats acadèmiques menys autoconcepte mostren (Walz i Bleuer, 1992; Leondari, 1993; Tourón e Iriarte, 1994; González i Núñez, González Pumariega i González-Pienda, 1998; Aunola, Stattin i Nurmi, 2000). Altres investigacions semblen indicar que cert grau d'expectatives negatives sobre les pròpies possibilitats de la persona, en alguns casos, pot ser una manera d'incentivar o motivar la persona per a l'estudi i l'ús

d'estratègies d'aprenentatge (Rodríguez et al., 2004). S'ha relacionat l'autoestima amb els alumnes amb *necessitats educatives especials* i s'indica el fracàs escolar com a possible desajustament en el desenvolupament de la competència social. Aquests presenten menys autoconcepte i menys expectatives d'èxit acadèmic (Isaacson-Kailes, 1981; Rogers i Saklofske, 1985).

També s'ha comprovat que l'autoestima està positivament associada a tots els fenòmens que reflecteixen una *vida mentalment sana* i una adaptació eficaç (Cardenal, V., 1999). García (1983) mostra valors correlacionals entre l'autoestima i l'extraversió, l'estabilitat emocional, la motivació i la creativitat. La baixa autoestima apareix sistemàticament relacionada amb l'*ansietat, la depressió o la sensació de fracàs* (Piers, 1969; Furlong i Laforge, 1975; Moyal, 1977; García, 1983; Dorr, Pozner i Stephens, 1985; Fierro, 1986; Cheng i Page, 1989) i va associada a trastorns d'alimentació, amb major presència de trets psicopatològics de personalitat en les noies respecte als nois i com a predictor de l'aïllament social (Canals et al., 1996). A més d'aquestes variables associades, s'ha mostrat que l'autoestima positiva es relaciona significativament amb les relacions que té l'individu amb els seus pares, l'autocontrol que té de l'afecte negatiu, l'autoacceptació i la conducta social (Harter, 1983). D'acord amb això, s'ha associat al grau de satisfacció marital i a la quantitat de pensaments racionals positius (Fierro i Cardenal, 1993).

Hi ha altres variables que s'han relacionat amb l'autoestima, com són *la raça o nivell socioeconòmic* (Clark i Clark, 1950; Goodman, 1952 i Simmons i col., 1978), així com un gran nombre d'aportacions centrades a mostrar la correlació entre l'autoestima global dels nois i la de les noies (Piers, 1969; Simmons i Rosenberg, 1975; Fein i col., 1975; Harter, 1983; Major et al., 1999 i Gázquez et al., 2006).

5.3. Dimensions de l'autoestima

Diversos autors (Epstein, 1973; Shavelson et al., 1976; James, 1980; Harter, 1983; Shavelson i Marsh, 1985; Byrne, 1984; L'Ecuyer, 1985) consideren que l'autoestima i l'autoconcepte estan compostos per *múltiples dimensions*.

Una de les distincions que s'han fet de les *diferents àrees* on l'infant anirà configurant la seva autoestima són (Pope, McHale i Craighead, 1988; Bermúdez, 2000; Amar i Hernández, 2005):

- **L'àrea global**, considerada com la valoració general que l'individu té de si mateix. Es basa en la valoració de la resta d'àrees i té menys repercussió quant al nombre d'àrees afectades.
- **L'àrea escolar o acadèmica**, on l'individu s'avalua en funció dels resultats acadèmics, i en funció de les comparacions que va establir entre el que ha de ser i el que fa. No és només una valoració de l'aptitud o dels resultats acadèmics, sinó la valoració que ell en fa de si és o no prou bo.
- **L'àrea social**, on la persona s'avalua en funció de les interaccions i relacions socials que estableix. El fet de manifestar les pròpies opinions augmenta el

concepte que un té de si mateix. La comunicació amb els altres és essencial per al desenvolupament del nen. Si una persona no està satisfeta amb el tipus de relacions socials que té és difícil que pugui estar-ho amb si mateixa.

- **L'àrea familiar**, on la persona s'avalua en funció de la seva integració al seu nucli familiar, en funció del sentit de pertinença i importància en aquest. La persona reflecteix els seus propis sentiments com a membre d'aquella família. Un nen que se sent com un membre estimat per la seva família, a qui se li valoren les seves aportacions i que se sent segur de l'amor i respecte que rep dels seus pares i germans tindrà una autoestima positiva en aquesta àrea.
- **L'àrea física o corporal**, on el nen s'avalua en funció de la seva aparença i presència, a més a més de les seves habilitats i competències en l'activitat física.

Bermúdez (2000), a més, parla de l'**àrea moral-ètica**, on la persona s'avalua en funció de si la seva conducta respon o no a les normes establertes socialment. Allò que li han imposat socialment que està bé o està malament. Aquesta àrea no l'hem tinguda en compte per a l'estudi, ja que els instruments d'avaluació que hem trobat elaborats per diversos autors no la preveuen. Ens ha semblat adient, però, tenir en compte l'aportació de Bermúdez pel que fa a l'aportació teòrica.

Per identificar una manca d'autoestima cal tenir en compte que es pot avaluar la persona des de les diferents àrees i, per tant, pot tenir un bon autoconcepte en alguna de les àrees i un baix autoconcepte en una altra. En aquest cas, Pope, McHale i Craighead (1988) i Bermúdez (2000) ens parlen d'una «manca d'autoestima situacional».

Per altra banda, si la baixa autoestima va associada a un dèficit general com a *tret característic* propi del comportament, la persona presentarà una sensació de insatisfacció personal contínua independentment de la situació on es trobi (Bermúdez, 2000).

5.4. *Avaluar l'autoestima*

La majoria d'autors es refereixen indistintament a la tasca de mesurar l'autoconcepte o l'autoestima. S'han utilitzat diversos mètodes d'exploració d'aquests dos conceptes. En canvi, qualsevol altra conducta que es refereixi a un mateix (com l'autoconsciència, autoobservació, etc.) no compta amb tantes proves estandaritzades d'anàlisi. La manera operativa d'acostar-se a processos d'autoconeixement ha estat a través de l'autoconcepte i l'autoestima (Cardenal, 1999).

Per avaluar l'autoestima s'han de tenir en compte les diferents dimensions en què el nen es fa judicis sobre ell mateix, com són l'àmbit acadèmic, el social, el familiar, el físic i el moral-ètic. Aquests es poden avaluar a partir de conductes observables de la persona i de les conductes no observables (pensaments).

Per altra banda, estudiar els pensaments i els sentiments més íntims d'un nen resulta difícil per a l'avaluació de l'autoestima i es recomana fer una avaluació àmplia i recollir la informació del màxim de fonts possibles (Pope, MacHale i Craighead, 1998).

Per una banda, Cardenal (1999) diu que les *tècniques autodescriptives*, les *tècniques d'inferència* o *d'observació* i les *tècniques projectives* són tres formes fonamentals de mesurar l'autoconcepte. Per altra banda, Bermúdez (2000) apunta que les tècniques més idònies per avaluar l'autoestima són les *tècniques d'autoinformes*, les *tècniques d'observació*, *d'autoobservació* o d'observació de terceres persones i *l'entrevista* amb l'individu o a tercers. I Pope, MacHale i Craighead (1988) apunten la rellevància dels *tests* per mesurar l'autoestima. En el cas d'usar el test, cal assegurar-se de la *fiabilitat* de les respostes.

Hi ha cert consens a considerar que no es disposa d'un *instrument de medició ideal* de l'autoconcepte i l'autoestima. Cadascun ofereix els seus propis *avantatges* i *inconvenients*. Cal escollir l'instrument en funció del tipus d'investigació que es faci, acompanyat de diferents tècniques de recollida de dades com a manera de contrastar les dades obtingudes.

6. Descripció de l'estudi

6.1. Hipòtesis

Les hipòtesis plantejades en un inici i que justifiquen la motivació d'aquest estudi són les següents:

- Hi ha una relació entre les diferents àrees d'autoestima d'una persona. Per tant, si se'n treballa una segurament afecti les altres àrees.
- L'autoestima acadèmica i social és més baixa entre l'alumnat de grups-classe de ritme de treball i nivell acadèmic més baix.
- Hi ha una relació entre èxit escolar i autoestima acadèmica i global.
- Hi ha una diferència entre el sexe de la persona i el nivell d'autoestima.

6.2. Variables i indicadors

L'estudi analitza les relacions que hi ha entre les cinc àrees d'autoestima (global, acadèmica, corporal, familiar i social) i entre aquestes cinc àrees i les variables següents:

- *Sexe*: diferències entre els nois i les noies de l'IES.
- *País d'origen*: diferències en l'autoestima en relació amb els alumnes nascuts a Espanya, d'origen llatinoamericà, d'origen magrebí i d'altres països asiàtics i europeus.
- *Nowingut*: diferències entre alumnes que fa menys de dos anys que s'han incorporat al sistema educatiu català en relació amb la resta d'alumnes nascuts a Espanya o que han arribat al país fa més de dos anys. Aquests s'han anomenat *alumnes residents*.

- *Rendiment acadèmic*: s'ha mesurat en funció del nombre d'assignatures suspeses per cada alumne en l'avaluació final contínua del mes de maig; és a dir, abans de fer les recuperacions de les assignatures suspeses al mes de juny.
- *Grup-classe*: diferències entre grups-classe. En cada curs hi ha un grup-classe de ritme lent format per alumnes amb necessitats educatives específiques, i es pretén comparar aquests grups amb la resta.
- *Nivell educatiu*: es refereix als quatre nivells educatius d'ESO: primer, segon, tercer i quart d'ESO.

6.3. Justificació de la metodologia

Es tracta d'un estudi de cas descriptiu que s'hauria de conceptualitzar dins del paradigma qualitatiu. Pretén aprofundir en el fenomen de l'autoestima en una institució concreta i no té pretensions d'obtenir generalitzacions. Té un caràcter descriptiu perquè aporta dades de les diverses àrees que componen el concepte d'autoestima adoptat en relació amb variables personals de l'alumnat estudiat.

Per donar resposta als objectius plantejats s'ha triat un qüestionari (Pope, McHale i Craighead, 1988) que permetés copsar una avaluació inicial de la situació general d'autoestima dels alumnes de l'IES i que facilités intervencions més personalitzades contrastant les dades amb les altres eines descrites de caire més qualitatiu.

Aquest qüestionari no ha de permetre fer una avaluació cas per cas, sinó una *avaluació descriptiva* el més detallada possible de la situació general dels alumnes de l'IES. S'hi busquen les puntuacions mitjanes i la comparació entre grups-classe, nivell i les altres variables que es detallen més endavant (sexe, país d'origen, necessitats específiques de l'alumne), per tal de poder observar tendències i corroborar les hipòtesis inicials.

6.3.1. Instrument utilitzat

L'instrument que es va fer servir per realitzar l'avaluació descriptiva va ser el *Test d'autoestima —cinc escales— per a nens* desenvolupat per Alice Pope, donat que és un dels pocs instruments que permeten avaluar com a mínim cinc dimensions d'autoestima i donar resposta a l'objectiu d'aquest estudi, descriure una situació global de l'alumnat, avaluar certes tendències i fer comparacions entre grups i nivells d'ESO.

El *Test d'autoestima —cinc escales— per a nens* de Pope permet avaluar de l'1 al 20 cadascuna de les àrees d'autoestima, entenent que a més puntuació més autoestima. Està format per 60 preguntes distribuïdes en 10 ítems per a cada una de les àrees (autoestima global, autoestima en l'àrea acadèmica, autoestima en l'àrea corporal, autoestima en l'àrea familiar, autoestima en l'àrea social) i 10 preguntes més que avaluen el grau de sinceritat. Cap de les preguntes fa referència a més d'una àrea.

6.3.2. Mostra i procediment

Els qüestionaris es van administrar a tots els grups-classe de primer a quart d'ESO de l'IES, un total de 417 alumnes, durant els mesos de maig i juny del curs 2008-2009. Van passar-los conjuntament els investigadors amb el tutor o tutora de cada grup classe.

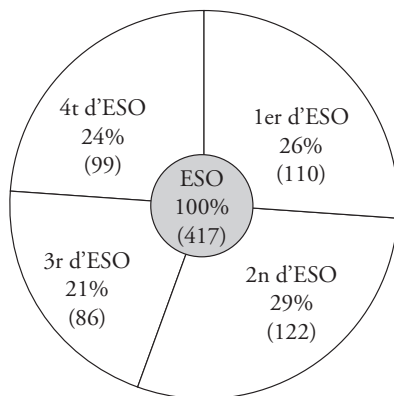


Figura 1. Distribució dels estudiants d'ESO per cursos escolars.

La població enquestada es distribueix de la manera següent: quant al país d'origen, un 42 % d'alumnes eren nascuts a Espanya; un 20 % eren d'origen magrebí; un 35 %, d'origen llatinoamericà i un 3 %, d'altres països europeus. De l'alumnat que va respondre el qüestionari, un 16 % eren nous nadius.

Pel que fa al rendiment acadèmic, gairebé la meitat d'alumnes tenen de 0 a 3 assignatures suspeses (un 22 % les aproven totes i un 29 % en suspèn de 1 a 3). L'altra meitat tenen més de 3 assignatures suspeses (un 31 % en suspèn de 4 a 6 i un 29 % en suspèn 7 o més).

El procediment per passar els qüestionaris va ser el següent:

- 1) Reunió amb l'equip directiu per demanar permís per fer l'estudi en el centre i lliurament d'una explicació de la finalitat de l'estudi.
- 2) Contacte amb cada tutor per explicar-los en què consisteix l'estudi i lliurament d'una còpia del qüestionari per als alumnes amb explicacions prèvies a aquest i lliurament d'un paper escrit per al professor en què queda resumit tot el procés.
- 3) Elaboració d'una pauta inicial comuna per a tots els grups d'ESO, per llegir prèviament al qüestionari amb les explicacions de quina eina se'ls estava passant, la voluntarietat de participar-hi, com contestar el qüestionari correctament, què havien de fer pas per pas, importància de la sinceritat, etc.
- 4) Concreció de la data en què es podria passar el qüestionari.
- 5) Numeració dels qüestionaris per tal d'identificar l'alumne.

- 6) Passar qüestionaris a l'alumnat amb l'investigador i el tutor de cada grup-classe.

7. Resultats i discussió

Els resultats de l'estudi, tenint en compte els objectius plantejats i les hipòtesis amb les quals es va començar a fer el treball d'investigació, van ser els següents:

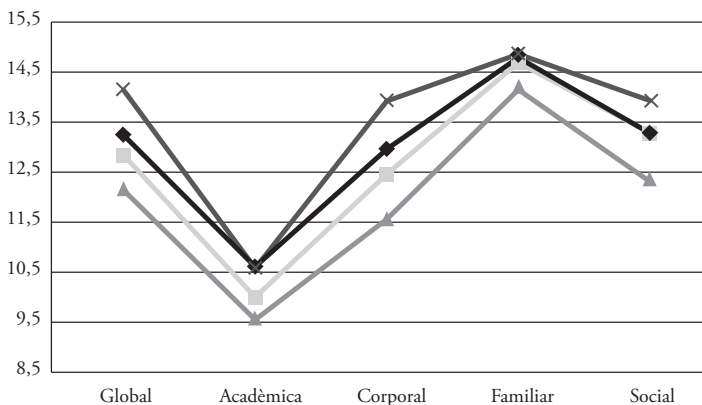
7.1. Respecte a la descripció de l'autoestima

Pel que fa al **primer objectiu**, basat a descriure la situació d'autoestima global, acadèmica, social, física i familiar que té l'alumnat d'ESO de l'IES, s'observa l'existència de diferències en l'autoestima entre alumnes de diferent sexe, país d'origen i ser nouvingut al país. Aspectes, tots ells, que seran tractats més endavant.

- Les puntuacions mitjanes obtingudes pel total d'alumnes d'ESO en *l'autoestima corporal i acadèmica* són significativament *més baixes* en tots els nivells de l'ESO que les que presentaven els mateixos alumnes en *la resta d'àrees* (global, familiar i social). Això es relaciona amb els baixos resultats que presentaven els alumnes aquell any, com hem vist anteriorment.

Taula i gràfic 1. Puntuació mitjana de les àrees d'autoestima per nivell

Curs	Global	Acadèmica	Corporal	Familiar	Social	Sinceritat
1r ◆	13,24	10,61	12,96	14,79	13,28	4,37
2n ■	12,84	10,00	12,46	14,69	13,28	3,61
3r ▲	12,14	9,55	11,56	14,15	12,31	4,48
4t ×	14,14	10,58	13,92	14,86	13,93	3,68
Total ESO	13,11	10,20	12,75	14,65	13,23	4,01



Ja vèiem en les aportacions de Hare, 1977; Fu, Hinkle i Korslund, 1983; O'Malley i Bachman, 1983; Gracia, Musitu i Escartí, 1988; Fierro, 1991, com s'associa el nivell socioeconòmic de l'individu amb el seu rendiment escolar i l'autoestima acadèmica.

L'explicaven en termes de poca pressió i motivació que tenen aquests individus per aconseguir èxits en l'àmbit acadèmic, i per aquesta causa s'associa a la seva baixa autovaloració amb el rendiment escolar. Probablement aquesta pugui ser una de les explicacions del baix rendiment acadèmic d'aquests alumnes i per les quals les *puntuacions mitjanes* de l'*autoestima acadèmica* siguin *les més baixes* de les 5 àrees d'autoestima estudiades.

Per altra banda, altres aportacions fan referència a les preocupacions en l'adolescència, moltes de les quals estan relacionades amb l'aspecte físic i el desenvolupament anatòmic (Clifford, 1971; Simmons, Rosenberg i Rosenberg, 1973; Gallagher i Harris, 1976; Berryman, 1994 i Cardenal, 1999). Aquestes aportacions podrien respondre probablement al fet que l'autoestima corporal sigui la segona àrea més baixa en els alumnes, en relació amb la resta d'àrees d'autoestima.

— L'àrea que ha presentat *puntuacions mitjanes més altes*, amb diferència, ha estat l'*autoestima familiar* en tots els nivells de l'ESO. Això ens pot fer pensar que els alumnes se senten recolzats per les seves famílies (pel que es veu, més que en el centre educatiu).

— Així mateix, s'observa que *les puntuacions mitjanes* de les 5 àrees d'autoestima (global, acadèmica, corporal, familiar i social) tendien a *baixar lleugerament* a mesura que augmentava el nivell educatiu de primer a tercer d'ESO. Això contrastaria amb el que diuen alguns autors, que han demostrat que l'autoestima decreixia amb l'edat (Katz i Zigler, 1967; Brim, 1976).

Contràriament, a quart d'ESO aquestes puntuacions mitjanes en els qüestionaris analitzats tendien a augmentar en les 5 àrees d'autoestima per sobre dels nivells anteriors (primer, segon i tercer d'ESO). Autors com Perkins, 1958; Bowman, 1974 exhibeixen una tendència al creixement de l'autoestima amb l'edat.

En aquest cas caldria continuar estudiant els nivells posteriors a quart per observar si l'autoestima tendeix a créixer o decreixer a partir d'aquest curs, i definir si això pot marcar una tendència relacionada amb l'autoestima més alta o no en cursos superiors.

— En l'estudi s'observa que l'*autoestima social, global, familiar i corporal és més baixa en les noies* que en els nois. Per altra banda, s'observa que no hi cap diferència significativa en l'autoestima acadèmica, en què les puntuacions mitjanes només són lleugerament més baixes en les noies que en els nois.

Diferents autors avalaven la hipòtesi que en la preadolescència l'autoestima és més elevada en els nois que en les noies (Simmons i Rosenberg, 1975; Fein et al., 1975, Hare, 1980; Major i col., 1999).

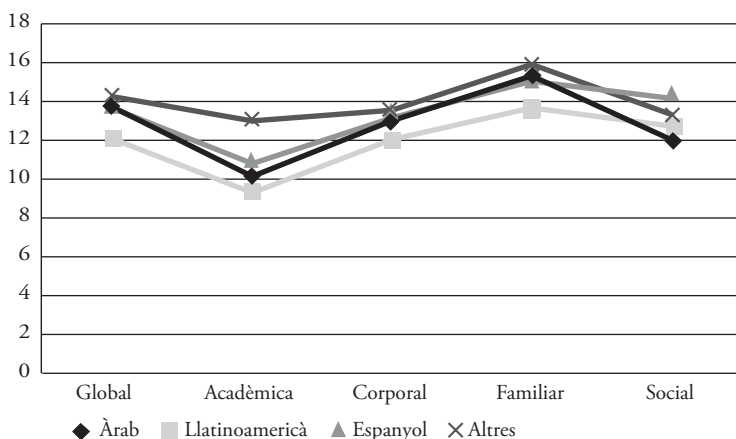
La diferència que hem trobat més significativa entre els nois i les noies de l'estudi ha estat en l'*autoestima corporal*, en què les noies estan a més de dos punts per sota dels nois. Diversos investigadors han demostrat que *les noies mostren més baixa autoestima* que els nois, sobretot pel que fa a la imatge corporal (Erikson, 1968; Davis i Katzman, 1997).

Taula 2. Mitjana de les diferents àrees d'autoestima de les noies i dels nois que han respost el qüestionari

	Àrees d'autoestima (mitjana)					
	Global	Acadèmica	Corporal	Familiar	Social	Sinceritat
Noia	12,35	10,15	11,72	14,05	12,77	4,5
Noi	13,82	10,25	13,72	15,19	13,65	3,55
Total d'ESO	13,11	10,20	12,75	14,65	13,23	4,01
Diferència	1,47	0,1	2	1,14	0,88	-0,95

- D'acord amb Coopermith (1967), Hare (1977), i Fu, Hinkle i Korslund (1983), es dedueix que la classe social i el nivell socioeconòmic probablement estiguin associats a l'autoestima. A l'estudi es van observar *diferències significatives* en l'autoestima dels alumnes segons el seu país d'origen.

Vàrem observar que els alumnes amb l'*autoestima més baixa* eren els d'*origen llatinoamericà* (en les 4 de les 5 àrees estudiades). A més a més, els d'*origen magrebi i llatinoamericà* eren els que obtenien puntuacions mitjanes *més baixes en l'autoestima acadèmica i social*. Els que obtenien les puntuacions més altes eren d'altres països europeus i asiàtics, menys en l'àrea social, en què els nascuts a Espanya estaven per sobre.



Gràfic 2. Mitjana global de les diferents àrees d'autoestima per cultura.

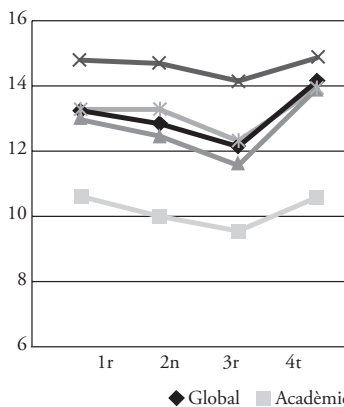
7.2. Respecte al fet d'analitzar les possibles diferències en les diverses àrees d'autoestima segons el grup-classe on estaven ubicats

El **segon objectiu** era mostrar les possibles diferències en les 5 àrees d'autoestima dels alumnes segons el grup on se'ls ubicava. La hipòtesi que es plantejava era que l'autoestima acadèmica i social era més baixa en els alumnes ubicats en grups-classe de ritme lent.

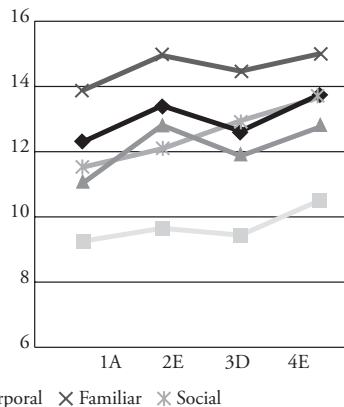
- Les puntuacions mitjanes de l'autoestima social dels grups de ritme lent de primer (1A), segon (2nE) i quart d'ESO (4E) van ser significativament més baixes que la mitjana de la resta de grups-classe del seu mateix nivell. El grup de ritme lent de tercer d'ESO (3D) obtenia puntuacions semblants a la resta d'alumnes del seu nivell.

García i Cabezas (1998) ja assenyalava que la competència social dels alumnes amb necessitats educatives especials (derivades de discapacitats) era més baixa, sempre tenint en compte que els grups de ritme lent estaven formats per alumnes amb necessitats educatives específiques (sigui o no per alguna discapacitat).

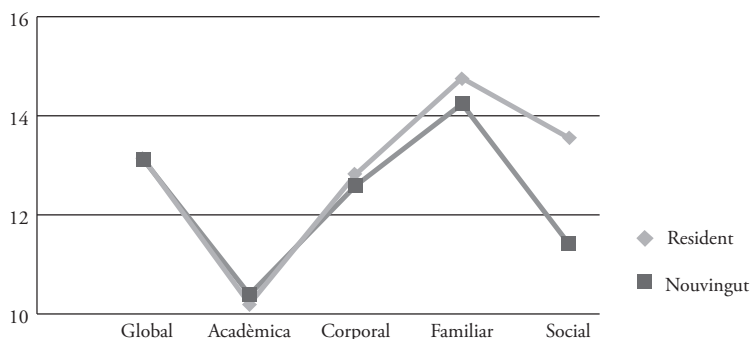
- Per altra banda, es va observar que tots els grups de ritme lent obtenien puntuacions mitjanes d'autoestima acadèmica més baixes que la mitjana del total d'ESO. Tot i així, només resultaven ser estadísticament significatives a primer d'ESO. García i Cabezas (1998) assenyalen que en els alumnes amb necessitats educatives específiques hi ha certa tendència a fracassar en l'entorn escolar, ja que presenten menys autoconcepte i menys expectatives d'èxit acadèmic. Tot i així, en aquest cas s'haurien de valorar diferents variables per esbrinar el motiu pel qual els alumnes del grup de ritme lent (en general) tenen més baixa autoestima que la resta d'alumnes dels grups ordinaris.



Gràfic 2a. Puntuació mitjana de les àrees d'autoestima per grups-classe.



Gràfic 2b. Puntuació per grups-classe de ritme lent.



Gràfic 3. Mitjana de les diferents àrees d'autoestima comparant-les entre l'alumnat nouvingut i l'alumnat resident al país.

- Els *alumnes nouvinguts* (que assistien parcialment a l'aula d'acollida) obtenien la puntuació mitjana d'*autoestima social més baixa*. Per altra banda, obtenien puntuacions molt similars a la resta d'alumnes en l'autoestima global, acadèmica i física.

Això, ens fa reflexionar sobre la importància de treballar la socialització dels alumnes dins l'àmbit educatiu, potenciant la convivència entre tots ells, sense crear mesures segregadores durant totes les hores lectives, per assolir així espais comuns perquè tots els alumnes del centre convisquin, i on el professorat planifiqui cadascuna de les accions educatives per potenciar aquesta socialització, atenció i acceptació de la diversitat d'alumnes. A més de potenciar les capacitats i habilitats de cadascun d'ells, per créixer i desenvolupar-les.

Veiem important tenir en compte l'aportació de Rosenthal i de Jacobson (1968), en què demostren que les expectatives que el professorat té sobre els seus estudiants, encara que aquests les desconeguin, són determinants en la majoria de casos pel que fa a l'èxit acadèmic i a les aspiracions. Es pot donar el cas que no es tinguin en compte certes capacitats i habilitats per continuar estudiant dels alumnes que assisteixen als grups de ritme lent.

En un entorn social com és l'escola, això ens fa pensar en la importància de poder tractar el tema des de diferents àrees professionals, per crear escoles i instituts d'educació secundària on la socialització i la convivència siguin cosa de tots, i els alumnes puguin créixer junts, acceptant la particularitat de cadascú i potenciant allò de cadascú que el pot fer sentir útil i valuós.

Això aconsellaria treballar la diversitat amb diferents metodologies i estratègies organitzatives que permetin flexibilitat de grups per treballar aspectes que afavoreixin les capacitats i les habilitats de cadascun d'ells. Una educació centrada en els valors del respecte, l'estima per un mateix i els altres que l'envolten.

7.3. Respecte al fet d'analitzar les possibles correlacions entre les diferents àrees de l'autoestima d'aquest alumnat

Pel que fa al **tercer objectiu**, analitzar les possibles correlacions entre les diferents àrees de l'autoestima, a l'estudi es va observar una **correlació positiva entre les 5** àrees estudiades (autoestima global, acadèmica, corporal, familiar i social), dada que està d'acord amb Pope, McHale, Craighead (1988) i Bermúdez (2000), que manifesten l'existència d'una interdependència entre les diferents variables de l'autoestima.

Taula 3. Correlació de Pearson entre les diferents àrees de l'autoestima

		Acadèmica	Familiar	Global	Corporal	Social
Acadèmica	Correlació de Pearson	1	,448(**)	,373(**)	,242(**)	,153(**)
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,003
	N	391	370	374	370	381
Familiar	Correlació de Pearson	,448(**)	1	,509(**)	,321(**)	,267(**)
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000	,000
	N	370	387	370	366	377
Global	Correlació de Pearson	,373(**)	,509(**)	1	,705(**)	,539(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000
	N	374	370	392	369	381
Corporal	Correlació de Pearson	,242(**)	,321(**)	,705(**)	1	,526(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,000
	N	370	366	369	386	375
Social	Correlació de Pearson	,153(**)	,267(**)	,539(**)	,526(**)	1
	Sig. (bilateral)	,003	,000	,000	,000	
	N	381	377	381	375	398

** La correlació és significativa al nivell 0,01 (bilateral).

A més a més, es va observar que l'*autoestima corporal* i l'*autoestima global* són entre elles les que presenten l'*índex més alt de correlació* positiva (.705), és a dir, les que estan més relacionades una amb l'altra, d'acord amb Clifford (1971); Gallagher i Harris (1976); Craighead, Meyers i Craighead (1985); Pope, McHale, Craighead (1988); Fierro (1991); Bermúdez (2000); Gila et al. (2005), que assenyalen la relació existent entre la satisfacció dels adolescents amb la seva aparença física i la seva autoestima.

Les altres correlacions que han estat més significatives han estat:

- L'*autoestima social* i l'*autoestima global*. Tal com afirmen Sullivan, 1953; Epstein, 1973; Harter, 1983; Cledes, Bean i Clark, 1991; Pope, McHale i Craighead, 1988, es dedueix que l'autoestima està associada directament a la interacció amb els altres i la seva xarxa social.

- L' *autoestima social* amb l' *autoestima corporal*. Ja hem esmentat els múltiples autors que parlen de la importància de la imatge en aquesta etapa.
- L' *autoestima familiar* amb l' *autoestima global* i l' *autoestima familiar* amb l' *autoestima acadèmica*. D'acord amb Rosenberg (1979); Coopersmith (1967); García Torres (1983); Fierro i Cardenal (1996), que posen èmfasi en la importància de la primera font, i sobretot en la percepció que té la persona del comportament dels pares per a la formació de l'autoestima.

7.4. Respecte al fet d'analitzar la relació entre èxit escolar de l'alumnat i la seva autoestima acadèmica i global

El **quart objectiu** era el d'analitzar la relació que hi havia entre l'èxit escolar dels alumnes i la seva autoestima acadèmica i global, amb la hipòtesi prèvia que teníem que hi havia una relació directa entre èxit escolar i autoestima acadèmica i global.

Si ens fixem en la taula 4, s'hi mostra una correlació negativa entre el rendiment acadèmic i l'autoestima acadèmica, és a dir, hi ha una relació directa en el sentit que *a més assignatures suspeses obté puntuacions més baixes en l'autoestima acadèmica*. D'acord amb García (1983); Harter (1983); Fierro (1991); Clemes, Bean i Clark (1991); Zimmerman, Bandura i Martínez-Pons (1992); Núñez et al. (1998); Alcántara (2003); Gázquez et al. (2006), i Salanova et al. (2005), l'autoestima i l'èxit acadèmic van directament associats. Per altra banda, també s'ha trobat una correlació negativa entre el rendiment acadèmic i l'autoestima global (-0, 128), la familiar (-241) i l'índex de sinceritat (0,227). (Vegeu taula 4)

8. Conclusions

De l'estudi realitzat podem destacar algunes conclusions referents al col·lectiu d'estudiants objecte d'aquesta recerca.

- Les puntuacions mitjanes d'autoestima acadèmica i corporal tendeixen a ser més baixes que la resta d'àrees d'autoestima estudiades, en els alumnes de tots els cursos d'ESO. Contràriament, les puntuacions mitjanes de l'autoestima familiar són les més altes respecte a la resta d'àrees estudiades en tots els cursos de l'ESO dels alumnes de l'IES.
- Hi ha una tendència en les puntuacions mitjanes de l'autoestima dels alumnes. Aquestes tendeixen a baixar al llarg dels cursos (primer, segon i tercer, respectivament) i en canvi arriben a les màximes puntuacions a quart d'ESO.
- Pel que fa a les puntuacions mitjanes de l'autoestima dels nois i les noies, s'observa que l'autoestima dels nois és lleugerament més alta en les 5 àrees estudiades.

Taula 4. Correlació de Pearson entre les diferents àrees de l'autoestima i el nombre d'assignatures suspeses

		suspeses	global	acadèmica	corporal	familiar	social	sinceritat
suspeses	Correlació de Pearson	1	-,128(*)	-,613(**)	-,004	-,241(**)	-,022	-,227(**)
	Sig. (bilateral)		,011	,000	,945	,000	,661	,000
	N	417	392	391	386	387	398	392
global	Correlació de Pearson	-,128(*)	1	,373(**)	,705(**)	,509(**)	,539(**)	,208(**)
	Sig. (bilateral)	,011		,000	,000	,000	,000	,000
	N	392	392	374	369	370	381	378
acadèmica	Correlació de Pearson	-,613(**)	,373(**)	1	,242(**)	,448(**)	,153(**)	,337(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000	,000	,003	,000
	N	391	374	391	370	370	381	376
corporal	Correlació de Pearson	-,004	,705(**)	,242(**)	1	,321(**)	,526(**)	,109(*)
	Sig. (bilateral)	,945	,000	,000		,000	,000	,036
	N	386	369	370	386	366	375	372
familiar	Correlació de Pearson	-,241(**)	,509(**)	,448(**)	,321(**)	1	,267(**)	,358(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	387	370	370	366	387	377	372
social	Correlació de Pearson	-,022	,539(**)	,153(**)	,526(**)	,267(**)	1	,060
	Sig. (bilateral)	,661	,000	,003	,000	,000		,239
	N	398	381	381	375	377	398	384
sinceritat	Correlació de Pearson	-,227(**)	,208(**)	,337(**)	,109(*)	,358(**)	,060	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,036	,000	,239	
	N	392	378	376	372	372	384	392

- Els alumnes d'origen llatinoamericà i d'origen magrebí tenen puntuacions mitjanes d'autoestima social i acadèmica més baixes que la resta d'alumnes.
- L'autoestima social dels alumnes que estan als grups de ritme lent tendeix a ser més baixa que la resta d'alumnes, exceptuant a tercer d'ESO, en què s'obtenen resultats similars.
- Els alumnes nous presenten les puntuacions mitjanes d'autoestima social més baixa que la resta d'alumnes d'ESO.
- S'ha observat un índex de correlació positiva entre les 5 àrees d'autoestima. És a dir, una influeix en l'altra. Les que obtenen el grau més alt de correlació són l'autoestima global amb l'autoestima corporal.
- S'ha observat que com més assignatures suspeses ha tingut l'alumne menys autoestima acadèmica mostrava en les puntuacions mitjanes. Així doncs, en aquest aspecte podríem pensar que si el professorat potencia l'èxit acadèmic de l'alumne, aquest augmentarà les seves expectatives acadèmiques.

Referències bibliogràfiques

- ALCÁNTARA, A. (2003). *Educar la autoestima. Métodos, técnicas y actividades*. Barcelona: CEAC DL.
- AMAR, J. i HERNÁNDEZ, B. (2005). «Autoconcepto y adolescentes embarazadas primigestas solteras». *Psicología desde el Caribe*, 15, 1-17.
- AUNOLA, K.; STATTIN, H. i NURMI, J.-E. (2000). «Parenting styles and adolescents achievement strategies». *Journal of Adolescence*, 23, 205-222.
- BERMÚDEZ (2000). *Déficit de autoestima: evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- BERRYMAN, J. (1994). *Psicología del desarrollo*. México: El manual moderno.
- BLASCOVICH, J. i TOMAKA, J. (1991). «Measures of self-esteem». A: ROBINSON, J.P.; SHAVER, P.R. i WRIGHTSMAN, L.S. (eds.). *Measures of personality and social psychological attitudes*, vol. I. San Diego, CA: Academic Press.
- BOWMAN, C.M. (1974). Univariate and multivariate relationships among preservice social studies teachers' questioning and reinforcement behavior and their personality, attitudes, and cognitive skills during three specific microteaching tasks: Dissertation Abstracts International.
- BRIM, D.G. (1976). «Life-span development of the theory of oneself». A: REESE, H.W. (ed.). *Advances in child development and behavior*, vol. 11. Nova York: Academic Press.
- BYRNE, B.M. (1984). «The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research». *Review of Educational Research*, 54, 427-456.
- CANALS, J.; CARBAJO, G.; FERNÁNDEZ-BALLART, J.; MARTÍ-HENNENBERG, C. i DOMÈNECH, E. (1996). «Biopsychopathologic risk profile in adolescents with eating disorder symptoms». *Adolescence*, 31, 443-450.
- CARDENAL, V. (1999). *El autoconocimiento y la autoestima en el desarrollo de la madurez personal*. Málaga: Aljibe.
- CHAPMAN, J.W. i LAMBOURNE, R. (1990). «Some antecedents of academic self-concept: a longitudinal study». *The British Journal of Educational Psychology*, 60, 142-152.
- CHENG, H.P. i PAGE, R.C. (1989). «The relations among sex, academic performance, anxiety, and self-esteem of junior high school students in Taiwan». *Journal of Multicultural counseling and development*, 17, 123-132.
- CLARK, K.B. i CLARK, M.K. (1950). «Emotional factors in racial identification and preference in Negro children». *Journal of Negro Education*, 19, 341-350.
- CLEMES, H.; BEAN, R. i CLARK, A. (1991). *Cómo desarrollar la autoestima en niños y adolescentes*. Madrid: Debate.
- CLIFFORD, E. (1971). «Body ratification in adolescencen». *Perceptual and motor skills*, 33, 119-125.
- COOLEY, C.H. (1902). *Human nature and the social order*. Nova York: Charles.
- COOPERSMITH, S. (1967). *The antecedents of self esteem*. San Francisco: Freeman.
- CORKILLE, D. (1970). *El nen feliç*. Barcelona: Gedisa editorial.
- DAVIS, C. i KATZMAN, M. (1997). «Charting new territory: Body esteem, weigh satisfaction, depression, and self-esteem among Chinese males and females in Hong Kong». *Sex Roles*, 36, 449-459.
- DORR, D.; POZNER, R. i STEPHENS, J. (1985). «Relationship of trait anxiety to self-esteem of children in grades 4, 5, and 6». *Psychological Reports*, 57, 467-473.

- EPSTEIN, S. (1973). «The self-concept revisited: or a theory of a theory». *American Psychologist*, 404-416. Traduït al castellà a FIERRO, A. *Lecturas de psicología de la personalidad*. Madrid: Alianza, 1981.
- ERIKSON, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Nova York: Norton. Traduït al castellà: *Identidad: juventud y crisis*. Madrid: Taurus, 1980.
- FEIN, D. et al. (1975). «Sex differences in preadolescent self-esteem». *Journal of Psychology*, 90, 179-183.
- FIERRO, A. (1986). «Autoestima implícita: su medición y correlatos». *Evaluación Psicológica*, 2 (4), 73-98.
- (1991). «Autoestima en adolescentes: estudios sobre su estabilidad y sus determinantes». *Estudios de Psicología*, 45, 85-107.
- FIERRO, A. i CARDENAL, V. (1996). «Dimensiones de la personalidad y satisfacción personal». *Revista de Psicología General y Aplicada*, 49, 65-83.
- FU, V.R.; HINKLE, D.E. i KORSLUND, M.K. (1983). «A developmental study of ethnic self-concept among pre-adolescent girls». *The Journal of Genetic Psychology*, 142, 67-73.5.
- FURLONG, A. i LAFORGE, H. (1975). «Manifest Anxiety and Self-Concept: Further Investigations». *Journal of Genetic Psychology*, 127 (2), 237-247.
- GALLAGHER, J.R. i HARRIS, J. (1976). *Emotional problems of adolescents*. Nova York: Oxford University Press. Escala de autoconcepto de Piers-Harris (PH).
- GARCÍA, G. i CABEZAS, M. (1988). «El autoconcepto, la autoestima y otras variables de los alumnos con necesidades educativas, en general y de los alumnos con deficiencias visuales en particular» (versió electrònica). Espanya.
- GARCÍA TORRES, B. (1983). *Análisis y delimitación del constructo autoestima*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- GÁZQUEZ, J.; PÉREZ, M.C.; RUIZ, M.I.; MIRAS, F. i VICENTE, F. (2006). *Estrategias de aprendizaje en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria y su relación con la autoestima*. Universidad de Almería i Universidad de Extremadura.
- GILA; CASTRO; GÓMEZ i TORO (2005). «Social and body self-esteem in adolescents with eating disorders». *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 1, 61-69.
- GONZALEZ-PIENDA, J.A.; NÚÑEZ, J.C.; GONZALEZ-PUMARIEGA, S.; ÁLVAREZ, L.; ROCES, C.; GARCIA, M.; GONZÁLEZ, P.; CABANACH, R.G. i VALLE, A. (2000). «Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje». *Psicothema*, V12, 4, 548-556.
- GOODMAN, M.E. (1952). *Race awareness in young children*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- GRACIA, E.; MUSITU, G. i ESCARTI, A. (1988). «La socialización en la familia: técnicas de disciplina en función del sexo». A: FERNÁNDEZ, J. (coord.). *Nuevas perspectivas en el desarrollo del sexo y del género*. Madrid: Piràmide, 245-247.
- HARE, B.R. (1977). «Racial and socioeconomic variations in preadolescent area-specific and general self-esteem». *International Journal of Intercultural Relations*, 1(3), 31-51.
- (1980). «Self-perception and academic achievement: Variations in a desegregated setting». *American Journal of Psychiatry*, 137(6), 683-689.
- HARTER, S. (1983). «Developmental perspectives on the self-system». A: HETHERINGTON, E.M. (ed.). *Handbook of child psychology*. Vol. 4. *Socialization, personality and social development*. Nova York: John Willy and Sons.

- ISAACSON-KAILES, J. et al. (1981). *A Multidimensional Comparison of the Social Adjustment of Mainstreamed Physically Handicapped High School Students and Non Handicapped Classmates*. Westside Community for Independent.
- JAMES, W. (1890). *Principles of psychology*. Nova York: Henry Holt.
- KATZ, P. i ZIGLER, E. (1967). «Self-image disparity: A developmental approach». *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 186-195.
- LEONDARI, A. (1993). «Comparability of self-concept among normal achievers, low achievers and children with learning difficulties». *Educational Studies*, 19, 357-371.
- L'ECUYER, R. (1985). *El concepto de sí mismo*. Barcelona: Oikos-Tau.
- LIVESLY, W. i BROMLEY, D. (1973). *Person perception in childhood and ado lescence*. Londres: Wiley.
- LOE (Ley Orgánica de Educación), 2006.
- LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo), 1992.
- MAJOR, B.; BARR, L.; ZUBEK, J. i BABEY, S.H. (1999). «Gender and self-esteem: A meta analysis». A: SWANN, W. i LANGLOIS, J. (eds.). *Sexism and stereotypes in modern Self-esteem interventions 23 society: The gender science of Janet Taylor Spence*, 223-253. Washington, DC: American Psychological Association.
- MARKUS, H. i KUNDA, Z. (1986). «Stability and malleability in the self-concept in the perception of others». *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (4), 858-866.
- MARSH, H.W. i SHAVELSON, R. (1985). «Self-Concept: Its Multifaceted, Hierarchical Structure». *Educational Psychologist*, vol. 20 (3), 107-122.
- MEAD, G.H. (1934). *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- MILLER, R.B.; BEHRENS, J.T. i GREENE, B.A. (1993). «Goals and perceived ability: Impact on student valuing, self-regulation and persistence». *Contemporary Educational Psychology*, 18, 2-14.
- MOYAL, B.R. (1977). «Locus of control, self-esteem, stimulus appraisal and depressive syntoms in children». *Journal of consulting and clinical Psychology*, 45, 951-952.
- NÚÑEZ, J.C.; GONZÁLEZ-PIENDA, J.A.; GARCIA, M.; GONZÁLEZ -PIMARIEGA, S.; ROCES, C.; ÁLVAREZ, L. i GONZÁLEZ, M.C. (1998). «Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico». *Psicothema*, 10, 97-109.
- O'MALLEY, P.M. i BACHMAN, J.G. (1983). «Selfsteem: Change and stability between ages». *Development Psychology*, 19, 250-268.
- PEEVERS, B.H. i SECORD, P.F. (1973). «Developmental changes in attribution of descriptive concepts to persons». *Journal of Personality and Social Psychology*, 27, 120-128.
- PERKINS, H.V. (1958). «Factors influencing change in children's self-concepts». *Child Development*, 29, 221-230.
- PIERS, E.V. (1969). *Manual for the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*. Nashville, TN: Counselor Recordings and Tests.
- POPE, M.; MCHALE, S. i CRAIGHEAD, E. (1998). *Mejora de la autoestima: técnicas para niños y adolescentes*. Barcelona: Editorial Martínez Roca. (1998, versió espanyola).
- RODRÍGUEZ, S.; CABANACH, R.; VALLE, A.; NÚÑEZ, J.C. i GONZÁLEZ-PIENDA, J.A. (2004). «Diferencias en el uso de self-handicapping y pesimismo defensivo y sus relaciones con las metas de logro, la autoestima y las estrategias de autorregulación». *Psicothema*, 16 (4), 625-631.
- ROGERS, H. i SAKLOFSKE, D.H. (1985). «Self-concepts, locus of control and performance expectations of learning disabled children». *Journal of Learning Disabilities*, 18, 273-278.

- ROSENBERG, M. (1979). *Conceiving the self*. Nova York. Basic.
- ROSENBERG, F. i SIMMONS, R.G. (1975). «Sex differences in the self-concept in adolescence». *Sex Roles*, 1, 147-159.
- ROSENTHAL, R. i JACOBSON, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupils' intellectual development*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston.
- SALANOVA, M.; MARTÍNEZ, I.M.; BRESÓ, E.; LLORENS, S. i GRAU, R. (2005). «Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico». *Anales de Psicología*, 21, 1, 170-180.
- SHAVELSON, R.J.; HUBNER, J.J. i STANTON, G.C. (1976). «Validation of construct interpretations». *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- SIMMONS, R.G.; BROWN, L.; BUSH, D.M. i BLYTH, D.A. (1978). «Self-esteem and achievement of Black and White adolescents». *Social Problems*, 26, 86-96.
- SIMMONS, R.G.; ROSENBERG, F. i ROSENBERG, M. (1973). «Disturbance in the self-image at adolescence». *American Sociological Review*, 38, 553-568.
- TOURÓN, J. i IRIARTE, C. (1994). «Autoconcepto, motivación y rendimiento escolar». *Revista de Psicología de la Educación*, 14, 25-44.
- VALLS, F. (1998). «Autoestima y rendimiento escolar: ¿es posible elevar el nivel de autoestima del alumno?». *Almotacín*, 22, 23-31.
- WALTZ, G. i BLEUER, J. (1992). *Students' Self-Esteem: A Vital Element of School Success*. Ann Arbor, Michigan, Counseling and Personnel Services.
- ZIMMERMAN; BANDURA i MARTÍNEZ-PONS (1992). «Self-motivation for academic attainment. The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting». *American Education Research Journal*, vol. 29 (3), 663-676.

