

INCIDÈNCIA DELS NIVELLS D'AUTOESTIMA
EN LES EXPECTATIVES ACADÈMIQUES
DELS ALUMNES DEL C.O.U.

RAMON ROURERA I JORDANA



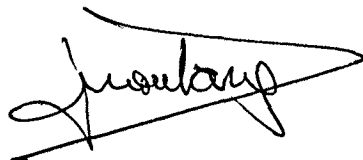
21-4-94



RAMON ROURERA I JORDANA

INCIDÈNCIA DELS NIVELLS D'AUTOESTIMA
EN LES EXPECTATIVES ACADÈMIQUES
DELS ALUMNES DEL C.O.U.

TESI DOCTORAL DIRIGIDA PEL
DR. JOSEP MONTANÉ I CAPDEVILA

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Josep Montané i Capdevila', written in a cursive style with a long horizontal stroke extending to the right.

UNIVERSITAT AUTONOMA DE BARCELONA
FACULTAT DE FILOSOFIA I LLETRES (PEDAGOGIA)
DEPARTAMENT DE PEDAGOGIA I DIDÀCTICA
DESEMBRE, 1992

Aquesta Tesi Doctoral ha estat elaborada amb el suport del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya en haver-se acollit el seu autor a la Convocatòria d'Ajuts, per a la finalització de Tesis Doctorals, destinats als Professors T.E.U. segons Resolució del 20 de març del 1991, (D.O.G.C. N° 1432 de 19 - IV- 1991).

AGRAÏMENTS

Voldria deixar constància escrita del meu sincer agraïment a totes aquelles persones i Institucions que han contribuït de diferents maneres i amb intensitat diversa a la realització d'aquesta Tesi Doctoral.

Agraïment, en primer lloc, al Dr. Josep Montané, Catedràtic d'Orientació Educativa per haver assumit la direcció del treball. En ell he trobat des del començament, com a persona, la seva disponibilitat i el seu recolzament continuat i, com a professor-director, el seu mestratge acurat en les orientacions científiques i metodològiques. Especial gratitud per les lliçons pràctiques d'autoestima quan, en els moments difícils, s'esforçava en fer-me veure els aspectes positius del procés tot suggerint vies de sortida als problemes que apareixien.

Agraïment, també, als col.laboradors Mercè Jariot i Mario Martínez per les hores ocupades en el tractament informàtic de les dades i per la labor realitzada, que valoro de forma especialment positiva, ja que sense la seva aportació l'anàlisi de la informació hauria estat extremadament limitada.

A l'Escola U. de Mestres de LLeida (avui Facultat de Ciències de l'Educació de la UdL) i al Departament de Pedagogia i Didàctica (actualment Facultat d'Educació de la UAB) pel suport institucional i per haver-me facilitat la infraestructura disponible per a la recerca.

A la Inspecció Tècnica de la Delegació Territorial del Departament d'Ensenyament a LLeida pel seu assessorament i interès en la fase de recollida de dades.

Als Centres de Batxillerat públics i privats de LLeida i, en concret, als Directors, Caps d'Estudis i Tutors per l'acolliment i per les facilitats trobades. Als alumnes dels grups participants, perquè sense la seva col.laboració el treball no hauria estat possible

Als companys de professió i als amics, molt especialment a aquells que més van incidir en les decisions inicials i en les primeres passes. El seu interès i l'amistat han estat un estímul per a perseverar en la meva tasca.

Finalment, la meva més gran consideració i gratitud a les persones amb qui em sento afectivament més vinculat. La seva profunda solidaritat i exemplar comprensió posades de manifest des del començament han estat un suport constant al llarg de tot el procés i, amb la seva col.laboració directa en aspectes materials, han contribuït a convertir el projecte en realitat.

ÍNDEX GENERAL

	PÀG.
0.- INTRODUCCIÓ	15
0.1.- Presentació	15
0.2.- El problema. Hipòtesi de treball.....	16
0.3.- Interès i actualitat del tema	18
0.4.- Objectius	20
0.5.- Límits de la investigació	21
0.6.- Descripció del contingut del treball.....	24

I PART: BASES TEÒRIQUES DE LA INVESTIGACIÓ

CAPÍTOL 1.- CLARIFICACIÓ DE CONCEPTES ASSOCIATS A L'AUTOESTIMA.....	27
1.1.- Introducció.....	27
1.2.- El concepte del JO	29
1.3.- El concepte de SELF	31
1.4.- El problema EGO-SELF	33
1.5.- L'autoconcepte	34
1.5.1.- Pluralitat de punts de vista.....	35
1.5.2.- El problema de la dimensionalitat de l'Autoconcepte	37
1.5.3.- Els components actitudinals.....	39
1.6.- L'autoimatge.....	41
1.7.- L'autoavaluació	43

1.8.- L'autoestima	44
1.9.- Autoconcepte o autoestima?.....	46
1.9.1.- Autoconcepte i autoestima, sinònims	46
1.9.2.- Dos constructes diferents.....	48
1.9.3.- La nostra posició	50
1.10.- La interacció	51
1.11.- La motivació.....	53
1.12.- Resum	54
CAPÍTOL 2.- LA TEORIA DE L'AUTOESTIMA.....	56
2.1.- Introducció.....	56
2.2.- Descripció del model	58
2.2.1.- Origen de l'autoestima.....	58
2.2.1.1.- L'aprenentatge social	60
2.2.1.2.- L'interaccionisme simbòlic.....	61
2.2.2.- Evolució de l'autoestima.....	63
2.2.2.1.- El punt de vista cognitiu.....	63
2.2.2.2.- El punt de vista evolutiu	65
A.- El desenvolupament del sentit de si mateix	65
B.- La formació del sentiment d'identitat	65
2.2.3.- Estabilitat i dinamisme de l'autoestima.....	68
2.2.3.1.- Estabilitat	69
2.2.3.2.- Mobilitat i modelatge	70
2.2.3.3.- Estabilitat i dinamisme	71
2.2.4.- Els nivells d'autoestima.....	73
2.2.5.- Intervenció externa i modificacions de l'autoconcepte i de l'autoestima.....	75
2.2.6.- L'avaluació procedent dels altres	76

2.3.- Conseqüències de l'autoestima	81
2.3.1.- Autoestima i conducta humana	81
2.3.2.- Conseqüències en l'elecció vocacional	82
2.3.3.- Influència en el rendiment acadèmic.....	86
2.4.- L'avaluació de l'autoestima.....	89
2.4.1.- Mètodes autodescriptius.....	90
2.4.2.- Les tècniques d'inferència.....	91
2.5.- Resum	93
CAPÍTOL 3.- ALTRES MODELS RELACIONATS AMB LA TEORIA DE L'AUTOESTIMA	95
3.1.- Introducció.....	95
3.2.- La teoria de la motivació	96
3.2.1.- El concepte.....	96
3.2.2.- Els enfocaments teòrics de la motivació.....	97
3.2.3.- La motivació per l'èxit	99
3.2.4.- Relació amb la teoria de l'autoestima	105
3.2.5.- Implicacions educatives.....	107
3.3.- L'Atribució de Causalitat	110
3.3.1.- El concepte	110
3.3.2.- El model de B. Weiner	110
3.3.3.- Relació amb la teoria de l'autoestima.....	116
3.3.4.- Implicacions educatives	116
3.4.- El Lloc de Control (LOC)	117
3.4.1.- El concepte.....	117
3.4.2.- Relació del LOC amb altres variables.....	118
3.4.3.- Implicacions educatives.....	120

3.5.- La Dissonància cognitiva.....	122
3.5.1.- El concepte.....	122
3.5.2.- Relació amb la Teoria de l'Autoestima.....	125
3.5.3.- Implicacions educatives.....	127
3.6.- Resum	128

II PART: METODOLOGIA I ANÀLISI DE RESULTATS

4.- ASPECTES METODOLÒGICS DE LA INVESTIGACIÓ.....	131
4.1.- Introducció.....	131
4.2.- Clarificació del problema	132
4.3.- Plantejament de les hipòtesis	134
4.3.1.- Hipòtesi general	134
4.3.2.- Subhipòtesis 1	135
4.3.3.- Subhipòtesis 2	135
4.3.4.- Subhipòtesis 3	136
4.4.- Descripció de les variables.....	137
4.4.1.- Variables relacionades amb aspectes personals i socioeducatius.....	138
4.4.1.1.- Edat.....	138
4.4.1.2.- Sexe	138
4.4.1.3.- Status socio-econòmic familiar	140
4.4.1.4.- Hàbitat familiar	142
4.4.1.5.- Tipus de Centre.....	142
4.4.1.6.- Opció del COU	143
4.4.1.7.- Valoració subjectiva de la dificultat de cada opció.....	144

4.4.2.- Variables que incideixen en les aspiracions i en les expectatives.....	145
4.4.2.1.- Rendiment acadèmic.....	145
4.4.2.2.- Autoestima General Real (AGR).....	145
4.4.2.3.- Autoestima Acadèmica Real (AAR).....	145
4.4.2.4.- Autoestima General Ideal (AGI).....	146
4.4.2.5.- Autoestima Acadèmica Ideal (AAI).....	146
4.4.2.6.- Atribució de Causalitat (AC).....	146
4.4.3.-Aspiracions acadèmico-professionals	147
4.5.- Instruments de mesura	149
4.5.1.- Aspectes generals	149
4.5.2.- Estructura i justificació de la prova.....	153
4.5.2.1.- Qüestionari de dades personals i acadèmiques	153
4.5.2.2.- Escales d'Autoestima i d'Atribució de Causalitat	155
4.5.2.3.- Qüestionari d'Autoestima Professional Ideal	158
4.5.2.4.- Escala de Facilitat-Dificultat dels estudis universitaris.....	160
4.5.3.- Validesa i Fiabilitat	161
4.5.3.1.- Prova de fiabilització de les Escales d'Autoestima.....	162
4.5.3.2.- Observacions fetes sobre la resta dels Qüestionaris.....	168
4.5.3.3.- Observacions fetes durant la prova.....	169
4.6.- La població i la mostra.....	171
4.6.1.- Característiques generals de la mostra	172
4.7.- Recollida de dades.....	173

CAPÍTOL 5.- ANÀLISI DE RESULTATS.....	179
5.1.- Introducció.....	179
5.2.- Dades personals i context familiar	180
5.2.1.- Edat, sexe i Centre Escolar	180
5.2.2.- Les opcions del COU.....	180
5.2.3.- Residència familiar. Estudis i professió dels pares..	184
5.3.- Validació de les hipòtesis	187
5.3.1.- Hipòtesi general	187
5.3.2.- Subhipòtesis referides a la relació entre el rendiment escolar i els nivells i les modalitats d'autoestima	192
5.3.3.- Subhipòtesis referides a la relació entre els nivells i les modalitats d'autoestima i les expectatives dels estudiants	203
5.3.4.- Subhipòtesis referides a la relació entre el rendiment i les aspiracions acadèmiques.....	221

III PART: CONCLUSIONS

CAPÍTOL 6.- CONCLUSIONS, NOVES PROPOSTES DE RECERCA I IMPLICACIONS EDUCATIVES.....	228
6.1.- Conclusions relacionats amb els plantejaments teòrics	228
6.2.- Conclusions relacionades amb la metodologia i amb l'anàlisi de dades	233
6.2.1.- La "Reliability Analysis"	234
6.2.2.- Les dades personals	234
6.2.3.- Els nivells i les modalitats d'Autoestima	235
6.2.4.- Les aspiracions acadèmico-professionals.....	238

6.3.- Perspectives de noves investigacions.....	243
6.4.- Per una formació integral. Implicacions educatives.....	246
6.4.1.- Orientació educativa i Reforma.....	246
6.4.2.- L'educació de l'Autoestima	250
6.4.2.1.- Sobre el rol del professor.....	250
6.4.2.2.- Sobre les expectatives del professor	252
6.4.2.3.- Sobre l'autoconcepte del professor	253
6.4.2.4.- Sobre el professor com a persona	254
BIBLIOGRAFIA GENERAL.....	257
DOCUMENTS ANNEXOS	284

INDEX DELS DOCUMENTS ANNEXOS

	PÀG.
ANNEX 1.- Qüestionari d'assessorament.....	A- 1
ANNEX 2.- Anàlisi d'algunes Escales d'Autoconcepte i d'Autoestima.....	A- 2
ANNEX 3.- Escala de Facilitat-Dificultat de les Carreres universitàries.....	A- 5
ANNEX 4.- Reliability Analysis de les Escales (Qüestionari pilot)	A- 7
ANNEX 5.- Reliability Analysis de les Escales (Qüestionari definitiu)	A-22
ANNEX 6.- Versió definitiva de la Bateria de Qüestionaris	A-36
ANNEX 7.- Hipòtesi general: Coeficients de Regressió Múltiple	A-47
ANNEX 8.- Subhipòtesi general 1: Taula de Correlacions	A-56
ANNEX 9.- Autoestima General Real: Taula de Freqüències, Percentatges, Mitjana, Desviació típica i Nivells	A-58
ANNEX 10.- Autoestima Acadèmica Real: Taula de Freqüències, Percentatges, Mitjana, Desviació típica i Nivells	A-61
ANNEX 11.- Autoestima General Ideal: Taula de Freqüències, Percentatges, Mitjana, Desviació típica i Nivells	A-64
ANNEX 12.- Autoestima Acadèmica Ideal: Taula de Freqüències, Percentatges, Mitjana, i Desviació típica i Nivells	A-67

ANNEX 13.- Subhipòtesi general 2: Taula de Correlacions	A-70
ANNEX 14.- Atribució de causalitat: Freqüències, Percentatges, Mitjana i Desviació típica	A-71
ANNEX 15.- Autoestima Acadèmica Real: Mitjana i Desviació típica	A-73
ANNEX 16.- Dificultat subjectiva de les Carreres Universitàries: Freqüències, Percentatges, Mitjana i Desviació típica	A-75
ANNEX 17.- Subhipòtesi general 3. Taules de Correlacions	A-77

INTRODUCCIO

0.1.-PRESENTACIÓ

Els avenços en el camp de la Psicopedagogia ens alerten cada vegada més sobre la importància de les variables actitudinals en l'aprenentatge, per damunt de les capacitats de les persones. Si tradicionalment l'explicació psicològica dels èxits o dels fracassos o la justificació d'una acció orientadora es centrava gairebé exclusivament en les capacitats dels alumnes o en una adequada o inadequada estimulació externa, actualment es tendeix a posar l'èmfasi en els aspectes motivacionals.

La conducta humana s'ha interpretat, al llarg del segle XX, bé a la llum de la psicologia profunda, segons la qual l'individu es mou impulsat per motivacions inconscients que han de ser enteses per tal de poder predir o controlar la conducta, o bé des d'un marc de referència extern: les causes del comportament humà radiquen en els estímuls externs o en les forces exercides sobre l'individu; controlant-les obtindrem la conducta que desitgem.

Després de l'impetuós impuls que aquests dos corrents tan radicalment antagònics, encapçalats per Freud i Watson, van imprimir a la ciència psicològica, va prenent força un nou corrent del pensament -no del tot novedós, per cert- que havia quedat eclipsat pel protagonisme del debat entre la psicoanàlisi i el conductisme. Aquest nou corrent propugna com a determinants de la conducta les percepcions que l'individu té de si mateix i de tot allò que l'envolta. El marc de referència és, doncs, intern i la pròpia experiència, el procés d'introspecció, el concepte de si mateix, seran conceptes claus per a entendre les conductes humanes. A aquesta nova manera d'entendre l'actuació de l'individu se l'ha denominat "fenomenologia", "psicologia perceptual", "psicologia del self-concept" i va associada als noms de W. James, Dewey, Allport, Mead, Wertheimer, Koffka, Koëler, Lewin, Rogers, Snygg, Combs, entre altres.

Aquesta nova orientació està impulsant la recerca sobre aspectes tan importants com plantejar-se fins quin punt les actituds, no només condicionen el rendiment, sinó que també promouen una forma diferent de processar i emmagatzemar de manera adequada la informació.

0.2.- EL PROBLEMA. HIPÒTESI DE TREBALL

El que nosaltres suposem que passa, en base a les experimentacions fetes arreu del món i especialment als EE.UU. i al seu àmbit d'influència, és que els èxits i els fracassos que qualsevol persona experimenta en la seva vida van consolidant unes actituds valoratives vers ella mateixa, coherents amb la realitat vivenciada. És el que en diem autoestima real. Quan aquesta persona es planteja com li agradaria ser (autoestima ideal) i quines són les seves aspiracions, la resposta està fortament condicionada per les seves experiències anteriors i per la valoració que fa de les seves característiques personals generals, acadèmiques i professionals.

Aquests sentiments i les actituds que alimenten modelen la vida de l'individu. Així, els alumnes que han bastit un autoconcepte negatiu i tenen un nivell d'autoestima baix solen ser incapaços d'enfrontar-se amb unes mínimes garanties d'èxit a qualsevol dificultat que se'ls presenti. Creix el sentiment d'inutilitat, de fracàs personal i d'inseguretat. Quan l'autoconcepte és positiu i el nivell d'autoestima és alt, creix l'autonomia personal, la responsabilitat i la confiança en si mateix.

En una situació tan delicada per la seva transcendència com és el moment de prendre decisions sobre el futur acadèmic o professional, aquells sentiments poden incidir negativament en l'elecció de carrera, per manca de realisme, quan es tracta de valorar adequadament les capacitats reals.

Si això és així considerem imprescindible una adequada intervenció psicopedagògica en un doble sentit: a) el de desenvolupar l'autoconcepte i el d'educar l'autoestima des de la primera infància; b) Incidir en el nivell d'aspiracions dels alumnes des dels programes d'orientació escolar i professional.

La hipòtesi general que plantejem en el nostre treball es pot definir dient que els nivells i modalitats d'autoestima i les dificultats objectives i subjectives de les carreres influeixen en l'elecció d'estudis universitaris per part dels alumnes del COU.

Aquest plantejament es pot desglossar i concretar en subhipòtesis:

a) Les aspiracions professionals estan determinades pels nivells i modalitats d'autoestima.

Aquesta seria una variable interna que incidiria en l'elecció d'un tipus o altre de carrera universitària.

b) L'elecció de carrera està determinada per la percepció de la realitat.

Una altra variable, en aquest cas externa, és el conjunt de possibles estudis universitaris a l'abast del subjecte i les característiques que tenen.

c) Aquesta realitat presenta unes dificultats objectives i unes altres que podem considerar exclusivament subjectives.

Ens referim a una classificació de les professions d'acord a una escala facilitat-dificultat. El grau de dificultat d'una professió, però, pot obeir a les seves característiques d'una manera objectiva o aproximadament objectiva; o bé a la interpretació que el subjecte en fa, a la manera com viu el subjecte aquella realitat que se li presenta.

L'elecció d'una professió o d'uns estudis fàcils o difícils correspondria a subjectes amb un nivell d'autoestima ideal baix o alt respectivament. La dificultat, però, pot ser objectiva o subjectiva.

0.3.- INTERÈS I ACTUALITAT DEL TEMA

El fet de revaloritzar els aspectes motivacionals i, en general, els actitudinals en tots els aspectes del procés de l'educació creiem que obre perspectives innovadores en l'aplicació de la Reforma del Sistema Educatiu. D'una banda, poden constituir la base científica inspiradora d'una autèntica educació compensatòria i d'una nova forma de planificar la política d'igualtat d'oportunitats.

D'altra banda, un dels àmbits en què l'aplicació de la Reforma demanarà més atenció, sobretot a la Secundària, és el de l'orientació escolar i professional. També en aquest cas la incidència de variables internes com les actituds vers la pròpia persona i la seva repercussió sobre les causes i les conseqüències de la pròpia conducta i de la dels altres, mereix la nostra més gran consideració.

No podem oblidar, finalment, el fet que en el Disseny Curricular, a més de l'aprenentatge dels conceptes i dels procediments, també les actituds i els valors adquireixen la categoria de coneixements.

Els models actitudinals vers la pròpia persona als que ens referirem al llarg d'aquest treball són l'autoconcepte, l'autoavaluació i, molt especialment, l'autoestima; les possibles explicacions d'algunes conductes les trobarem en les teories de l'atribució, localització del control, dissonància cognitiva i motivació.

Ens proposem de treballar bàsicament, sobre una dimensió interna de la persona com és el cas de l'autoestima; la qual cosa implica posar-se en el terreny de la subjectivitat i, en conseqüència, enfrontar-se amb totes les dificultats que se'n deriven per al seu estudi. Malgrat tot creiem que val la pena endinçar-s'hi ja que aquesta actitud posa en joc molts aspectes de la conducta humana que resultaran de vital importància per a l'individu en la mesura que afectin aquelles opcions i decisions que poden marcar significativament el seu futur.

N. Branden, (1988) expressava aquesta mateixa idea de la incidència de l'autoestima en la conducta humana quan deia que la manera com ens sentim respecte a nosaltres mateixos afecta íntimament i

de forma decisiva tots els aspectes de la nostra experiència. L'autoestima no seria altra cosa que un reflex d'allò que pensem sobre la nostra capacitat per enfrontar-nos als desafiaments de la vida o el que és el mateix: tenir una autoestima baixa equivaldria a sentir-se equivocats com a persona.

En la mesura que es tracti de tenir una visió molt profunda de nosaltres mateixos, -potser la més profunda- l'autoestima influeix en les nostres eleccions i decisions més significatives i, per tant, modela el tipus de vida que nosaltres mateixos ens construïm. (N. Branden, 1988).

Per contra, l'atenció que ha merescut per part de les Ciències Humanes ha estat més aviat minça. Els estudis sobre els processos a l'entorn de l'autodefinició i la importància que pugui tenir el resultat de l'autoconeixement respecte de la conducta del subjecte vers els altres i vers ell mateix, són sensiblement escassos en el nostre país.

Sembla clar, però, que, d'acord amb les investigacions de què es disposa, la incidència de l'autoestima és bidireccional: repercuteix en el rendiment de l'alumne i en les decisions acadèmiques i professionals que prendrà, i, a la vegada, els èxits i els fracassos escolars i socials que vagi acumulant, incidiran positivament o negativament en els nivells d'autoestima.

Potser ara, més que mai, resulta difícil per als nois i les noies prendre decisions sobre la professió, l'ocupació o els estudis que volen seguir. És cert, però, que aquestes decisions es prenen habitualment. Els estudiants, després del C.O.U. hauran d'optar per sortir del Sistema i entrar en el món del treball o per cursar una carrera universitària. En funció de què es prenen tals decisions? Quines variables es manegen per ajudar els estudiants a escollir uns estudis universitaris o uns altres? Com s'ha actuat fins aleshores?

Es freqüent, i podríem dir que normal, en la pràctica de l'orientació que la presència d'aquells elements que determinen els diferents nivells d'aspiracions dels alumnes no siguin prou considerats. Compten, entre altres raons, les influències directes dels pares, les limitacions econòmiques de la família, el rendiment escolar, les previsions laborals, el prestigi de la carrera, la dificultat d'algunes carreres o la facilitat

d'unes altres. I si bé és cert que això funciona així, també ho és que disposem de molts estudis que confirmen que l'autoestima repercuteix de forma decisiva en la presa de decisions i que la forma com els estudiants perceben els èxits i els fracassos afavoreix un tipus d'estructura reguladora dels nivells d'aspiracions. Alguns estudiants, per exemple, amb un autoconcepte que ells mateixos valoren de forma poc positiva, acaben per renunciar a vèncer petites dificultats i es resignen a la mediocritat.

La voluntat d'investigar en un aspecte pràctic de la psicopedagogia que, a la vegada, està molt vinculat a la Reforma m'ha portat a aprofundir sobre aquest tema. Cada dia apareixen noves aportacions orientades a la millora qualitativa de l'aprenentatge de conceptes de les diverses disciplines científiques. En canvi, hi ha molt poca preocupació per les actituds -malgrat que constitueixen un dels puntals bàsics del nou Disseny Curricular- i creiem que l'autoestima és, per una part, una actitud bàsica en la formació integral de l'individu i, per una altra, una variable interna -com ja s'ha dit- que condiciona les decisions, les actuacions i, en general, el sentit de la vida.

M'agradaria fer una aportació a l'orientació escolar i professional dels alumnes del C.O.U. que tingués en compte aquells aspectes que se suposen tan determinants de les seves expectatives com ho és la forma de viure els seus èxits i els seus fracassos. Com escriu Reeder, (1960) "els èxits i els fracassos determinen el nivell d'autoestima i aquest depèn essencialment de com el subjecte experimenta l'èxit i el fracàs."

Posarem tot l'interès possible per tal que de l'estudi de les relacions interactuants entre els nivells d'autoestima i els altres aspectes de la vida acadèmica en surtin dades importants per a l'orientació vocacional.

0.4.- OBJECTIUS

En funció d'aquestes reflexions em proposo:

a.- Aprofundir en la interacció subjecte-medi ambient en relació a la hipòtesi del treball.

b.- Conèixer i analitzar l'autoestima com a possible model que expliqui la incidència bidireccional subjecte-medi.

c.- Examinar altres models teòrics relacionats amb la teoria de l'autoestima.

d.- Elaborar un instrument per mesurar la incidència de l'autoestima en les expectatives professionals.

e.- Estudiar els nivells de dificultat subjectiva i objectiva de les diverses carreres universitàries.

f.- Afrontar els aspectes més importants d'un programa d'intervenció pedagògica de cara als alumnes i als orientadors.

0.5.- LÍMITS DE LA INVESTIGACIÓ

Els condicionants que afecten el nostre treball de recerca són de dos tipus: els que deriven de la naturalesa mateixa del tema objecte d'investigació i els relacionats amb la incidència real de les variables en la presa de decisions. Podríem dir que són limitacions de caràcter teòric i de caràcter pràctic.

Un plantejament realista, pel que fa a la intervenció psicopedagògica ens fa pensar que en el món de l'educació no tot és possible. L'educació és, per naturalesa, utòpica i, en conseqüència, cal comptar sempre amb les dificultats i, fins i tot, amb la impossibilitat d'aconseguir sempre tots els nostres objectius.

Les expectatives dels alumnes estan influenciades per nombrosos elements interns i, sobretot, externs. Entre aquests darrers podríem citar les pressions familiars o d'altres persones influents, l'oferta d'estudis en una comarca determinada, les experiències negatives derivades de la selectivitat i de les limitacions de places als centres universitaris, etc.

Malgrat tot, ni trobem adients a la realitat actual les posicions pessimistes dels pensadors del s. XIX recolzant els seus plantejaments en el fet que tot és ja determinat per l'herència o per l'ambient social en el qual l'individu es mou i, per tant, no val la pena dur a terme cap intervenció educativa, ni ens sembla acceptable afirmar que amb l'educació tot és possible, com havien dit, entre altres, Plató, Leibnitz, Kant i, darrerament, Watson i altres conductistes.

En tot cas, les limitacions que des d'un posicionament realista podem preveure, vindran donades com a conseqüència de la interacció de l'individu amb el seu medi en cada moment històric. Així, doncs, la formació d'un autoconcepte positiu i la millora dels nivells d'autoestima a partir de la interacció social constituiran una forma d'incidir en l'elecció dels estudis professionals per bé que no seria l'única manera ni suposaria la solució definitiva a tots els problemes que l'elecció de carrera planteja.

Caldria afegir, encara, l'acció intencional d'influir en el més profund de la persona per tal de contribuir a la millora de les seves actituds vers sí mateixa. Garcia Hoz (1968) es referia a aquesta realitat intencional quan deia que es tracta d'un "procés d'ajut al subjecte per tal que arribi al suficient coneixement de si mateix i del món que l'envolta, que el capaciti per a resoldre els problemes de la seva vida."

L'elecció professional, però, segons Super (1973) està determinada per set elements a més de l'autoconcepte: la maduresa vocacional, la intel·ligència, les aptituds especials, els interessos, els valors, les necessitats i els trets de personalitat. És obvi que fer un estudi només amb la variable modalitats i nivells d'autoestima suposa, d'entrada, un enfocament parcial i, per tant, limitat.

Un altre tipus de limitacions són les derivades del fet que l'autoestima és una variable interna de la persona. Aquesta realitat presenta nombroses dificultats de tipus metodològic, des de manejar un instrument de mesura adient fins a les limitacions mateixes en el tractament de la informació recollida.

Els requisits de la recerca ens demanen com a mínim fer compatibles el rigor científic tot respectant l'expressivitat personal. (Beltran, 1987)

Els autoinformes, tot i que són instruments útils perquè si es vol saber quelcom d'una persona cal fer-li preguntes (Purkey, 1970), tenen el perill d'oferir únicament aquelles informacions que el subjecte vol transmetre i sota el punt de vista que creu convenient. Encara que de vegades el rigor científic sembla difícilment compatible amb l'expressivitat personal, nosaltres hem optat per l'autoinforme com a instrument de recollida de dades, sense entrevista personal posterior, amb tot el risc que comporta.

El nostre és un estudi que, en la seva complexitat, s'afronta pràcticament només des de la perspectiva dels alumnes i, en concret, dels alumnes del COU de la ciutat de Lleida. Les dades que es manegen solen fer referència a la totalitat de la mostra de manera genèrica. No és el propòsit d'aquest treball treure conclusions específiques sobre tal o qual centre escolar o sobre les diferències de sexe o les opcions tècniques o humanístiques.

Per bé que cada una de les escales d'Autoestima ha estat confeccionada en base a la presència més o menys equilibrada de factors, no ens hem proposat un estudi de la incidència ni de l'aportació de cada factor al conjunt de la prova. L'anàlisi de dades serà, bàsicament, correlacional sense establir relacions causa-efecte, sinó descrivint simplement els resultats que s'obtinguin.

Finalment, i relacionat amb això, hem de dir que l'objectiu d'aquesta Tesi no és fer una investigació experimental ni quasi experimental. En cap moment ens hem plantejat de dissenyar un programa per millorar l'autoconcepte i/o per augmentar el nivell d'autoestima d'un grup i comparar amb un altre grup la incidència de les variables independents. Aquest treball es mou en el terreny de la investigació descriptiva-correlacional.

Malgrat la magnitud del tema, la complexitat i les múltiples ramificacions, nosaltres ens limitarem a l'estudi dels nivells i de les

modalitats de l'autoestima en relació a les expectatives professionals dels alumnes del COU de Lleida conscients de les dificultats de mesurar una variable interna com és l'autoestima i sabent que hi ha altres variables internes i externes amb forta incidència a l'hora de prendre una decisió que posa en joc el futur d'una persona.

0.6.- DESCRIPCIÓ DE L'ÍNDIX

D'acord amb els objectius plantejats el treball s'ha estructurat en tres parts. La primera fa referència a les bases teòriques de la investigació. Aquesta es desenvolupa en tres capítols en els que es recullen les investigacions realitzades sobre nivells i modalitats de l'autoestima.

- En el capítol primer es pretén clarificar la terminologia que sovint es relaciona o va associada a l'autoestima. Comença el capítol amb una referència a l'estructura del Jo la qual cosa ens facilitarà una millor comprensió de totes les dimensions i, en conseqüència, ens servirà de marc en el qual s'integren i es relacionen tots els altres conceptes.

- El capítol segon està dedicat a la Teoria de l'Autoestima. En ell s'analitzen l'origen i l'evolució així com les característiques i les conseqüències de l'Autoestima en diverses àrees de la conducta humana. El capítol es tanca amb una referència als mètodes d'avaluació de l'Autoestima.

-Al capítol tercer es descriuen altres models relacionats amb la Teoria de l'Autoestima com són la Teoria de la Motivació, el Model d'Atribució de Causalitat de Weinere, el Lloc de control i el Model de Dissonància Cognitiva de Festinger. Es fa alguna referència a la relació de cada model amb la Teoria de l'Autoestima i a les implicacions educatives de cada model.

La segona part de la Tesi recull els aspectes aplicats del treball i s'estructura en dos capítols.

- Al capítol quart s'exposen els aspectes metodològics: es clarifica el problema, es formulen els objectius, es formulen les hipòtesis, es descriuen les variables i els instruments de mesura. Es presenta la població i es descriuen les característiques i peculiaritats de la mostra i s'explica el disseny del procés de recollida de dades i del tractament estadístic de caràcter descriptiu i correlacional.

- En el capítol cinquè s'analitzen els resultats obtinguts a la investigació i es procedeix a la validació de les hipòtesis.

La tercera part, integrada per un únic capítol -el sisè- inclou les conclusions generals, noves propostes de recerca i algunes reflexions orientades a la intervenció pedagògica per al desenvolupament de l'Autoestima dels alumnes i per a la incorporació d'aquesta variable als programes de treball tutorial o d'orientació vocacional.

**I PART: BASES TEÒRIQUES DE
LA INVESTIGACIÓ**

CAPÍTOL 1

CLARIFICACIÓ DE CONCEPTES ASSOCIATS A L'AUTOESTIMA

1.1.- INTRODUCCIÓ

En començar un capítol en el qual pretenem definir alguns dels conceptes més significatius presents en el treball, ens trobem en la necessitat d'establir un marc dins del qual puguem trobar els elements que expliquin els comportaments de les persones. Per això, abans d'entrar en la terminologia relacionada directament amb l'autoestima, ens sembla convenient repassar algunes idees sobre el "jo", atesa la seva complexitat, sense pretendre d'altra banda fer un estudi exhaustiu, ja que el plantejament del treball no requereix d'un tractament ni extens ni aprofundit sobre l'estructura del "jo" i de la personalitat, més propi d'un enfocament científic des de la Psicologia.

Les diverses concepcions teòriques derivades de l'estudi del "Jo" i els objectius de cada recerca han generat moltes i variades definicions. Afortunadament, d'un temps ençà, ja es detecta una certa coincidència conceptual gràcies als treballs sistemàtics d'alguns investigadors de fora i d'aquí com és el cas de Wylie (1979), Burns (1979) Shavelson i Col. (1976 i 1982), Marsh i Col. (1983 i 1986), Montané (1979, 1982, 1983), Oñate (1989), Fierro (1990), Machargo, (1991), entre altres, al nostre país.

Aquesta confusió conceptual s'ha manifestat en una proliferació terminològica considerable. Els termes utilitzats tenen matisos diferents i es refereixen a aspectes diferents del Jo. Els autors sovint utilitzen paraules diferents per referir-se a la mateixa cosa o bé utilitzen el mateix terme per indicar realitats diferents.

D'acord amb Watkins i Dhawan (1989), podem qualificar de normal tal confusió terminològica i conceptual atesa la dificultat intrínseca de la investigació en aquest tema, a la diversitat d'investigacions fetes

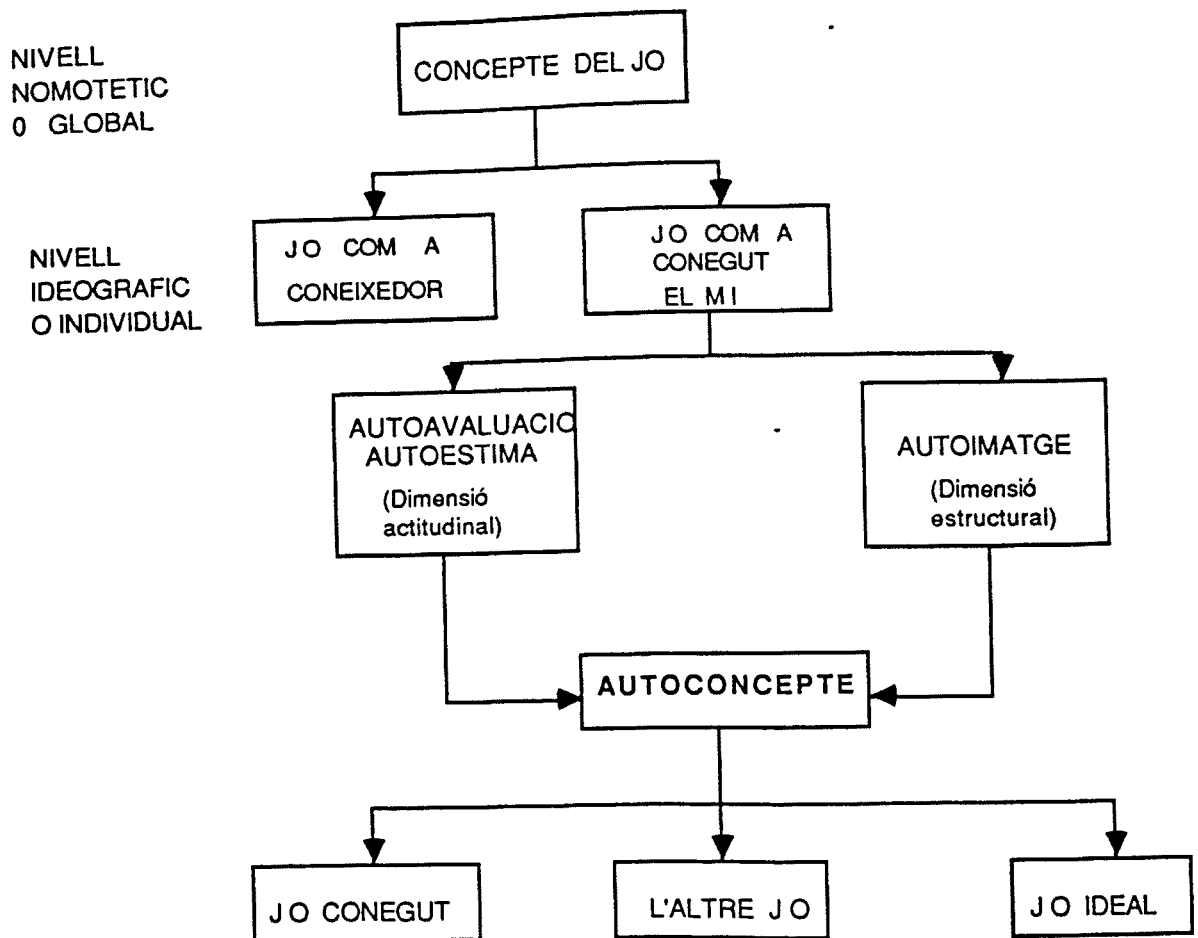
(sobretot fora del nostre país) amb enfocaments molt diversos i a la feblesa dels instruments de mesura.

En definitiva, no disposem encara d'un cos teòric dotat d'una potència suficient per orientar la dispersió dels estudis sobre l'autoconcepte.

Més enllà de totes les limitacions terminològiques cal tenir present que totes les realitats que es volen significar amb la terminologia estan emmarcades per una estructura mental que, en siguem o no conscients, la tenim i no ens abandona mai. Aquesta estructura està formada per un sistema d'idees, actituds, valors i conviccions influenciades per les experiències, els èxits o els fracassos i per les reaccions de les altres persones a les nostres conductes. Totes aquestes experiències fan que, amb el temps, aconseguim una estructura força estable d'opinions sobre la pròpia personalitat amb la qual intentem viure-hi d'acord. Volem dir amb això que ajustem la nostra conducta al tipus de persona que pensem que som. Així, per exemple, està àmpliament acceptat en els ambients acadèmics que la valoració subjectiva que de si mateix fa un estudiant és un determinant de l'èxit escolar.

El que ens proposem de fer en aquest capítol és intentar d'explicar alguns dels conceptes que utilitzarem al llarg del nostre treball relacionats amb l'autoestima a partir dels aspectes del "jo" tal com ho han fet alguns autors. Staines (1958) parlava de "nivells, categories i dimensions". L'Ecuyer (1978) assenyala tres "nivells d'organització; estructures, subestructures i categories". Burns (1990) estableix una conceptualització jeràrquica dels diferents nivells del "jo". Nosaltres prendrem com a referència la proposta de Burns (1990) perquè ens sembla que l'anàlisi que fa ajuda a interpretar l'organització del "jo" i, en conseqüència, a clarificar aquelles coses que l'autoconcepte, realment, implica.

De fet, el marc al que ens referiem al començament, dins del qual puguem trobar explicació a tots els aspectes de la conducta del subjecte i a les seves interrelacions, no és altre que el que Burns (1990) denomina "estructura jeràrquica del jo" i que es pot veure, en esquema, al Quadre nº1.



QUADRE 1.- ESTRUCTURA DEL JO. FONT: BURNS (1990)

1.2.- EL CONCEPTE DE "JO"

Purkey (1970) va definir el JO dient que és "un sistema complex i dinàmic de creences, cadascuna amb el seu propi valor, que un individu manté sobre si mateix".

De la definició de Purkey remarcaria, per una banda, l'aspecte sistèmic del Jo i, per una altra, l'aspecte dinàmic.

1.- Aspecte sistèmic.- Totes les creences sobre si mateix estan ordenades i jerarquitzaes de manera que no totes tenen la mateixa importància ni el mateix grau d'estabilitat però cadascuna repercuteix decisivament en el conjunt. El fracàs en una habilitat important per al Jo

rebaixa la importància que es dóna a les altres capacitats i, a l'inrevés, l'èxit en una habilitat important per al Jo eleva la consideració de les altres capacitats fins i tot d'aquelles que, aparentment, no hi estan relacionades.

2.- Aspecte dinàmic.- El Jo és el punt central de referència de la realitat total que afecta la persona. El dinamisme de la conducta humana prové del desig de mantenir, protegir i accentuar el propi Jo i això és el que està darrera de les motivacions humanes o, dit d'una altra manera, l'experiència de cada persona es percep o s'interpreta segons sigui el significat que té per al Jo. Les coses seran, doncs, significatives o indiferents, atractives o repelents, d'acord amb el significat que tinguin per al Jo. De cara a l'autoestima sovint és més important com percebem les coses que com són en realitat. D'acord amb això el baix rendiment escolar d'un alumne es podria interpretar com una conseqüència del poc sentit que, pel seu Jo, té el tema acadèmic. La força del Jo és tal que, en cas de conflicte, entre l'evidència objectiva i el judici personal es resol a favor del judici personal.

El que s'ha dit fins aquí dóna idea de la gran complexitat de l'organització del Jo. Per això alguns investigadors -Burns i L'Ecuyer entre altres- han establert una conceptualització jeràrquica de les dimensions que apareixen en les diverses vessants del Jo i han descrit de manera exhaustiva l'organització interna dels diferents elements que l'integren.

L'Ecuyer, (1978) estableix tres nivells d'organització dels components del Jo: les "regions" fonamentals del Jo o estructures (el Jo material, el Jo personal, el Jo adaptatiu, el Jo social...), les sub-estructures o àrees de cada estructura i les categories o elements més restringits que indiquen els diversos aspectes de l'autoconcepte.

Burns (1990) distingeix entre el Jo com agent coneixedor del Jo o del "Mi" com quelcom conegut, com a resultat d'una experiència. En aquest Jo, en tant que conegut, que seria l'autoconcepte, s'ha de distingir, a la vegada una dimensió actitudinal i una dimensió estructural. L'autoavaluació, l'autoestima, l'autoacceptació serien actituds respecte a si mateix; la dimensió estructural seria l'autoimatge. Finalment pel que fa al Jo en tant que conegut es pot diferenciar el concepte que tinc de mi mateix, el concepte que crec que els altres tenen de mi i el concepte que m'agradaria

tenir de mi mateix o sigui: com sóc, com penso que em veuen i com m'agradaria ser.

Una darrera consideració que ens sembla important, és que el Jo no és una realitat innata sinó que s'adquireix i es modifica a través dels intercanvis i de les relacions interpersonals. Aquest aspecte té un especial interès tant per entendre el model de l'autoestima com des del punt de vista de la intervenció psicopedagògica perquè el Jo és un resultat de l'experiència educativa i, a la vegada una condició d'aprenentatge posterior la qual cosa implica vetllar al màxim per les condicions i els mètodes en què es desenvolupa.

En aquest sentit Beltran (1987) recull de les investigacions de Laury i Joost un seguit de mesures considerades contraproductives per la formació del Jo: la superprotecció, la supressió de les emocions parentals, els conflictes familiars, la inducció de falses identitats i la permissivitat. En canvi serien mesures indicades l'ambient familiar càlid, l'establiment de límits clarament definits, el tractament respectuós, entre altres.

L'escola també té un paper molt important en la formació del Jo particularment pel que fa a l'adquisició d'una nova imatge que, en tant que alumne, ha d'assumir cada noi o noia (Beltran, 1987).

1.3.- EL CONCEPTE DE "SELF"

Enfront del concepte de "jo" ha aparegut el de "self as object", el si mateix considerat com a objecte. Intentarem revisar aquest concepte per tal de relacionar-lo amb l'Ego i analitzar algunes de les ambigüitats produïdes en l'intent de separar dues realitats integrades en un mateix fenomen.

El constructe de "self" constitueix una de les representacions més significatives i actualitzades de la personalitat humana. L'origen de l'interès per aquest constructe el trobem, sens dubte, en l'obra de W. James (1890), *Principles of Psychology*, en la qual l'autor defineix el "self" com la suma total de tot allò que l'individu pot qualificar de propi; i no només el seu cos i les seves capacitats físiques sinó també la roba, la llar, la família,

els amics, la feina, les possessions materials... En una paraula, tot allò que es pot dir que *és meu o que forma part de mi*.

A partir dels plantejament de James, l'estudi del "self" ha estat abordat des de molt diverses perspectives. Encara que no són objecte d'estudi en aquest treball enunciaré les més importants a títol purament il·lustratiu. A més dels estudis de James (1890), Cooley (1902) i Mead (1934) tenim les aportacions que s'han fet des de totes les vessants de la Psicologia Bàsica i des de la Psicologia Aplicada (particularment en relació a les àrees educativa, clínica i social). També els conductistes i els neofreudians s'han preocupat del "self" encara que sigui, inicialment per discutir, els primers, la validesa del seu estudi i aprofundint, els segons, en els processos interpersonals, en la forma de reduir els estats d'ansietat i les conseqüències de la baixa autoestima. Rogers (1951) afirmava que la teoria del "self" és un intent seriós d'explicar alguns fenòmens i de conceptualitzar les pròpies observacions d'alguns aspectes de la conducta. Des de la Psicologia Social s'ha posat l'accent en l'anàlisi de l'"èxit". La teoria de l'aprenentatge social aporta les variables d'autorecompensa i d'autocàstig. Es a dir l'autoreforç.

Darrerament la investigació del "self" s'està abordant des d'una perspectiva cognitiva. La Psicologia cognitiva, molt vinculada a l'interaccionisme, ha considerat el "self" com una estructura cognitiva o un conjunt d'estructures que organitzen, modifiquen i integren funcions de la persona (Martínez, 1987). En conseqüència, des d'aquest punt de vista, la gent és diferent perquè les seves estructures cognitives o sistemes d'esquemes són diferents, (Oñate, 1989). Com diu Fierro (1990), l'anàlisi es fa amb les mateixes categories i amb idèntics procediments que els fenòmens cognitius en general.

Tots aquests estudis han possibilitat, segons Martínez (1987), una concepció del "self" com una organització multidimensional formada per diversos àmbits globals del concepte de si mateix; cada un dels quals està integrat per parts més concretes que caracteritzen el "self" i que tenen el seu origen en l'experiència viscuda, percebuda i conceptualitzadora (L'Ecuyer, 1985). Aquests àmbits, denominats per L'Ecuyer (1978) estructures, subestructures i categories comprenen, segons una síntesi realitzada per Garanto (1984), els següents aspectes: "Si mateix" material

(somàtic i possessiu); "Si mateix" personal (autoimatge, identitat); "Si mateix" adaptatiu (valoracions, accions); "Si mateix" social (com els altres perceben l'individu, com l'individu es percep a si mateix entre els altres).

En l'actualitat els diversos corrents psicopedagògics tracten el "self" des de punts de vista molt diferents i amb aplicacions diverses segons sigui la concepció teòrica de partida i els objectius de cada investigació.

L'Ecuyer (1985) constata, just en el punt de partida de la seva obra, aquesta diversitat que pot anar des d'una concepció fenomenològica Rogeriana (l'autoconcepte seria una configuració organitzada de percepcions de si mateix admeses per la consciència) fins a considerar-lo com una entitat fortament influenciada per l'inconscient, passant per valorar-lo en tant que fruit de la interrelació social (en certa manera jo sóc com els altres creuen que sóc). No cal dir que les distincions, sovint subtils, entre els diversos conceptes obliguen a filar més prim quan es vol aprofundir en aquest tema. És el cas del "self" i del "jo", l'autoconcepte o l'autopercepció, la representació de si mateix o l'autoconsciència. En fi, l'autoconcepte simple o multidimensional.

1.4.- EL PROBLEMA "EGO - SELF"

La preocupació per diferenciar conceptualment el "JO" i el "MI MATEIX" (ego - self) apareix, a la literatura psicopedagògica americana, simultàniament amb l'interès d'aprofundir en l'autoconeixement.

Ben aviat molts estudiosos es van adonar que el "self" i l'"ego" implicaven realitats diferents. El "self" s'utilitzaria en relació als aspectes perceptuals i el "jo" en relació als processos actius i als que regulen l'adaptació. Aquesta simplicitat, però, va durar poc. Alguns autors van començar a no veure massa clara aquesta distribució de funcions entre el "self" i el "jo" i mentre alguns es declararen partidaris de l'equivalència d'ambdós termes, uns altres arribaren a considerar que el "self" és qui regula l'activitat i l'adaptació i el "jo" correspon a l'aspecte perceptual (L'Ecuyer, 1985). És a dir, s'havia arribat a invertir el sentit.

“El concepte del “jo”, afirma Roth, fa que els individus tinguin motius clars per donar un determinat rendiment. En igualtat de condicions, si n’hi ha que fracassen és perquè així ho han decidit” (Hamachek, 1981). Naturalment s’ha d’entendre que aquesta mena de “decisions” acostumen a ser inconscients. Per exemple: els alumnes que es consideren mals lectors veuen més la TV que els llibres. Cada vegada que prenen la “decisió” de veure la TV en lloc de llegir un llibre es reafirmen en la seva creença inicial “no sé llegir gaire bé”. Les experiències negatives de lectura comporten un abandonament progressiu de l’activitat amb el consegüent baix rendiment que, a la vegada, actua d’alimentador de la idea d’ineptitud. L’exemple serveix per a il·lustrar com aquella distinció inicial per a diferenciar el “self” del “jo” -clarificadora per la seva simplicitat- ha acabat invertint-se.

A partir d’aquí tenim poc menys que un camí sense sortida perquè la combinatòria de matisos terminològics o derivats de la terminologia és pràcticament infinita.

Afortunadament, la controvèrsia no ha tingut massa llarga vida i ha servit de ben poc. Diríem, fins i tot, que és una falsa controvèrsia. Els investigadors americans han abandonat progressivament aquell camí que havia anat degenerant i que havia aportat com a valors principals la confusió i el desconcert. La tendència actual és la d’utilitzar l’expressió “concepte de si mateix” (autoconcepte) per a designar la percepció que un té de si mateix i les accions que ha de realitzar per mantenir la seva adaptació i, simultàniament, per a designar allò que observa en ell mateix en tant que objecte de coneixement. Els investigadors europeus, més preocupats per l’anàlisi dinàmica, pràcticament es van desmarcar d’aquest tipus de debat.

1.5.- L’AUTOCONCEPTE

Després del que acabem de dir en els apartats anteriors és evident que definir l’autoconcepte no és fàcil. Un recorregut històric des de Plató (self=ànima) fins a les darreres aportacions de la Psicologia social o de la Psicologia cognitiva, passant pels renaixentistes del s. XVII, els empiristes del XVIII o els fisiologistes del XIX, ens fa adonar de la diversitat

d'enfocaments i matisos i no es deixa de constatar que la terminologia emprada per cada escola filosòfica, encara que sigui de vegades coincident, no sempre es refereix a les mateixes realitats.

1.5.1.- Pluralitat de punts de vista

La revisió teòrica del concepte "si mateix" que acabem de fer ens permet de preveure que, al voltant de l'AUTOCONCEPTE, hi haurà, també, una considerable manca d'acord, per bé que es pot apreciar, entre els investigadors, una tendència bastant general a concebre l'autoconcepte com un procés mitjançant el qual la persona percep les seves pròpies característiques i reaccions emocionals o conductuals. Aquesta és una visió, encara molt àmplia, en la que, com diu Martorell (1986) no es fa referència a l'individu en interacció amb l'ambient.

El que s'evidencia és l'interès per l'estudi d'aquest tema; interès que es justifica, segons la pròpia Martorell (1986) perquè una millora en l'autoconcepte podria facilitar una millora en altres àrees com podrien ser el rendiment acadèmic o el comportament social, entre altres. L'autoconcepte té, a més, una funció molt important en la integració de la personalitat, en la motivació del comportament i en el desenvolupament de la salut mental.

És per això que voldríem resumir aquí algunes de les característiques que s'atribueixen a l'autoconcepte revisant les aportacions d'alguns dels seus més significats estudiosos, tant teòrics com empírics: Per Rogers (1967) és un conjunt organitzat i canviant de percepcions que fan referència al subjecte, atributs, valors, qualitats, defectes, capacitats, etc. que la persona reconeix que descriuen la seva pròpia identitat.

Purkey (1970) considerava l'autoconcepte com un reflex i dinàmic sistema de creences d'un individu sobre si mateix, les quals considera verdaderes i amb un valor positiu o negatiu. El propi Purkey remarca dues característiques fonamentals quan defineix l'autoconcepte com a sistema de creences: una realitat organitzada i una realitat dinàmica.

Per a Combs (1971) l'autoconcepte és una organització de percepcions sobre si mateix, que varien en claredat, precisió i importància.

Fitts (1972) el considera com un mitjà de comprensió de l'individu des del seu propi marc de referència per a una millor autorealització. Gimeno Sacristan (1976) veu en l'autoconcepte un nucli integrador de qualitats i d'experiències i, també, un regulador de la conducta. Suposa el desig i la necessitat del subjecte de conèixer-se a si mateix mirant de donar resposta a la pregunta "qui sóc jo?" (Rodríguez Espinar, 1982).

Beltran LLera (1987), glossant pràcticament l'esquema de Burns (1990), afirma que l'autoconcepte és el Jo en tant que conegut i comprén les idees, avaluacions, imatges i creences que el subjecte té i fa de si mateix incloent-hi les imatges que els altres tenen d'ell i, fins i tot la imatge de la persona que voldria ser.

Voldriem afegir, finalment, les aportacions de Markus, Smith i Moreland (1985) segons els quals l'autoconcepte és "un conjunt d'estructures cognitives (self-schemas) que permeten a un individu actuar amb habilitat en un determinat camp o activitat social". L'aportació ens sembla particularment significativa en el sentit que per aquests autors l'autoconcepte proporciona un marc per a la percepció i l'organització de les nostres experiències la qual cosa implica, en primer lloc, que la interpretació, la comprensió i l'organització de la informació sobre el jo i sobre les altres persones i les altres coses es produeix en aquest marc de referència i, en segon lloc, atès que Markus, Smith i Moreland accentuen el component conductual de l'autoconcepte, creiem que una correcta intervenció educativa, sigui en el camp que sigui, passa per la consideració de l'autoconcepte en totes les seves dimensions.

Si tenim en compte, per exemple, que l'autoconcepte no es limita a incidir exclusivament d'una manera directa sobre el comportament i sobre la interpretació de les experiències sinó que també determina les expectatives de l'individu, la intervenció en el camp de l'orientació professional adquireix un altre sentit molt diferent de l'orientació professional tradicional.

Molts són els estudis fets sobre l'autoconcepte en els darrers 20 anys, sobretot des de la perspectiva cognitiva. Fierro (1990) cita entre els teòrics: T.B. Rogers (1981), Markus i Sentis (1982), Markus (1983) i entre els treballs experimentals els de T.B. Rogers, Kuiper i Kirker (1977), T.B.

Rogers, P.J. Rogers i Kuiper (1979), Kuiper i Rogers (1979), Kuiper i Derry (1980), Markus i Smith (1981)...

Al nostre país: Gimeno Sacristan (1976), Musitu i Roman (1982), Roman i Musitu (1982), Martorell (1986), Oñate (1989), Fierro (1990)...

1.5.2.- El problema de la dimensionalitat de l'Autoconcepte

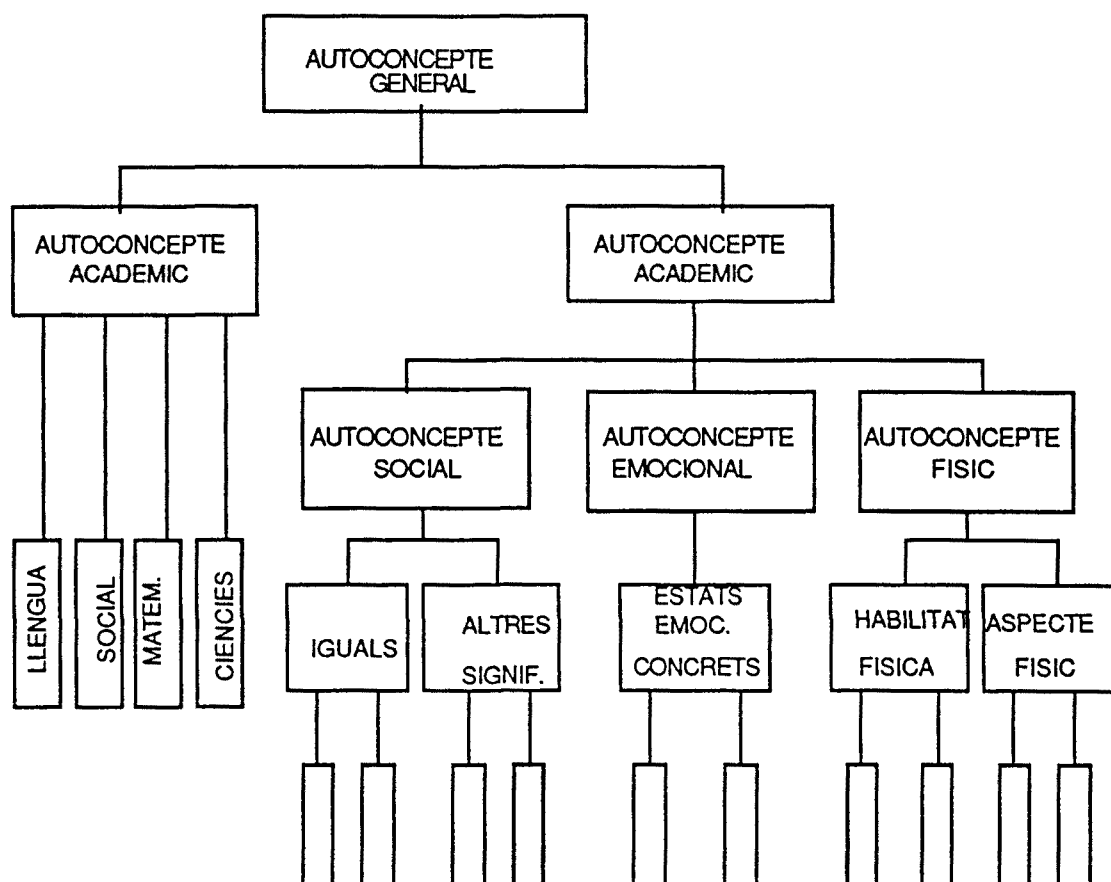
El problema que es planteja a la majoria dels estudis sobre l'autoconcepte és el de la dimensionalitat. Es pot definir l'autoconcepte a partir d'un únic factor? o per contra, l'autoconcepte és multidimensional?

Tres són les posicions preses per tal de donar resposta a aquesta qüestió:

A) El model jeràrquic.- Shavelson, Hubner i Stanton (1976) després d'una extensa revisió dels estudis existents van concloure que el constructe de l'AUTOCONCEPTE estava integrat per tres components bàsics: l'acadèmic, el social i el físic. Al QUADRE 2 es presenta aquell model en el qual es pot apreciar l'existència de nivells cada un dels quals està determinat per unes àrees que, a la vegada, estan determinades per unes altres de més específiques.

Des d'aquest punt de vista l'autoconcepte és una realitat organitzada, multidimensional, jeràrquica i estable (almenys en els trets més generals).

Actualment la majoria dels treballs s'inscriuen en aquest model. Podem citar entre altres els de Craven, Marsh i Debus (1991), Keltikangas (1990), Fleming i Whalen (1990), Eshel i Kurman (1990), Hoge i Mcsheffrey (1990), Durrant, Cunningham i Voelker (1990), Brounstein, Holahan i Dreyden (1991), Marsh (1990 a), Marsh (1990 b), Marsh (1990 c), Marsh i Craven (1991) La Rosa i Díaz-Loving (1991), Marsh, Walker i Debus (1991), Marsh, Craven i Debus (1991).



QUADRE 2.- REPRESENTACIÓ DE L'ORGANITZACIÓ DE L'AUTOCONCEPTE SEGONS SHAVELSON. FONT: MACHARGO (1991)

B) El model mixt.- Rosenberg (1979), tot i que defensa la multidimensionalitat de l'autoconcepte, destaca que no és incompatible amb la unidimensionalitat. Tan important és facilitar l'atenció en el tot com en les parts, venia a dir.

Rosenberg (1973) havia desenvolupat una escala per mesurar l'autoestima que, segons La Rosa i Díaz-Loving (1991) li va ser criticada per Crandall (1973) perquè només mesura un factor de l'autoestima (l'autoacceptació) i per Wylie (1974) perquè no hi havia l'evidència de la suposada unidimensionalitat.

Vallières i Vallerand (1990) van fer una adaptació francesa d'aquesta escala, encara que ells consideraven que la R.S.E. era un instrument de naturalesa unidimensional.

Shahani, Dipboye i Phillips (1990) també han trobat que, encara que se suposa que la R.S.E. és unidimensional, hi apareixen dos factors.

Així es confirma l'aportació de Kaplan i Pokorny (1969) en aquest sentit i queda de manifest de forma més explícita l'existència de dues dimensions: una principalment definida per ítems experimentats negativament (autoderogació) i la segona, per ítems expressats positivament (autoexaltació).

C) El model unidimensional.- A l'extrem oposat trobem els investigadors que consideren que els components tenen poca importància i emfatitzen la unidimensionalitat de l'autoconcepte (Marx i Winne, 1980).

1.5.3.- Els components actitudinals

Totes les accepcions que acabem de mostrar i la quantitat d'estudis realitzats ens fan veure la complexitat, la consistència interna, la jerarquització i el dinamisme però també ens permeten d'entendre que l'autoconcepte té moltes dimensions i que cadascuna d'aquestes dimensions no són realitats substancialment diferents de l'autoconcepte. D'acord amb les aportacions de Burns (1982, 1990) l'autoconcepte, en tant que conjunt d'actituds que l'individu té envers ell mateix, està constituït pels mateixos elements que les altres actituds:

- 1.- Un component cognitiu (coneixement o creença) que seria l'autoimatge.
- 2.- Un component afectiu o emocional i avaluatiu que seria l'autoestima.
- 3.- Un component conductual segons el qual ens comportem d'acord amb la percepció que tenim de nosaltres mateixos.

Si hem d'entendre l'autoconcepte com a conjunt d'actituds cap al jo, cal que aquests tres components hi siguin presents en el benentès que els components no constitueixen constructes independents sinó que es tracta d'un únic constructe: l'autoconcepte.

El component cognitiu d'una actitud consisteix en una descripció d'un objecte sense cap mena de valoració. En aquest cas en què l'objecte

és el jo conegut, les creences entorn a l'autoconcepte equivalen a les formes pràcticament ilimitades de com una persona es percep a si mateixa.

El component afectiu existeix perquè el component cognitiu estimula descargues emocionals. Per bé que la descripció pugui ser, aparentment, molt neutral, sempre acostuma a portar implícita una certa càrrega afectiva i avaluadora. Quan una persona diu que és de baixa estatura, aquesta afirmació acostuma a tenir un valor afegit negatiu respecte de l'estereotip d'home; o quan diu que viu al carrer "x" pot comportar la idea de classe alta associada a un barri residencial, per exemple. Difícilment es pot donar el component cognitiu (autoconeixement) aïllat dels components emocionals i valoratius.

El component avaluatiu predisposa a actuar d'una manera o d'una altra. En principi s'espera una certa congruència entre els components cognitiu i avaluatiu i el component conductual. Ex.: Sóc baix. Tinc dificultats per reeixir jugant a Basket. Decideixo no practicar aquest esport i dedicar-me a l'atletisme.

L'element avaluatiu de l'autoconcepte no és innat sinó que es pot aprendre. Trobem molt interessant aquesta observació de Burns (1990) perquè ens dóna peu a pensar en la possibilitat de reforçar, modificar o reequilibrar el procés d'adquisició com si es tractés de qualsevol altre objectiu d'aprenentatge

Epstein (1974), en una revisió bibliogràfica que cita J. Machargo (1991) a la seva obra, descriu les característiques que apareixen amb més freqüència en els treballs d'investigació:

- L'autoconcepte és un conjunt de conceptes internament consistents i jeràrquicament organitzats.

- És una realitat complexa, integrada per diversos autoconceptes més concrets com el físic, el social, l'emocional i l'acadèmic.

- És una realitat dinàmica que es modifica amb l'experiència integrant noves dades i informacions.

- És desenvolupa a partir de les experiències socials, especialment amb les persones significatives.

- El manteniment de l'organització del concepte de si mateix és essencial per al funcionament de l'individu en proporcionar-li un sentiment de seguretat i d'integritat.

A. Fierro (1990) defensa l'equivalència entre "concepte de si mateix" i l'autoconeixement dintre del qual hi trobaríem, no només conceptes sinó també imatges, judicis, raonaments,... etc.

Els judicis sobre si mateix són, per A. Fierro, "l'organització cardinal de tot el sistema d'autoconeixement" i n'hi ha de dos tipus: els descriptius que indiquen com som de fet i els avaluatius que es refereixen a l'estimació o valoració que ens mereix cadascuna de les nostres característiques. L'autoestima constitueix, doncs, una part de l'autoconcepte: la part avaluativa.

1.6.- L'AUTOIMATGE

L'autoimatge és, en l'esquema de Burns (1990), un dels elements de l'autoconcepte i representa la forma com un es veu a si mateix. En certa manera representa la resposta a la pregunta "qui sóc jo?". Naturalment la resposta pot resultar tan complexa com ho és el propi Jo per la qual cosa alguns investigadors com L'Ecuyer (1978) i Burns (1982, 1990) han establert una organització interna dels diferents elements que componen el Jo. Per Burns (1990) l'autoimatge seria una dimensió estructural del Jo conegut. "L'autoimatge és allò que una personá veu quan es mira a si mateixa" (Burns, 1982). Per Fierro (1990) no seria altra cosa que un dels components descriptius de l'autoconcepte.

La percepció que tenim de nosaltres mateixos depèn de com ens perceben els altres i el grau d'èxit està determinat per allò que creiem que som capaços d'aconseguir. D'altra banda, la forma d'autopercepció està relacionada amb els rols que desenvolupem. Són especialment influents el rol ocupacional, el del sexe i el de l'edat.

Són molts els treballs publicats sobre la relació entre la imatge de si mateix i els resultats acadèmics. No tan nombrosos, els que expliquen la influència de les activitats escolars, o d'algunes activitats escolars, sobre l'autoimatge.

Meyer (1987) investiga com les reaccions dels professors i dels companys davant de les activitats físiques d'un alumne, contribueixen a l'elaboració de l'autoimatge. L'anàlisi dels resultats mostra que els alumnes amb baix nivell en activitat física tenen una imatge de si mateixos més dolenta pel que fa al rendiment i, a més, manifesten una desvalorització general de la persona molt marcada per la percepció de l'opinió dels altres.

Val a dir que la imatge corporal és un aspecte fonamental de l'autoimatge, potser perquè la del propi cos representa la primera que el nen es forma. També la mida i l'atractiu físic són dimensions molt importants. No hi ha dubte que el feedback que rebem de l'ambient està determinat per la nostra apariència física corporal. Com deia Hamacheck (1978) com menys valors es coneixen d'una persona més se la jutja per allò que veiem, per la seva aparença externa.

De totes maneres la persona, a més de la percepció que té de si mateixa mitjançant la interacció social, té també una percepció d'allò que voldria ser, dels seus objectius i expectatives. Sembla que es constata que el comportament humà segueix la profecia de l'autorealització o sigui: que les persones tenen tendència a ser allò que els diuen que són.

Hem de considerar normal que la descripció de la nostra pròpia imatge no sigui sempre objectiva i vertadera. El Jo ideal està format per un conjunt de trets alguns dels quals són més significatius o més permanents que uns altres. En tot cas quan el Jo ideal es situa a una alçada tal que és difícilment assequible pel Jo efectiu es poden produir desajustaments en la conducta, fins i tot podria ser l'origen de comportaments neuròtics. La importància de desenvolupar una autoimatge realista ha estat posada de manifest entre altres per Eshel i Kurman (1990).

1.7.- L'AUTOAVALUACIÓ

En un esquema simplificador que proposa A. Fierro (1990) l'autoavaluació seria el conjunt de judicis valoratius de les nostres característiques. No hi hauria diferències significatives entre autoavaluació i autoestima. Així sembla que ho confirmen també les aportacions de Bandura (1978) i Kanfer i Karoly (1978), citats pel propi Fierro (1990), en el sentit que l'autoavaluació o autoestima es poden considerar com un moment del procés sencer d'autoconeixement que, des del punt de vista funcional, s'analitza com un procés autoregulator i que es presenta de forma seqüencial: el moment autoavaluador és posterior i conseqüència del moment autodescriptiu.

En aquest sentit Coopersmith (1967) defineix l'autoestima com "l'avaluació que l'individu fa de si mateix amb tendència a mantenir-se, expressa una actitud d'aprovació o de rebuig i també expressa fins quin punt el subjecte es considera capacitat, significatiu, exitós o valuós. L'autoestima és el judici personal de la vàlua que s'expressa en les actituds que té un individu vers ell mateix".

Pel que fa a la relació de l'autoavaluació amb l'autoestima, Burns (1990) assenyala tres punts de referència que caldria contemplar:

1.- La comparació entre l'autoimatge real i l'autoimatge ideal, molt tinguda en compte en el camp de la psicoteràpia, ja que la congruència entre aquests dos "jo" és un important indicador de la salut mental.

2.- La interiorització dels judicis de la societat. Això significa que l'autoavaluació està determinada per les creences de l'individu d'acord a com els altres l'avaluen. Cooley (1912) Mead (1934).

3.- L'autoavaluació d'èxit o de fracàs que l'individu fa d'allò que la seva identitat li exigeix. Això suposa, no tant el judici segons el qual allò que un individu fa és bo en sí mateix sinó que l'individu és bo en allò que fa.

Altres autors apliquen el concepte a qualsevol forma d'autoavaluació del subjecte, estigui relacionada amb l'autoconeixement, amb la comparació entre autoconcepte i heteroconcepte o es refereixi a un sol àmbit de l'autoconcepte; per exemple l'èxit acadèmic. (Backman, Secord i Peirce, 1963).

La major part dels estudis sobre l'autoavaluació fan referència a un llarg trajecte que hom suposa que recorre l'autoconcepte fins que incorpora la valoració realitzada pels altres (Webster i Sobieszek, 1974).

1.8.- L'AUTOESTIMA

Per coherència amb l'esquema de Burns (1977 i 1990) citat anteriorment, hem de dir que l'autoestima representa la dimensió actitudinal del Jo com a conegut. És doncs, bàsicament, una actitud vers un mateix o sigui la forma habitual dels pensaments, els sentiments i les conductes que tenim sobre nosaltres mateixos.

En aquest sentit Coopersmith (1967) la defineix com "l'avaluació que l'individu fa de si mateix amb tendència a mantenir-se. Expressa una actitud d'aprovació o de rebuig i també expressa fins quin punt el subjecte es considera capacitat, significatiu, exitós o valuós. L'autoestima és el judici personal de la vàlua que s'expressa en les actituds que té un individu vers ell mateix".

Per Burns (1977 i 1990) l'autoestima és el component afectiu de l'autoconcepte perquè els sentiments que apareixen en la persona van d'acord a com aquesta persona es veu a si mateixa dotada o no de determinades qualitats i característiques i com són valorades per ella i pel grup social de referència.

Alcántara (1990) afirma que l'autoestima és el "sistema fonamental mitjançant el qual ordenem les nostres experiències referint-les al nostre "jo" personal".

De forma similar defineixen l'autoestima Martínez Muñiz (1980), Martínez i Montané (1981), Tausch i Tausch (1981), Musitu (1985), Oñate (1989) entre altres.

En tots els casos el concepte d'autoestima es presenta com una conclusió final del procés de l'autoavaluació.

Quan la valoració afecta globalment tota la persona el resultat serà l'autoestima general. Si afecta només alguna dimensió del psiquisme humà o alguna àrea d'experiències concreta: la vida acadèmica, les característiques físiques, els aspectes emocionals, socials, etc., ens referirem a les autoestimes específiques. Diversos autors recolzen aquest plantejament organitzat, multidimensional i jeràrquic (Marsh i Col., 1986; Byrne i Shavelson, 1986) i, en general, tots els que defensen la multidimensionalitat de l'autoconcepte i empen indistintament autoconcepte i autoestima.

Nosaltres també defensem el caràcter multidimensional i en aquest treball ens referirem bàsicament a l'autoestima general, a l'autoestima acadèmica i a l'autoestima professional.

Segons que el subjecte s'hagi valorat justament, s'hagi infravalorat o sobrevalorat, podrem parlar de nivells d'autoestima normal, baix i alt, respectivament. Aquesta valoració va íntimament lligada a la valoració ambiental que arriba al subjecte i també a les característiques de la seva personalitat les quals poden incidir en la interpretació de la valoració ambiental. Una i altres orienten cap a diverses formes d'intervenció psicopedagògica: més ecològica o més personalitzada, segons el cas.

La valoració que, inicialment, el subjecte fa està referida a la seva pròpia realitat interna i al seu entorn. Una cosa és, però, com sóc i com em valoro i una altra com m'agradaria ser. Volem dir que en base a la valoració de la realitat i coherentment amb ella es produeix el plantejament de les aspiracions i de les expectatives del subjecte. Per això al llarg d'aquest treball també ens referirem a l'autoestima real i a l'autoestima ideal.

1.9.-AUTOCONCEPTE O AUTOESTIMA?

La revisió de la literatura sobre el "self" ens fa descobrir dues posicions diferents, una de les quals es pot matisar o subdividir: a) la dels que consideren que el constructe de l'autoconcepte inclou el de l'autoestima i també altres elements com l'autovaloració, l'autoacceptació, etc.; b) la dels que afirmen que empíricament es pot demostrar que es tracta de dos constructes diferents.

1.9.1.- Autoconcepte i Autoestima, sinònims

Es podria dir que els defensors d'aquesta tendència són, en general, els clàssics; aquells investigadors que, des del començament del segle XX, han treballat en l'estudi del "self" i han tingut seguidors fins als nostres dies, potser d'una manera especial, al llarg dels anys 60 i 70.

W. James (1890) va ser dels primers que es va interessar, com ja hem dit anteriorment, en la investigació del "si mateix". Al 1910 afirmava que l'autoconcepte està relacionat amb les actituds i està determinat per les experiències d'èxit o de fracàs de l'individu (la qual cosa implica avaluació). Curiosament James utilitza, en aquest moment "autoconcepte" i "autoestima" de forma intercanviable. En aquesta mateixa línia Cattel (1965) emprà el mot "autoestima" per referir-se a la percepció que l'individu té de la seva conducta en sentit ampli i també la denomina "autoconcepte global" i Fleming i Courtner (1984) afirmen l'existència d'un acord generalitzat entre els investigadors en el sentit que l'autoestima es pot considerar com un component del constructe de l'autoconcepte.

Wylie (1974; 1979), en uns importants treballs de revisió bibliogràfica d'articles d'investigació de l'autoconcepte apareguts en revistes especialitzades, culpava de la baixa qualitat de les recerques a la proliferació terminològica pobrament definida i a la insuficiència tant de corpus teòric com d'instruments de mesura. En aquests treballs afirma que les diferències entre l'autoconcepte i altres termes com autoestima, autoacceptació, autovaloració i altres "autos" no tenen suport ni teòric ni empíric.

Quan Shavelson i Col. (1976) diuen que l'autoconcepte es basa directament en la pròpia experiència de l'individu, en la seva relació amb els altres i en les atribucions realitzades per ell a la seva pròpia conducta, ens donen a entendre que l'autoconcepte és, a més de descriptiu, avaluatiu i multidimensional. De fet, empren "autoconcepte" i "autoestima" de forma intercanviable perquè consideren que la distinció conceptual no ha estat demostrada de forma experimental i en aquest mateix sentit es pronuncien La Rosa i Díaz-Loving (1991) quan, referint-se a l'esmentat treball de Shavelson i Col. (1976), diuen que la distinció entre autodescripció i autoavaluació no ha estat mai clarificada ni des del punt de vista conceptual ni empíric.

També Rogers (1950) distingia tres aspectes en les actituds envers un mateix: la dimensió cognitiva, l'avaluativa i l'afectiva. L'autoestima estaria relacionada amb aquest darrer aspecte i, en conseqüència, no seria una realitat diferent.

Coopersmith (1967) inclou en la definició d'autoestima els aspectes descriptius i afectius o avaluadors quan diu que "l'autoestima és un judici personal sobre la pròpia dignitat expressat en actituds"... o bé que "l'autoestima és el grau en què la persona se sent capacitada, important, exitosa i digna." (La Rosa i Díaz Loving, 1991).

Burns (1990) conclou que l'autoconcepte positiu es pot considerar sinònim d'autoavaluació positiva, autoestima, autoacceptació i que l'autoconcepte negatiu és equivalent a autoavaluació negativa, automenyspreu, manca de sentiments de vàlua personal i d'autoacceptació. Emparat en altres autors com Wylie, (1961) i Coopersmith (1967), entre altres, decideix utilitzar "com a sinònims els mots Autoconcepte, Actituds envers el jo i Autoestima" a partir del capítol III de l'obra EL AUTOCONCEPTO, ja que "tots es refereixen a punts de vista valoratius sobre la persona i es poden ordenar al llarg d'un continu positiu-negatiu." (Burns 1990).

Fierro (1990) entén que l'autoestima és la porció valorativa de l'autoconeixement i, per tant, el conjunt de judicis autovaloratius de les persones; i cita Bandura (1978) i Kanfer i Karoly (1978) els quals consideren l'autoestima com un moment del procés d'autoconeixement que

funciona com un element autoregulator.

Finalment, fem menció d'un fet constatat per molts autors (Wylie, 1974; García Torres, 1983; Fierro, 1990; entre altres) en el sentit que dins de l'autoconcepte, l'avaluació de l'autoestima és la que resulta més fiable i vàlida (Fierro, 1990). Es podria afegir, encara, que alguns estudis o instruments de mesura que es presenten com treballs o avaluacions de l'autoconcepte, ho són, de fet, de l'autoestima (García Torres, 1983). Per exemple, en alguns estudis sobre l'autoconcepte general (Rodríguez, 1982) s'utilitza el SEI de Coopersmith que és una escala per mesurar l'autoestima.

1.9.2.- Dos constructes diferents

La segona gran tendència és la dels qui, en general, propugnen la diferència entre l'autoconcepte i l'autoestima emparats en el que ells en diuen "evidències empíriques". En els darrers deu anys s'ha dedicat un considerable esforç a aprofundir en l'estudi de l'autoconcepte tant des del punt de vista d'estructura com de procés. Watkins i Dhawan (1989) citen, com a mínim, els estudis de Harter (1985), Markus i Wurf (1987), Mc Combs (1986), Rosenberg (1979) com a més significatius. Tots ells veuen també, l'autoestima com un aspecte de l'autoconcepte.

Les justificacions empíriques de tal distinció són relativament recents i força creatives. Rosenbers (1979) per exemple, aporta un bon suport per a distingir entre l'autoconcepte i l'autoestima.

Des d'un punt de vista científic, és útil que un constructe no es solapi en un altre la qual cosa no ha d'implicar la negació de qualsevol mena d'interrelació. Segons Rosenberg (1979) l'autoconcepte està format per les percepcions del "self" a través de 10 dimensions de les quals només quatre tenen caràcter avaluatiu i, per tant, donarien lloc a diversos nivells d'autoestima.

McGuire & Padawer-Singer (1976) sostenen que, fins ara, la deficiència més gran en les investigacions sobre l'autoconcepte ha estat en els instruments de mesura ja que els aspectes sobre els que s'ha de pronunciar l'individu han estat triats i decidits per l'investigador. La resposta

escollida pel subjecte, en aquest cas revela un autoconcepte "reactiu" en el sentit que el subjecte està reaccionant a les dimensions que l'experimentador ha decidit.

Aquests autors van trobar que quan es demanava als nois i noies, de manera no directiva, que diguessin coses sobre ells mateixos, les seves respostes espontànies de caràcter descriptiu contenien aspectes avaluatius. Curiosament, però, només el 7% del material descriptiu obtingut era autoavaluatiu. A partir d'aquí, McGuire (1983 i 1984)) proposa donar molta més llibertat a l'individu perquè pugui triar les dimensions sobre les quals vol respondre. El fet de triar unes o altres dimensions ens farà pensar que li són significatives. Es podria donar el cas que l'investigador no hi hagués pensat o li haguessin semblat insignificants. La proposta de McGuire, doncs, pretén arribar al descobriment de l'autoconcepte "espontani" superant les limitacions que presenta la mesura de l'autoconcepte reactiu.

Pel que fa a l'estudi de l'autoestima considera que, tractant-se d'un estudi d'actituds es produeix -probablement per raons culturals- una reducció a les dimensions bo-dolent, deixant de banda les altres dimensions la qual cosa significa una greu simplificació i que, al mateix temps, se li ha donat una importància excessiva en relació als altres aspectes de l'autoconcepte.

Els resultats obtinguts per McGuire (1984) en proves no directives en les quals el percentatge de respostes de contingut autoavaluatiu era inferior al 10% van ser avalats també per altres investigacions amb resultats semblants (Shepard, 1979; Wright & Masters, 1982; Bogan, 1988; Greenwald, Belleza i Banaji, 1988). Tots ells arriben a la conclusió que l'autoestima està molt íntimament relacionada amb l'autoconcepte però que no són sinònims.

En un treball de Campbell (1990) es posa de manifest a través de 4 estudis diferents, la relació entre els nivells d'autoestima i la claredat i certesa de l'autoconcepte, l'autoconfiança, l'estabilitat dels trets que integren l'autoconcepte al llarg de dos mesos, la congruència interna, i, en definitiva, es planteja el problema de l'impacte de l'autoestima en el comportament en relació a un autoconcepte poc clar per l'individu.

En investigacions realitzades en cultures diferents (estudis "cross-culturals") per Dhawan i Roseman (1988) amb individus d'Amèrica del Nord i de l'Índia i per Watkins, Alabaster i Freemantle (1988) amb estudiants neozelandesos i filipins, la diferenciació entre autoconcepte i autoestima encara és més consistent. L'evidència dels estudis "cross-culturals" revisats per Watkins i Dhawan (1989) indica que la distinció pot ser, fins i tot més clara en societats no occidentals en les que l'èmfasi està més posat en el grup que en l'èxit individual.

La conclusió de Watkins i Dhawan (1989) és que, malgrat la relativa poca validesa dels instruments de mesura que s'empren, la tendència és de diferenciar els dos constructes donant suport a la teoria de Fleming i Courtney (1984) segons la qual un constructe tendeix a perdre utilitat científica en la mesura que es defineix massa genèricament. Aquesta diferenciació entre dimensions avaluatives i descriptives de la personalitat sembla més justificada i els instruments de mesura diferenciats, més necessaris quan l'estudi es fa en una societat en la qual conviuen cultures diverses.

1.9.3.-La nostra posició

Considerem molt interessants les aportacions de McGuire perquè responen a un interès per superar les limitacions pròpies de les proves reactives quan es tracta de treballar en l'exploració d'allò que és més profund en la persona i per superar també la reducció, de vegades excessiva a unes poques dimensions. També hem de reconèixer que, si bé altres investigadors s'han preocupat d'aportar millores tècniques i metodològiques a aquesta àrea d'investigació, la proposta de McGuire és més creativa i implica un salt qualitatiu endavant molt important que converteix la seva proposta en una metateoria.

Malgrat totes aquestes consideracions, en aquest treball considerarem l'autoestima com l'episodi final d'un continu que va des de l'autoimatge real, social i ideal fins a l'actitud d'apreci o de menyspreu per allò que som o per allò que tenim passant per l'autoacceptació i per l'autoavaluació.

A més de ser una posició molt extesa en l'espai i en el temps, hem trobat en un estudi de Fierro (1990) elements prou clarificadors. Per aquest autor l'autoconeixement inclou a més de "conceptes", també imatges, judicis, raonaments, etc. Entre els judicis diferencia el descriptius i els avaluatius. Els judicis descriptius fan referència a com som; els avaluatius a l'apreci que ens mereixen cada una de les característiques descrites; de manera que, probablement, segons Fierro (1990), els judicis autodescriptius van acompanyats de judicis avaluatius.

La idea del recorregut que fa el "jo" que primer es coneix, després s'avalua i finalment s'autoaprecia o s'automenysprea és la que millor es correspon al nostre pensament i la que millor s'ajusta als nostres plantejaments en aquest treball. En conseqüència, moltes de les coses que hem escrit sobre l'autoconcepte a l'apartat 1.5 són igualment aplicables a l'autoestima.

A la revisió bibliogràfica feta hem trobat més elements de suport per treballar en aquesta línia amb més seguretat tot i ser conscient de les limitacions, ja comentades, de la necessitat que la investigació sobre l'autoconcepte estigui dotada d'unes bases més raonables i més científiques, sense abandonar d'altra banda, la metateoria de McGuire que ha estat absolutament suggeridora.

1.10.- LA INTERACCIÓ

Des de fa molts anys, la Psicologia ha anat remarcant la importància de la comunicació interpersonal en el procés de desenvolupament de l'ésser humà. Les proves que avui tenim a disposició fan irrefutable l'afirmació que la maduresa de la persona es va aconseguint progressivament al llarg de la vida amb successives transaccions individu-medi.

Com afirma Gimeno Sacristan (1976) "Es evident que la cristallització de cada personalitat com a entitat única en el seu medi és el resultat de la interacció peculiar i original d'una sèrie de factors estrictament individuals amb altres factors ambientals específics per a cada nou ésser. Les aptituds, actituds, aspiracions, interessos personals, etc. de

l'home vénen condicionats per les influències del medi en el qual viu”.

La nostra estructura mental està formada per aquest conjunt d'elements que cita el professor Gimeno, en els quals influeixen totes les experiències, els èxits, els fracassos, les humiliacions, els triomfs i la manera com la gent reacciona davant nostre. Com afirma Hamachek (1981), amb el temps s'aconsegueix una estructura força estable d'opinions sobre la pròpia personalitat amb la qual hom procura viure-hi d'acord. Ajustem la nostra conducta al tipus de persones que pensem que som. D'atra banda seria molt difícil actuar d'una altra manera.

El punt de partida de la teoria interaccionista és que quan un individu té un elevat autoconcepte és perquè interpreta que els altres el tenen en una alta estima. De fet, l'autopercepció i la percepció dels altres acostumen a correlacionar la qual cosa significa que un canvi en la percepció dels demés pot comportar canvis en l'autoconcepte. Això és el que s'ha d'interpretar a la llum de la doctrina de Purkey (1970) quan diu que l'autoavaluació és el producte de com nosaltres pensem sobre quin tipus de percepció tenen els altres de nosaltres.

Si això, en general, és cert, no podem deixar de considerar el paper decisiu que té o pot tenir per a cadascú el contacte particular amb determinades persones que, atesa la seva proximitat i la relació especial mantinguda, han configurat un sistema de valors, d'actituds i, fins i tot, la pròpia conducta.

Cooley (1902) posa en circulació l'expressió *Looking-Glass Self* per indicar que l'individu es veu a la imatge que els altres li ofereixen i Mead (1934) afirmaria, en la mateixa línia, que arribem a ser allò que els altres (sobretot les persones més significatives) pensen que som; i actuem en conseqüència. (Oñate, 1989).

En definitiva les accions de l'individu tenen una valoració social. El conjunt de valoracions socials continuades són la base de l'autovaloració, la qual contribuirà a la formació, creixement i estabilització de l'autoconcepte. Com demostren Brookover, Fox i Atkinson, l'autoconcepte que s'ha anat formant com a conseqüència de les experiències viscudes serà, també, el condicionant de la dinàmica personal i dels èxits que una persona pugui tenir en experiències futures.

El que aquí es planteja no és altra cosa que la problemàtica de la influència individu-grup, subjectivitat-realitat exterior. L'autoconcepte, diu Gimeno Sacristan (1976), seria el producte de l'assimilació personal per part del subjecte de les interaccions amb els demés i, a més, és un factor coordinador de la conducta perquè, en bona part, determina les iniciatives que el subjecte haurà de prendre, els nivells d'aspiració, la interrelació amb els demés.

1.11.- LA MOTIVACIÓ

El concepte de motivació també ha estat explicat de molt diverses maneres. Alguns teòrics l'expliquen com una necessitat, altres com un incentiu, altres com un hàbit, com una curiositat innata, com una discrepància...

Good i Brophy (1983) la defineixen com "un constructe hipotètic que explica l'inici, la direcció, la intensitat i perseverància de la conducta encaminada a la consecució d'una meta"

Aquesta definició recull les principals dimensions de la motivació per bé que sabem que la motivació és un constructe i, per tant, no la podem observar directament sinó que, a partir de l'observació de la conducta del subjecte inferim l'existència de la motivació.

De totes maneres la preocupació més gran dels investigadors i dels professionals de l'ensenyament està en la necessitat d'aconseguir els objectius escolars.

Cada una de les dimensions de la motivació abans esmentades, segons la definició de Good i Brophy (1983) convencionalment acceptada, té sentit per sí mateixa si bé la conducta humana només pot ser satisfactòriament explicada emprant-les totes.

Les diferents escoles psicològiques han analitzat els factors que influeixen en el comportament des de diferents punts de vista i, en conseqüència, l'aplicació de les teories de la motivació a la conducta és

diferent en cada cas. Així pels conductistes, la conducta està regida pels incentius, pels hàbits; o sigui que l'inici del comportament està en l'aparició d'estímul intern o externs. Pels teòrics de les necessitats com Murray (1938) o Maslow, (1954) allò que explica la motivació i la conducta de l'home és la necessitat. En canvi els defensors de la tendència cognitivista afirmen que la conducta es guiada per una anticipació dels fins la qual cosa vol dir que la forma com una persona concep el que ha de succeir és un factor tan important de la seva conducta futura com la realitat objectiva que passa realment. Dit d'una altra manera: és més important la manera de percebre una conducta que les seves característiques objectives. Els resultats obtinguts per Weiner (1966) en els seus estudis així ho demostren.

Això, naturalment té a veure amb l'autovaloració de la nostra activitat o dels nostres esforços, amb les dificultats objectives i subjectives, amb les aspiracions i amb les expectatives d'èxit ja que aquestes es converteixen en el principal element motivador de les nostres conductes.

Pel seu interès en relació a la nostra investigació analitzarem amb més deteniment les aportacions cognitivistes sobre la motivació al capítol tercer.

1.12.- RESUM

En aquest primer capítol hem pretés plantejar la problemàtica inherent a la terminologia emprada en aquest treball. No ens hem referit a tota la terminologia específica com si es tractés d'un glossari síno a aquells conceptes que, en el conjunt dels treballs de recerca sobre els diversos aspectes del "self" apareixen com a problemàtics.

La revisió bibliogràfica de l'estat de la investigació sobre l'autoestima ens ha plantejat dificultats, sovint terminològiques però també conceptuals i empíriques sobretot pel que fa a "l'autoconcepte" i a "l'autoestima".

Ens hem proposat fixar-nos un marc des del qual puguéssim anar descrivint cada un dels conceptes relacionats amb l'autoestima i hem definit la nostra posició respecte de la investigació que iniciem.

Com a conclusions d'aquesta primera aproximació teòrica destaquem les següents:

1.- Els articles publicats en revistes especialitzades al llarg de la dècada dels 80 sobre el concepte d'autoestima permeten afirmar que, malgrat la confusió terminològica històrica, s'avança notablement cap a conceptes més precisos.

2.- Considerem que estem treballant sobre un únic constructe multidimensional, jeràrquic i relativament estable.

3.- Valorem positivament l'anàlisi dels "self" des d'una perspectiva cognitiva que permet considerar-lo com un conjunt d'esquemes i processos d'autoconeixement.

4.- L'autoconcepte és una realitat complexa integrada per percepcions, sentiments, valoracions que l'individu té de si mateix en funció de les experiències viscudes personalment i de les valoracions que els altres fan d'ell.

5.- Utilitzarem habitualment la paraula "autoestima" sense renunciar, però, al vocable "autoconcepte" tenint ben clar que aquest és bàsicament "descriptiu" i aquella és fonamentalment "valorativa".

6.- Considerarem l'autoconcepte com una realitat dinàmica, bàsica en la vida de l'individu que juga un paper importantíssim en les percepcions, en les conductes, en els nivells d'aspiració i en les expectatives.

CAPÍTOL 2

LA TEORIA DE L'AUTOESTIMA

2.1.- INTRODUCCIÓ

En el capítol primer presentàvem una extensa referència de cadascun dels conceptes que s'empren com a sinònims o que estan interrelacionats perquè es refereixen a aspectes o dimensions del "jo".

Ens hem referit principalment a l'autoconcepte i a l'autoestima i ens hem decantat per l'autoestima a l'hora de centrar el nostre treball en la recerca de les relacions que hi pot haver entre el "jo" i les aspiracions professionals de l'individu.

En l'intent de buscar explicacions als diversos comportaments humans hom mira de fer-ho mitjançant models i teories. Són diversos els models que ens poden ajudar a interpretar i entendre les expectatives professionals. Alguns els analitzarem en aquest mateix treball. Volem dedicar, però, un capítol sencer a la TEORIA DE L'AUTOESTIMA perquè és des d'aquest model que pensem que es poden interpretar la major part de les conductes socials, afectives i intel·lectuals i, en concret, aquelles que estan relacionades amb els nivells d'aspiracions, l'elecció de carrera, les expectatives professionals, aspectes tots ells molt importants per a ser integrats en els programes d'orientació.

L'AUTOESTIMA és el darrer pas que fa un subjecte al llarg del procés d'integració de les valoracions que li arriben de l'entorn en el qual viu.

El subjecte es coneix a si mateix (autoconcepte), valora les seves característiques personals (autovaluació) i pren una actitud conseqüent d'autoestimació o d'autodesestimació. Aquest darrer pas és el que millor explica la influència que rep el subjecte de la valoració del medi i com tradueix aquesta valoració en experiències d'èxits i de fracassos. (Montané, 1986)

Les investigacions sobre l'autoestima atribueixen als nivells d'autoestima baixa i alta conseqüències negatives i positives respectivament com rebuig-atracció; interès-desinterès,... És el cas dels treballs de Jones, (1966), Rosenberg (1965) i Greenwald i Ronis (1978) a Montané, (1986)

Per tant, entendrem per autoestima el concepte que un té de si mateix segons unes qualitats subjectivables i valoratives. Això vol dir que el subjecte s'autoestima o s'automenysprea en funció de la valoració que rep del medi i que experimenta com positiva o negativa per a ell mateix.

Aquesta és una de les formes més generalment acceptades de definir l'autoestima perquè inclou l'actitud valorativa i, a més, la repercussió del medi en la conformació d'aquella actitud.

De les investigacions de Coopersmith (1967), Rosenberg (1965) i Shostrom (1966) es pot deduir quins serien els pensaments i els sentiments d'una persona d'autoestima baixa i els d'una altra d'autoestima alta.

Recollim per via d'exemple la caracterització basada en testimonis vivencials que fan Taush i Taush (1981):

AUTOESTIMA BAIXA

AUTOESTIMA ALTA

La persona sent i pensa:

- | | |
|---|---|
| - M'agradaria apreciar-me més. | - Crec que sóc una persona valuosa. |
| - Sovint em sento realment inútil. | - Crec que tinc molt bones qualitats. |
| - No em suportó a mi mateix. | - Sento simpatia envers mi mateix. |
| - Sovint m'agradaria ser una altra persona. | - Normalment em puc cuidar jo sol de mi mateix. |
| - Estic avergonyit de mi mateix. | - Em sento lliure i no tinc por d'enfrontarme a les conseqüències que se'n derivin. |

- Sóc un fracassat.
- No veig raons perquè algú m'hagi d'apreciar.
- Tinc una opinió negativa de mi mateix.
- Sovint tinc por de no poder comportar-me correctament.
- Només estic a gust quan caic bé a una altra persona
- Em sento a disgust quan no he fet alguna cosa perfectament.
- Em sento segur en les meves relacions amb els altres.
- No soc perfecte però em sento a gust.
- Quan faig alguna cosa no necessàriament he de ser perfecte.
- Crec que tinc capacitat per tirar endavant amb la meua vida.
- No cal que els altres comparteixin els meus punts de vista.
- Em sento a gust encara que no sempre caigui bé als altres.

2.2.- DESCRIPCIÓ DEL MODEL

2.2.1.- L'origen de l'autoestima

L'anàlisi de la formació de l'autoestima ens porta novament a la formació de l'estructura del JO que es coneix a si mateix, tant si es tracta d'un coneixement objectiu de les pròpies capacitats com si es tracta d'allò que penso que sóc capaç de fer. Finalment, el comportament de la persona depèn tant o més de com creu que és que de com és realment.

L'autoestima, però, no és innata sinó que es va construint al llarg del desenvolupament per la influència de les persones significatives del medi familiar, escolar i social i, també, com a conseqüència de les pròpies experiències d'èxit i de fracàs.

Brookover i col. (1965) van fer un estudi que valorava l'impacte de tres variables (pares, pedagog i conseller escolar) sobre l'autoconcepte dels estudiants adolescents. A l'estudi es pot veure que l'autoconcepte d'aquells estudiants és difícilment modificable i que la força més significativa és la dels pares.

Més recentment, Serrano, (1981) considera que el mestre té una influència capital en les actituds dels estudiants respecte a ells mateixos sobretot pel que fa a actituds relacionades amb la capacitat de pensar, respondre preguntes, resoldre problemes, etc. El mestre, diu Serrano, pot ajudar l'estudiant a reconèixer la seva vàlua i les seves possibilitats o pot recordar-li una i altra vegada la seva incapacitat per a l'estudi. El pot enriquir o el pot empobrir.

Lackovic i Dekovic (1990), en un estudi en què utilitzen com a predictors el mestre, la mare, el pare i l'amic, arriben a les mateixes conclusions per bé que matisant segons el sexe i l'edat. Parish i Parish (1991), en un treball més ampli, demostren la influència de la configuració familiar i els dèficits de suport dels pares i dels mestres en la conformació de l'autoconcepte i de les conductes socials.

Rodriguez Tomé (1982) considera que en la complexitat de la identitat personal hi ha dos aspectes fonamentals:

- els components cognitiu-afectius;
- els sentiments d'identitat en els quals s'arrela la vivència de ser un i el mateix al llarg del temps i malgrat els canvis que es produeixen.

Les representacions o imatges de si mateix i els conceptes o categories més o menys abstractes aplicables a si mateix són els ingredients cognitiu de la identitat, la característica dels quals és que no són neutres sinó que estan sempre carregats d'afecte i de valors com ho demostraren en els seus treballs els ja citats Wylie (1974) i L'Ecuyer (1978).

L'enfocament que Webster i Sobieszek (1974) van fer sobre l'origen de l'autoestima presenta una doble perspectiva: per una part es constata la preponderància del medi intern del subjecte. D'acord amb això el Jo és fruit del conjunt de característiques personals i es desenvolupa de forma similar encara que influenciat pel creixement biològic.

El desenvolupament del Jo és considerat com un procés de maduració i de creixement que realitza l'individu. Tot i que el Jo es forma com a resultat d'una interacció entre les predisposicions internes i les

influències de la vida social, els trets de l'herència biològica determinen el procés del Jo que es coneix a si mateix. Estaríem, doncs, davant d'una estructura estable, no mutable, malgrat els canvis ambientals.

La segona perspectiva dóna més importància al medi ambiental per a la construcció del Jo reflexiu. Des d'aquest punt de vista la relació social i l'entorn serien els autèntics constructors del Jo. D'altra banda, tot i acceptant la tendència estabilitzadora, es considera que el nivell d'autoestima evoluciona quan es produeixen canvis ambientals duradors.

El doble enfocament de Webster i Sobieszek (1974) obeeix a l'existència de dues teories principals, que trobem a la bibliografia, sobre la formació de l'autoestima:

2.2.1.1.- L'aprenentatge social

Aquesta doctrina explica que les actituds vers un mateix s'adquireixen per un procés d'imitació mitjançant el qual les conductes i les actituds de les persones significatives s'incorporen als esquemes propis. Bandura (1969) denomina aquest fenomen "procés d'identificació". El resultat del procés és que les persones es van formant un concepte de si mateixes similar al de les persones significatives del seu medi a les quals tracta d'imitar.

En aquest cas, Bandura afegeix a la formació de l'autoconcepte la variable autoreforç perquè hom acostuma a emprar els mateixos reforços que el model imitat, s'avalua amb els mateixos criteris i la recompensa va d'acord amb els patrons assimilats. En conseqüència, l'autoconcepte es desenvoluparà positivament o negativament segons que els autoreforços predominants siguin positius o negatius.

La idea central d'aquesta teoria és que existeix correlació positiva entre l'autoconcepte de les persones significatives i l'autoconcepte del subjecte.

2.2.1.2.- L'interaccionisme simbòlic

William James (1890), ja havia fet notar que l'home té tants "self" socials com individus que el reconeixen i generen en la seva ment una imatge d'ell mateix. O sigui, el que James afirmava a la seva obra *The Principles of Psychology* és que les imatges que els altres tenen es reflecteixen en un mateix i s'incorporen formant l'autoconcepte. Des d'aleshores els interaccionistes en general, han defensat que l'autoconcepte que cada persona té neix únicament de la interacció amb els altres i reflexa les característiques, expectatives i avaluacions que els altres li donen. Cooley (1902) va donar a aquest fenomen el nom de MIRALL perquè els que envolten el subjecte actuen com un mirall en el qual s'hi reflexa la imatge que tenen d'ell i, en conseqüència, Cooley considera que cadascú és allò que creu que els altres pensen que és.

Uns anys més tard, Mead (1934), en base a la tesi de Cooley, afirma que el "self" està format pel "jo" com a principi d'acció i d'impuls i pel "mi" o sigui per les actituds dels altres que són analitzades i tingudes en consideració. Ens trobem, doncs, que el "self" queda conformat per les interpretacions subjectives de les respostes rebudes de les altres persones.

En definitiva, la teoria de la interacció simbòlica ve a significar que en algun lloc de l'individu hi ha una "consciència" que proporciona sentit, identitat i direccionalitat a l'acció. Aquest enfocament, bàsicament cognitivista, ha donat peu a que psicòlegs socials, sociòlegs i teòrics de la personalitat s'interessessin per aquesta vessant, posant l'èmfasi en la forma com s'adquireix, s'emmagatzema, es recupera i s'utilitza la informació que considerem rellevant. (Rosenberg i Kaplan, 1982; Suls, 1982) a Oñate (1989).

La idea central de l'interaccionisme, afirma Machargo (1991) és que la valoració que les persones significatives fan del nen està positivament correlacionada amb el seu autoconcepte. Aquest es va modelant en la contínua interacció que manté amb les persones de l'entorn.

Aquesta explicació interaccionista és la més generalment acceptada. Dóna molta importància a la incidència del medi ambient però

també la dóna al medi intern del subjecte, als trets de la personalitat i als factors biològics perquè aquests elements interns incideixen, a la vegada, en la percepció de l'entorn i el tradueixen en més positiu o en més negatiu determinant d'aquesta manera els nivells d'autoestima baixa, normal i alta.

En aquest sentit Joubert (1991) demostra en un treball la correlació entre els nivells d'autoestima en nois i noies i les percepcions retrospectives de les pràctiques disciplinàries i les actituds de justícia dels seus pares; i Meyer (1987) havia analitzat la relació entre la influència del medi escolar, a través dels judicis que l'alumne rep en les activitats físiques i esportives, i la imatge de si mateix. Òbviament la relació era positiva.

En la pràctica, tant els autors ambientalistes com els subjectivistes integren poc o molt l'enfocament interaccionista amb predomini d'una o altra tendència. Aquest enfocament interaccionista obliga a contemplar els factors ambientals i els factors interns del subjecte en el procés de l'orientació.

En síntesi, com diu Gondra (1981), "la formació del "concepte de si mateix" és una configuració organitzada i conté totes aquelles percepcions relatives a un mateix, les relatives a la seva relació amb els altres i els valors i objectius de la persona".

Considerem, doncs, importants:

- 1.- El concepte de si mateix.
- 2.- La percepció de la resposta dels altres.
- 3.- Les respostes dels altres: actuals i reals.
- 4.- La conducta del subjecte.

Les respostes reals de les altres persones seran importants per a determinar com el subjecte es percebrà a sí mateix; aquesta percepció influirà en el seu autoconcepte el qual, a la vegada, guiarà la seva conducta. La resposta de les persones, però, no forma automàticament el nostre autoconcepte. Cal tenir una percepció exacta de

com ens responen els que estan al nostre voltant i comparar aquell reflex del nostre "jo" amb un model, amb una sèrie d'expectatives que nosaltres i les altres persones "significatives" tenim respecte a la nostra conducta i a les nostres característiques.

Kanfer i Phillips (1976) creuen que un dels principals predictors del comportament és l'expectativa que un subjecte té quan considera l'èxit del seu comportament en una situació concreta.

Hoppe (1930) considerava que el nivell d'aspiració d'èxit minvava després dels fracassos i augmentava després dels èxits.

Rosenberg (1973) abunda en el factor nivell d'aspiració i afirma que les persones no només miraran de ser competents en allò que consideren valuós sinó que valoraran com a valuoses aquelles coses per a les quals es consideren aptes.

H.W. Wendt (1955) va trobar que com més elevada era la motivació millor era l'execució tant pel que fa al nombre de problemes resolts com al nombre de problemes correctes. A més observà que els menys motivats per l'èxit s'avorrien més.

2.2.2.-Evolució de l'autoestima

Fins aquí s'han descrit els principals punts de vista sobre la formació de l'autoestima. Aquestes teories, però, no expliquen com evoluciona al llarg del temps.

També en aquest cas es pot explicar des d'una doble perspectiva: la cognitiva i l'evolutiva.

2.2.2.1.- El punt de vista cognitiu

El cognitivisme, amb moltes connexions amb l'interaccionisme (com es posava de manifest en aquest mateix capítol) es proposa explicar que si volem entendre i predir la conducta d'algú, hem de comprendre abans com aquesta persona representa o estructura significativament el

món; és a dir, hem de comprendre el seu marc de referència. Les estructures cognitives que desenvolupem per representar el món extern subministren unes guies sobre com interpretar allò que ens arriba. Sense una organització d'aquestes estructures ni la percepció ni el pensament serien possibles.

Neisser (1976) denomina esquemes a aquestes estructures i afirma que els perceptors assimilaran només aquelles coses per a les quals tenen esquemes, ignorant la resta. Els esquemes, doncs, són les bases de la selectivitat que actua en el processament de la informació. Una de les seves característiques és que existeixen en interdependència dinàmica amb l'entorn, dirigint l'activitat rellevant a ells mateixos i essent, a la vegada, modificats per aquesta activitat de tal manera que els esquemes es modifiquen i s'actualitzen constantment.

Teòrics com Kelly (1955), Sarbin (1968), Epstein (1973) i Coopersmith (1977) han considerat el "self" com una estructura cognitiva o un conjunt d'estructures que organitzen, modifiquen i integren funcions de la persona.

Els resultats dels estudis realitzats per demostrar empíricament les modificacions confirmen que, amb els anys, es produeix un canvi quantitatiu i qualitatiu.

Les aportacions de Livesley i Bromley (1973) mostren que els nens més petits valoren especialment les característiques físiques i els aspectes externs. Amb l'edat augmenten les referències a qualitats personals, valors, actituds, etc. i, a més, les autopercepcions dels més grans estan més estructurades i les informacions són més consistents i coherents.

Montemayor i Eisen (1977); Dixon i Street (1975) i V.R. Fu (1979) demostren que, amb l'edat, augmenta el nivell d'abstracció (creences subjectives, interessos, estats d'ànim, idees...), la complexitat i el nombre d'elements de mesura.

2.2.2.2.- El punt de vista evolutiu

Es pretén exposar com l'autoconcepte i l'autoestima es van perfilant en la mesura que l'individu va superant les diverses fases del desenvolupament.

Sense pretendre fer un llarg apartat de Psicologia Evolutiva, que no és el cas, sí que considerem convenient remarcar alguns dels trets característics més significatius, dedicant més atenció a l'adolescència que a les altres etapes evolutives.

Erikson (1976) considera que la personalitat es desenvolupa d'acord amb passos determinats en la disposició de l'organisme humà. Aquests passos que, segons Erikson, es van fent en la formació del "si mateix", de l'autoconcepte o de la pròpia identitat són:

A.- El desenvolupament del sentit de si mateix.

Inicialment, el nen no té consciència de la seva existència com a realitat diferenciada de la mare. La primera distinció la fa a nivell d'imatge corporal.

Probablement la imatge corporal sigui el punt de partida per a un bon desenvolupament de tots els altres aspectes de la imatge de si mateix.

A més de la imatge corporal, cal també, remarcar les relacions socials i afectives amb les persones de l'entorn. Com diu L'Ecuyer (1978),
"apareixen silenciosament unes altres imatges més interiors com són la sensació de ser estimat, valorat... sensacions que constitueixen la base de la posterior autoestima."

B.- La formació del sentiment d'identitat.

Progressivament el nen va millorant el sentiment d'autoconfiança i d'autovaloració. Aquests sentiments es manifesten de formes ben diverses: l'aparició del llenguatge (utilització del "jo" i del possessiu "meu"), la fase negativista (mitjançant l'oposició manifesta la seva identitat), la interpretació de "rols" i d'imitacions (que expressen la

necessitat d'identificar-se i la de diferenciar-se d'altres persones), l'adquisició del sentiment d'autonomia (reforça l'autoeficàcia i la capacitat).

Amb l'escolarització aquestes experiències es multipliquen i s'amplien en quantitat i en complexitat. Es va perfilant el concepte de si mateix d'acord amb les noves experiències, exigències i expectatives que proporciona el món escolar. Es un període d'expansió del "jo".

Que de cara a la vida adulta es desenvolupin o no sentiments d'eficàcia, de capacitat i de competència dependrà, en bona part, dels èxits i dels fracassos acadèmics; ja que l'autoestima acadèmica és un component molt important de l'autoestima general.

Per Martínez Muñoz (1980) el sentiment d'identitat és molt important. A mesura que el nen es va diferenciant i prenent consciència de ser una realitat diferent, necessita adquirir identitat. Aquesta identitat, diu Martínez, l'estableix a partir de la confiança i solidesa dels seus objectes externs (sobretot els pares) i dels interns, o sigui de les representacions mentals conscients i inconscients que facin referència a si mateix. Les actituds dels adults respecte dels nens són de gran transcendència.

Entre els nombrosíssims estudis que posen de manifest la importància de les actituds dels pares en la formació de la identitat pròpia podríem citar Lackovic-Grgin i Dekovic (1990), Joubert (1991), Parish i Parish (1991).

La recerca de la pròpia identitat és, segons Erikson, el problema fonamental de l'adolescència. En la mesura que les experiències són més intenses i més freqüents l'adolescent adquireix un millor coneixement de si mateix i es preocupa de conèixer millor els trets de la seva personalitat.

Aquesta preocupació per la pròpia identitat es fa patent amb el desig de comportar-se autònomament, d'autoafirmar-se i d'alliberar-se de la tutela dels adults. Ara bé, l'adolescent no disposa encara de la suficient seguretat en ell mateix com per independitzar-se. S'identifica amb els iguals però també necessita tenir identitat pròpia. És una època de contradiccions i de constants frustracions en la percepció de si mateix,

interessos, aspiracions, qualitats, defectes, capacitats i aptituds.

Tot això, segons Erikson (1978), obliga a realitzar freqüents reformulacions de la pròpia identitat fins a trobar una certa estabilitat que sense ser immutable serà la que acompanyarà l'individu al llarg de la seva vida.

La maduració física contribueix a definir millor l'autoconcepte i les transformacions somàtiques fan que l'adolescent es centri en la seva imatge corporal i aquesta marqui, de fet, les relacions amb els companys d'ambdós sexes. Per Coleman (1985) l'autoconcepte de la realitat física és una de les claus de la seva integració al món dels iguals.

Però si la imatge corporal contribueix decisivament a l'autovaloració i a l'afirmació de la pròpia identitat, també la vida acadèmica hi juga un paper molt important. Els resultats acadèmics condicionaran les expectatives d'èxit social i els interessos i les aspiracions professionals. El tipus d'estudis i la professió triada tenen molta relació amb la imatge que l'adolescent té com a estudiant.

Hargraves (1977) diu:

"Si constantment un professor qualifica l'alumne de gandul i ximplet, i el tracta com a tal, l'alumne tendirà a percebre's com a ximplet i gandul. Atès que la ximpleria i la ganduleria estan valorades negativament a la nostra cultura, l'alumne haurà d'adquirir una baixa autoestima. Molts professors descobreixen que si tracten l'alumne com si demostrés gran capacitat encara que no fos gaire evident, s'aconsegueix que la seva autopercepció sigui positiva i que estigui més motivat per emprar les seves aptituds en favor dels objectius escolars."

Oñate (1989) ha constatat en diverses investigacions que hi ha una forta relació entre l'autoconcepte i les notes. Els alumnes amb rendiment escolar baix semblen més inestables, disposats a modificar l'autoimatge. Els que tenen un elevat autoconcepte o autoestima alta són els de més estabilitat en aquest aspecte de la seva personalitat.

Hoge, Smith i Hauson (1990) van trobar que el clima escolar i les qualificacions dels professors tenien efectes significatius en l'autoestima.

Es podria considerar que el rendiment és un producte de la personalitat total de l'alumne i no només de les seves capacitats intel·lectuals. En conseqüència les qualificacions escolars són també qualificacions a la totalitat de la persona.

Brown (1974) afegeix que les persones amb qualificacions elevades realitzen millor el seu treball ocupacional o acadèmic a llarg termini i també realitzen millor les tasques immediates quan no són rutinàries o enfocades a obtenir alguna satisfacció extrínseca.

Com afirma Hargraves (1977) és difícil conservar un alt nivell d'autoestima quan ens sentim rebutjats pels altres, sobretot si són els nostres "altres significatius". Com havien demostrat Hoge, Smith i Hanson (1990), Lackovic-Grgin i Dekovic (1990), Parish i Parish (1991) i Joubert (1991), el professor també és un dels "altres significatius"

2.2.3.- L' estabilitat i el dinamisme de l'autoestima

Es pot modificar l'autoestima? Pot canviar el concepte que un té de si mateix i, en conseqüència, modificar l'actitud valorativa?

De tot el que s'ha dit en aquest capítol se'n desprén que estem en la línia dels que creuen que l'autoconcepte i l'autoestima es poden modificar.

En parlar de l'origen i de l'evolució de l'autoestima ens hem referit abastament als canvis quantitius i qualitius que es produeixen motivats tant pel procés maduratiu de l'individu i, en general per les seves característiques internes, com per la incidència dels diversos elements del medi ambient. Les experimentacions fetes ens obliguen, però, a matisar aquest segon aspecte.

Naturalment, donar una resposta afirmativa a la pregunta: és millorable el nivell d'autoestima? és molt important per l'educació perquè si acceptem la modificació de l'autoestima mitjançant una intervenció externa (per exemple la del professor) haurem de pensar, per coherència, que un objectiu bàsic de l'escola, en general, i de l'actuació docent, en particular, és el d'enriquir l'autoconcepte i de millorar els nivells d'autoestima de cara a la satisfacció de les aspiracions acadèmiques i professionals dels alumnes.

Malgrat que la posició dels que defensen el caràcter mòbil i modelable de l'autoconcepte i de l'autoestima sembla força clara i avalada per nombroses experiències, la revisió bibliogràfica sobre el tema ens fa veure també que existeixen experiències que destaquen la resistència a la modificació i que, per tant, defensen bàsicament l'estabilitat.

I encara una tercera posició intermitja defensa que aquest constructe és estable però dinàmic.

2.2.3.1- L'estabilitat

Els seus defensors creuen que l'estabilitat és una característica definitòria de l'autoconcepte. En conseqüència, seria importantíssim que els nens, des de la primera infància tinguessin experiències positives sobre les seves competències i la seva vàlua.

Aquesta tesi està avalada per diversos treballs d'investigació com el de Dusek i Flaherty (1981) amb un grup d'adolescents. En un treball longitudinal i transversal durant 3 anys comprovaren que l'estructura de l'autoconcepte es manté de manera consistent malgrat que es produeixen canvis en altres aspectes com l'amistat, coneixements, sociabilitat, etc. La deducció lògica és que a partir dels 10 - 11 anys els nois i les noies ja han elaborat una imatge consistent de si mateixos.

El treball de Durek i Flaherty (1981) confirmava la tesi de Kokenes (1974) que havia trobat que en nenes de 9 a 14 anys no hi havia pràcticament diferències en l'autoconcepte d'un any a l'altre.

Fierro (1986) afirma que els continguts de l'autoconcepte han estat considerats poc variables, molt estables, molt consistents i, fins i tot, resistents a la informació adversa.

Markus i Kunda (1986), en una revisió sobre les diverses postures relacionades amb l'estabilitat i la modelabilitat de l'autoconcepte, afirmen que la major part dels estudis de laboratori, de fet, remarquen un únic aspecte: l'estabilitat.

Keltikangas - Järvinen (1990) va fer un estudi longitudinal mitjançant el qual també va confirmar que en el període que va entre la preadolescència i l'edat adulta, l'estabilitat de l'autoconcepte i dels diferents components era força alta.

Kernis i col. (1991) consideren que l'estabilitat de l'autoestima juga un paper moderador entre el nivell d'autoestima i la depressió.

2.2.3.2.- Mobilitat i modelabilitat

A l'extrem contrari es situen els que creuen que les propietats dinàmiques de l'autoconcepte deriven, sobretot, de la seva naturalesa social.

Alguns sociòlegs remarquen la modelabilitat en base als canvis d'identitat de l'individu segons quines siguin les situacions socials en què es troba.

Gergen (1984) defensava el "fluir" de l'autoconcepte. Aquest reflexa principalment una comparació social momentània sotmesa a un canvi radical: "Allò que és vertader sobre el "jo" depèn dels termes de la comparació. Davant d'una persona de conviccions profundes podem considerar-nos superficials, en canvi davant d'una persona sense criteris podem considerar que els nostres són molt profunds."

Morse i Gergen (1970) havien sotmés diversos grups de subjectes a unes proves en situacions diferents. Els resultats del test eren diferents segons el context. L'autoestima augmenta quan el test s'aplica en presència de subjectes d'aspecte socialment rebutjable.

El contingut de l'autoconcepte varia constantment perquè depèn de les pautes de comparació de cada moment.

Hi ha poques dades objectives que justifiquin aquesta posició. En tot cas xoca amb les experiències subjectives segons les quals el nostre autoconcepte té una certa consistència.

2.2.3.3.- Estabilitat i dinamisme

La major part dels autors proposen una solució intermitja: l'autoconcepte i l'autoestima tendeixen a l'estabilitat però no són realitats immòbils ni inalterables. Des del naixement la persona va construint una imatge de si mateixa que va progressant lentament, no de forma anàrquica sinó amb un ordre que permet de predir la probable evolució de l'autoconcepte.

Una permanència de les característiques de l'autoconcepte és necessària per tal de poder explicar l'existència d'una identitat i d'unes maneres habituals d'actuar.

Damon i Hart (1983) han afirmat que l'estructura o l'organització de l'autoconcepte canvia molt lentament al llarg del temps i ho fa d'una forma ordenada seguint una seqüència que es pot predir i que normalment no té retrocés. Aquests autors, a partir d'un estudi longitudinal de l'autoconcepte en subjectes de 4 a 18 anys mesurat en tres moments diferents, han demostrat un canvi ordenat de l'autoconcepte durant la infància i a l'adolescència.

Pràcticament a les mateixes conclusions arriben Marsh i Col. (1983, 1986) quan afirmen que "els canvis en l'autoconcepte són sistemàtics, probables i multidimensionals" i afegeixen que l'estabilitat de l'autoconcepte general és més ferma que la dels elements més concrets com són: l'acadèmic, el físic, el social, etc.

És notable, d'altra banda, la coincidència dels diversos autors en considerar poc adequats els instruments de mesura de l'autoconcepte ja que difícilment permeten apreciar com els individus s'adapten i reajusten el seu autoconcepte en resposta als desafiaments del món social. Sovint

els canvis en l'autoconcepte són molt subtils i no sempre poden ser detectats pels instruments emprats habitualment.

La tendència normal de les persones és la de reafirmar-se en el seu autoconcepte i d'oposar resistència a acceptar informacions discrepants si no és que aquestes siguin rellevants per l'individu. Aleshores sí que hi ha reacció, la qual cosa indica la condició de maleable i fluid.

L'autoestima es presenta, doncs, com una estructura personal en dinamisme. Com ja s'ha dit, els canvis ambientals no incideixen directament en l'evolució de l'autoestima malgrat la seva sensibilitat respecte de la valoració ambiental. D'altra banda, l'estabilitat de l'autoestima és una estabilitat limitada perquè està sotmesa a les influències ambientals, no d'una manera directa sinó a través de la interacció entre la valoració ambiental i el subjecte. Aquest percep la valoració de l'entorn i modifica l'estructura de l'autoestima segons quines hagin estat les experiències predominants fins aleshores.

J. Montané (1986) matissa aquest plantejament en els sentits següents:

1.- L'autoestima d'una persona s'assembla tant a la valoració que les altres persones li fan que l'opinió dels altres sobre un mateix acostuma a ser un bon indicador del nivell personal d'autoestima.

2.- El millor indicador de l'autoestima està en la percepció personal de la valoració ambiental. Si bé els èxits i els fracassos determinen el nivell d'autoestima, aquesta depèn de com el subjecte viu l'experiència dels èxits i dels fracassos. Dit d'una altra manera: el que determina el nivell d'autoestima no és l'objectivitat de la valoració externa directament sinó allò que arriba al subjecte a través del filtre de la percepció. Per tant, els resultats poden ser diferents segons com sigui percebuda cada nova valoració ambiental.

Si l'autoestima depèn de la valoració ambiental rebuda i de com és rebuda, el subjecte té dos camins per incrementar-la: distorsionar la informació rebuda o aconseguir una millor valoració per part dels altres. Sobre la influència social o la comparació social s'han fet moltes i variades

experiències (Gergen, 1971; Gecas i Seff, 1989 i 1990; Patton i Noller, 1990; Schwalbe i Staples, 1990).

S'ha arribat a la conclusió que hi ha una relació positiva entre la necessitat d'incrementar el nivell d'autoestima i el d'acceptació social; la qual cosa vol dir que els subjectes de baix nivell d'autoestima desitgen i, normalment aconseguen, una valoració social més alta.

Altres factors que intervenen en la formació i en l'evolució de l'autoestima i en la resistència al canvi els sintetitzaren Webster i Sobieszek (1974) i Greenwald i Ronis (1978) els quals observaren que el subjecte que té molta necessitat del grup, de l'ambient o de l'individu avaluador, manifesta també, una més gran dependència de la valoració ambiental.

Per contra, la persona que manifesta un alt grau de certesa en el seu autoconcepte i autoestima no depèn tant de l'opinió dels altres. Això implica que darrera d'un alt nivell de certesa hi ha, generalment, més quantitat d'experiències d'èxits i de fracassos en què fonamentar-se. En conseqüència, a més alt grau de certesa del nivell d'autoestima menys possibilitats de canvi. Un estudi fet per Kimble, Funk i Da Polito (1990) així ho corrobora.

L'acceptació generalitzada que l'estabilitat del nivell d'autoestima depèn de la història de cadascú respecte a les experiències d'èxits i de fracassos, s'ha de complementar afirmant que els canvis ambientals, l'atracció per l'avaluador i la certesa en el judici perceptiu determinen l'estabilitat.

2.2.4.- Els nivells d'autoestima

Normalment el comportament de les persones depèn del grau d'autoestima que tinguin i aquest ve donat per la valoració que reben de les altres persones, especialment de les més "significatives". En general, la tendència del subjecte a incrementar el seu propi nivell d'autoestima s'ha de considerar normal. Segons aquesta afirmació a tots els nivells d'autoestima real els correspondria uns altres nivells més elevats

d'autoestima ideal. Ara bé, aquest principi, agafat al peu de la lletra i interpretat de forma poc crítica, ens porta a una situació conflictiva relacionada amb la Teoria del Mite de la Maximació. D'una banda, la vida real recolza l'existència d'aquesta teoria ja que l'individu busca sempre l'avaluació positiva i, a més, un alt nivell d'autoestima sempre és més desitjable que un nivell baix. D'altra banda, no es disposa de dades experimentals que donin suport al Mite de la Maximació.

La Teoria del Mite de la Maximació defensa que el subjecte mira sempre d'arribar al màxim nivell d'autoestima. Les dades empíriques de les investigacions demostren que els subjectes no aspiren al més alt nivell d'autoestima possible, com si la perfecció fos un objectiu no desitjable, una certa "imperfeció". Així, doncs, no s'espera que els subjectes amb un alt nivell d'autoestima presentin el **màxim** nivell d'autoestima ideal. Probablement predomina en ells l'objectiu de mantenir-se en el seu ja elevat nivell d'autoestima.

En el cas dels subjectes d'autoestima baixa es pot constatar que l'objectiu, més que augmentar el seu baix nivell d'autoestima, és evitar noves experiències de fracàs que els portarien a baixar encara més els nivells fins a arribar al fracàs i, en casos extrems, a la depressió. Un alumne amb baix nivell d'autoestima fonamentat en fracassos anteriors i en una pobra valoració externa tendirà a rebutjar tota mena d'esforç en els estudis i, si no els abandona, optarà a nivells que li permetin no augmentar el risc de fracàs. Per tant s'ha d'entendre que la forma d'augmentar el nivell d'autoestima, quan es baixa, és l'aspiració de no augmentar els fracassos.

L'individu es caracteritza per una forta resistència al canvi que el preservarà d'entrar en situacions de risc, un alt nivell de desconfiança davant de les valoracions positives, poca motivació per a aconseguir èxits i baix nivell d'aspiracions. Tots aquests ingredients l'ajudaran a no incrementar els fracassos encara que tampoc no tindrà ocasions per experimentar èxits. (Montané, 1983).

En resum, tothom tendeix a incrementar el seu nivell d'autoestima. En conseqüència, és previsible que als nivells d'autoestima real corresponguin nivells més alts d'autoestima ideal sense, però, aspirar al màxim nivell ideal. En el cas de les persones amb baix nivell

d'autoestima la por al fracàs impedeix que aspirin a nivells elevats d'autoestima ideal. Davant del conflicte entre mantenir la coherència idees-comportaments i incrementar el nivell d'autoestima preval aquest darrer.

2.2.5.-Intervenció externa i modificacions de l'autoconcepte i de l'autoestima

Si admetem, com és el cas, la possibilitat que es produeixin alguns canvis en els nivells d'autoestima, és coherent, com deiem abans, provocar, mitjançant estratègies tècniques o models terapèutics, canvis en l'autoconcepte i millores en el nivell d'autoestima.

Certament no es pot dir que la pràctica experimental s'hagi prodigat en resultats positius que permetin tenir expectatives d'èxit en els procediments d'intervenció emprats.

“Millorar l'autoconcepte, diu Marsh (1986), ha estat sempre un objectiu en si mateix i un mitjà per millorar altres aspectes en l'individu tals com el rendiment acadèmic en alumnes amb problemes d'aprenentatge. En canvi la bibliografia no ens aporta gaires resultats concrets”.

Malgrat tot, afirmem una vegada més que l'autoconcepte pot ser modificat si es manipulen les variables independents adequadament, la qual cosa presenta -s'ha d'admetre- serioses dificultats tècniques, metodològiques i de mesura.

Després de veure al llarg del capítol alguns estudis sobre el “jo” que es coneix a si mateix tractarem de veure a continuació alguns problemes i també alguns progressos en l'estudi de la formació, l'estabilitat i els canvis de l'autoconcepte i de l'autoestima.

Israel (1956) havia experimentat la formació i els canvis de l'autoconcepte en relació al nivell d'autoestima. Els subjectes distribuïts en grups s'autovaloraven i s'intervaloraven. L'experiment consistia a manipular les hetero-avaluacions per tal de modificar les autocreences o autoavaluacions de l'individu. Les conclusions a les que Israel va arribar són:

a.- La manipulació és més efectiva quan l'individu se sent fortament vinculat al grup. Dit d'una altra manera, la valoració dels altres serà més efectiva si el subjecte té necessitat de les altres persones que el valoren.

b.- La manipulació és menys efectiva quan l'individu és més capaç d'apreciar el concepte general que té de si mateix. Si el "jo" depèn de l'opinió dels altres, haurem de suposar, raonablement, que el subjecte està més insegur de la seva autoestima original i, per tant, aquest autoconcepte és menys estable.

Tres tipus de conclusions es desprenen, doncs, de l'experiment d'Israel: En primer lloc que el "jo" en tant que conegut depèn dels conceptes rebuts dels altres. En segon lloc que la percepció dels conceptes rebuts està en relació amb l'atracció que sentim per les persones del grup al qual pertanyem. Finalment, que el canvi d'autoconcepte és inversament proporcional a la certesa que tenim sobre l'autoconcepte original.

A conclusions similars va arribar Couch (1958) confirmant que la percepció de l'avaluació dels altres és el millor indicador de l'autoconcepte i de l'autoestima.

2.2.6.- L'avaluació procedent dels altres

Els estudis més convincents de tots els que s'han realitzat al voltant de la influència social envers l'autoconcepte són aquells que demostren canvis mesurables en l'autoconcepte de la persona com a resultat de l'alteració sistemàtica de la comunicació oberta d'una altra persona.

Aquests canvis que es produeixen quan les informacions o les valoracions vénen de fora són efecte del que, en la teoria de la informació, se'n diu feedback. El feedback informa sobre l'adequació d'allò que s'ha aconseguit als objectius inicialment plantejats. Totes les accions tenen unes conseqüències les quals proporcionen una informació sobre aquelles accions.

Quan una persona rep respecte, atenció, acceptació, valoració positiva de les seves accions, el seu autoconcepte millora i el seu nivell d'autoestima puja. Aquesta persona encara posarà més esforç en les seves accions.

Si el feedback li produeix inseguretats i desorientació, la seva autoestima baixarà de nivell com a conseqüència d'un deteriorament de l'autoimatge. Weiss i Knigh (1980) afirmen que en aquestes circumstàncies d'inseguretats es confia més en les informacions d'altres persones que en els propis recursos.

Això que, en general, és així exigeix algunes matisacions pel que fa al seu funcionament pràctic perquè abans del feedback ja existeixen l'autoconcepte i el nivell d'autoestima corresponent. En conseqüència l'autoconcepte actua de mediatitzador i distorsionador de les informacions exteriors protegint així, d'una manera eficaç el propi jo.

Stone i altres (1984), en un estudi sobre els efectes de l'ordre de presentació dels feedback: positiu-negatiu o negatiu-positiu, van observar que l'ordre no afectava els individus de baixa autoestima però sí que afectava els d'autoestima alta. Les conclusions de l'estudi són que els subjectes amb alt nivell d'autoestima neguen la seqüència negatiu-positiu i el feedback negatiu.

Els subjectes de baix nivell d'autoestima accepten la seqüència negatiu-positiu i desconfien quan reben un feedback positiu.

Jussim i Coleman (1987) en un estudi amb estudiants universitaris van obtenir uns resultats que demostraven que els estudiants amb un autoconcepte elevat avaluaven millor els seus treballs que no pas els seus companys de autoconcepte més baix. Les qualificacions dels professors també eren millors; per tant interpretaven el feedback d'acord amb el seu jo.

Machargo (1991) conclou que quan el nivell d'autoestima de l'individu és alt la percepció del feedback positiu no té la mateixa claredat i, per tant, el nivell de resposta és més petit. La interpretació del feedback de l'èxit o del fracàs dependrà de l'autoconcepte positiu o negatiu del

subjecte. Varca (1984) donava una norma general segons la qual la informació que és consistent amb l'autoconcepte s'accepta, la que és dissonant, s'ignora o s'interpreta.

En general, els experiments realitzats a les dècades dels 60 i dels 70 (Jones, 1966; Jones i Pines, 1968; Strong i Gray, 1972; Videbeck, 1960) basats en la manipulació de l'avaluació demostren que els subjectes es superen quan pensen que en alguns aspectes del seu autoconcepte són inferiors a altres persones.

També es va detectar un efecte de reciprocitat en el sentit que quan unes persones reben més avaluació positiva dels altres també envien una més alta proporció d'valuació positiva. En general, es podria predir que aquells subjectes a qui es comunica un alt nivell d'autoestima actuaran d'acord amb aquell nivell.

De tota manera hi ha altres experiments i altres autors que discrepen, en part, d'aquests resultats. Les matisacions vénen, sobretot, de l'anàlisi de casos de baix nivell d'autoestima ja que sembla que la tendència és la de rebutjar els avaluadors negatius i acceptar els avaluadors positius. Aquest fet no es dóna tant en els individus d'alt nivell d'autoestima.

Jacobs (1971) creu que els subjectes d'autoestima baixa són més propensos a dubtar de qualsevol valoració que no sigui congruent amb el seu baix nivell d'autoestima i exigeixen, per tant, més credibilitat. Se suposa que els subjectes d'autoestima baixa tenen por d'acceptar una valoració excessivament positiva de si mateixos que no sigui encertada ja que els podria suposar greus problemes en el cas d'actuar d'acord a un fals nivell d'autoestima.

Altres estudis, analitzats per Burns (1990), han demostrat que les persones d'alt nivell d'autoestima tenen la tendència a oblidar més ràpidament la informació relacionada amb una experiència de fracàs que les persones d'autoestima baixa.

Els subjectes d'autoestima baixa sembla que viuen més pendents de la influència social que els d'autoestima alta. És com si

tinguessin una manca de seguretat en ells mateixos i estan pendents, en les seves actuacions, de l'opinió dels altres.

Les persones que fracassen tenen tendència a fer-se més sensibles a les opinions dels altres, però els seus sentiments es veuen afectats per la validesa que donen als judicis dels altres. Normalment les persones que reben avaluacions negatives rebaixen les seves autovaloracions, mentre que els que reben feedback positiu les milloren.

Les persones amb alt nivell d'autoestima reaccionen davant de situacions noves amb expectatives d'èxit mentre que les d'autoestima baixa, més vulnerables als efectes de les experiències de fracàs, tenen por a fracassar. Aquesta actitud davant de situacions noves fa que, en la interacció social, normalment exerceixen més influència les persones d'autoestima alta que no pas les d'autoestima baixa. Tot això ens fa pensar en l'existència d'un efecte diferencial dels feedback en l'autoestima alta i baixa.

Més recentment, Tang i Sarsfield (1990 i 1991) per demostrar els efectes de l'autoestima van fer un experiment que consistia en etiquetar una mateixa tasca com a fàcil o difícil. Es va donar, a l'atzar, una acció falsa de feedback a cada subjecte després del primer període de treball. Els subjectes es van dividir en grups d'alta i baixa autoestima.

Els resultats van mostrar que en el primer període els subjectes situaven les metes més baixes en la condició difícil que en la condició fàcil. Els subjectes amb alta autoestima tenien més alta seguretat que els de baixa autoestima.

A conclusions semblants van arribar Kernis, Brockner i Frankel (1989) en un experiment de resposta a feedbacks negatius.

No voldríem acabar aquest apartat sense fer menció d'altres experiments més relacionats amb el rendiment acadèmic.

Brookower i Col. (1967) van voler medir els efectes de la manipulació del feedback proporcionat per persones significatives, sobre l'autoconcepte i el rendiment acadèmic d'alumnes amb qualificacions

baixes. Aquests alumnes, dividits en tres grups, foren encomanats a la tutela de persones amb diferents graus de significació pels alumnes les quals els haurien d'informar dels progressos i del rendiment acadèmic. El primer grup rebia el feedback dels seus propis pares en col·laboració amb els professors. El segon grup ho feia de part d'un "expert" seleccionat ad hoc. El tercer grup era informat del seu rendiment per un psicòleg escolar.

Les conclusions de l'experiment van fer veure que el grup influenciat pels pares va mostrar resultats positius (almenys transitòriament). Els alumnes de "l'expert" no van manifestar cap mena de canvi mentre que els que havien estat informats pel psicòleg escolar es mostraren més insegurs i amb un rendiment més baix.

Poris (1977) es planteja si els professors poden o no modificar l'autoconcepte dels alumnes i, malgrat que considera que les respostes afirmatives tenen més base teòrica que evidències experimentals, en la seva investigació les hipòtesis foren parcialment confirmades en el sentit que un comportament adequat del professor pot canviar positivament l'autoconcepte dels alumnes. El que no deixa clar la professora Poris és si un cop canviades les condicions d'intervenció del professor, l'alumne torna als nivells d'autoestima que manifestava abans d'iniciar l'experiència.

Fierro (1986) planteja la hipòtesi que un informe psicològic favorable elevarà les puntuacions en autoconcepte i un informe negatiu produirà l'efecte contrari.

El propi Fierro (1986), comentant la confirmació de la seva hipòtesi, diu que "la comunicació d'un informe psicològic influeix significativament en l'autoestima, contribuint, almenys momentàniament, a elevar-la, quan l'informe és afalagador per l'interessat, i a disminuir-la, quan no ho és."

Probablement, perquè es produeixin canvis permanents ocasionats per intervencions externes caldria una influència sobre el subjecte molt dilatada en el temps. Les situacions creades experimentalment acostumen a desenvolupar-se en un curt període de temps i sense planificació d'objectius ni de continguts a mig i llarg termini. Quan no s'acompleixen aquests i altres requisits difícilment es poden tenir

dades que demostrin els canvis produïts en l'autoconcepte. Com a molt, obtindrem canvis efímers.

2.3.- CONSEQÜÈNCIES DE L'AUTOESTIMA

2.3.1.- Autoestima i conducta humana

Tot i que els nivells d'autoestima es podrien relacionar, pràcticament, amb totes les variables, ens referirem en aquest apartat a unes quantes àrees per tal que es pugui entendre millor la repercussió de l'autoestima en els comportaments.

La teoria i la pràctica psicoterapèutica de Rogers (1951 i 1972) fan veure que l'autoconcepte juga un paper central en la conducta humana i que quan la congruència entre l'autoconcepte i la realitat és més gran, la inadaptació i la insatisfacció de la persona disminueixen.

La valoració per comparació social també ha aportat força informació relacionada amb l'autoestima. Tant és així que enfront de la Teoria de l'Autoestima ha aparegut la Teoria de l'Autoconsistència. Festinger (1954) amb aquesta teoria defensava que les accions, les actituds i la receptivitat a la informació que prové d'altres persones es veuen fortament afectades per la tendència a crear i mantenir un estat cognitiu coherent amb les autoavaluacions.

Això significa, diu Burns (1990), que l'individu amb un autoconcepte alt troba coherents les avaluacions positives dels altres i incoherents les negatives. Els individus amb baixa autoestima troben coherents les avaluacions negatives i incoherents les positives.

En canvi, la teoria de l'autoestima suposa que tots necessitem suscitar actituds favorables envers nosaltres mateixos i que com més es frustri aquesta necessitat més desitjarem veure-la satisfeta.

Jones (1973), en una revisió dels estudis referents a ambdues teories, va comprovar que l'autoestima explicava molt millor la conducta que l'autoconsistència ja que fins i tot els subjectes d'autoestima baixa

busquen la valoració positiva.

Però l'autoestima no repercuteix exclusivament sobre les conductes sinó també sobre les creences i sobre els valors prioritaris. Feather (1991) va demostrar, mitjançant un treball fet amb estudiants universitaris i de Secundària, la relació positiva de l'autoestima global amb la importància dels valors, la creença en un món just.

2.3.2.- Conseqüències en l'elecció vocacional

D. E. Super és un dels investigadors que més ha treballat en el desenvolupament de l'enfocament fenomenològic del coneixement de si mateix en relació a l'elecció vocacional. Super (1967) considerava que els individus exercien professions coherents amb el seu propi autoconcepte. La seva teoria sobre el desenvolupament vocacional afirma que qualsevol persona es mou al llarg d'una sèrie d'etapes de la vida caracteritzades cada un d'elles per una tasca evolutiva vocacional diferent que acaba amb l'elecció final d'una vocació que ve a ser el reflex de la perfecció amb què la persona ha realitzat el seu autoconcepte en el món del treball. El desenvolupament vocacional és, per Super, sinònim de desenvolupament de l'autoconcepte.

Osipow (1990) recull les més importants aportacions de Super donades a conèixer a través d'una extensíssima producció de monografies i document entre els que cal destacar *A theory of vocational development* i *The psychology of careers*.

"L'esforç d'una persona per millorar el seu autoconcepte el porta a escollir aquella ocupació que considera que pot millorar la seva autoexpressió... Els comportaments vocacionals s'entenen millor si es té en compte el paper que juguen les pressions i les demandes que cada cicle vital imposa a l'individu i que van dirigides a millorar l'autoconcepte" (Osipow, 1990).

La teoria sobre el desenvolupament vocacional va quedar formulada per Super (1953) en deu proposicions de les quals la 8, la 9 i, en part, la 10 fan referència plenament a l'autoconcepte.

La vuitena proposició diu: "El procés de desenvolupament vocacional és essencialment el desenvolupament del concepte de si mateix. Aquest concepte és el producte de la interacció de les aptituds hereditades, de la composició neuronal i endocrina..."

Com ja s'ha dit, el desenvolupament de l'autoconcepte personal es produeix mitjançant les experiències vitals i es va modelant per la influència de les reaccions dels altres.

L'adolescent es voldria dedicar a unes activitats professionals mitjançant les quals pugués projectar la imatge que desitjaria que els altres tinguessin d'ell. La realitat, però, acostuma a obligar a reduir els ideals.

El que Super voldria dir en aquesta vuitena proposta és que el problema central de l'elecció vocacional és compatibilitzar els ideals de la persona amb la realitat de les possibilitats que ofereix la vida.

A la novena proposició llegim textualment el següent: "El compromís entre l'individu i la societat, entre l'autoconcepte i la realitat, equival al desenvolupament del rol, ja sigui en la fantasia, en les entrevistes d'orientació o en les activitats de la vida real.."

Estem d'acord amb Burns (1990) quan interpreta que Super remarca la necessitat d'aprofitar totes les possibilitats que dona la vida per jugar rols diferents, de forma real o imaginària i posar a prova, d'aquesta manera, l'autoconcepte.

Les proposicions han originat nombroses investigacions que han propiciat una revisió de la teoria. La preocupació de Super pel desenvolupament vocacional el va portar, entre altres coses, a definir les fases evolutives que coincideixen amb les fases de l'autoconcepte. Alvarez (1989) les recull i resumeix així:

- Autodiferenciació .- Equival a recerca d'identitat tenint com a punt de referència el "jo" personal i el grup. L'adolescent pren consciència de les diferències entre ell i els altres en els aspectes físics, en les habilitats i en la qualitat del treball acadèmic. Aquesta presa de consciència comporta decisions respecte de la formació i respecte del treball d'acord

amb el coneixement i la valoració que fa de si mateix.

- Identificació.- Al mateix temps que es produeix el procés de diferenciació té lloc el d'identificació amb determinats camps ocupacionals que mostren alguna congruència amb el concepte de si mateix.

- Desenvolupament de "rols".- L'experiència en el desenvolupament de papers diferents promoguda per la identificació permet d'anar clarificant l'elecció vocacional.

- Avaluació.- Equival a confrontar els factors de la realitat (capacitat, preparació, aptituds...) amb la decisió vocacional. Dit d'una altra manera, es tracta d'analitzar el grau de congruència entre l'autoconcepte i les exigències de la professió elegida.

Resumint: la influència de l'autoconcepte en l'elecció vocacional, segons la teoria de Super (1963) es pot centrar en tres aspectes:

1.- L'individu pren decisions ocupacionals en funció de l'autoconcepte.

2.- Un autoconcepte objectiu i racional es traduirà en preferències ocupacionals i es concretarà en eleccions congruents.

3.- El nivell d'incorporació de l'autoconcepte a la professió determina l'elecció i la satisfacció personals.

Altres autors han estudiat la relació entre l'autoconcepte i l'elecció vocacional. Com en altres aspectes, s'ha vist que ambdós elements interactuen i s'influencien mútuament.

En el nostre treball ens interessa especialment la incidència del coneixement i la valoració de si mateix en les aspiracions professionals. Pràcticament, en la majoria dels estudis que s'han fet, es demostra que l'elecció ocupacional suposa un trasllat del concepte de si mateix a la imatge que el subjecte té de la professió escollida. En aquesta línia estan enfocats els treballs d'Osipow (1976), Castaño (1983), Brown i Brooks

(1984) i Hernández (1987).

Watkins (1975) va voler comprovar experimentalment la hipòtesi que l'autoestima influeix en l'elecció vocacional en el sentit que un individu escull una carrera que li cobreix una necessitat i en la qual espera encaixar bé.

Els resultats obtinguts indiquen que les persones amb alta o baixa autoestima trien ocupacions que suposen que s'acomodaran millor a les seves habilitats i que podran satisfer millor les seves necessitats ocupacionals més importants. Els resultats no recolzen altres experiments anteriors (Korman, 1966, 1969) segons els quals una persona d'autoestima alta és probable que triï una professió capaç de satisfer les seves necessitats. Però la persona de baixa autoestima es caracteritza per un sentit personal d'inadequació i per una falta d'habilitat per aconseguir satisfer les seves necessitats. Segons Korman aquesta persona probablement triarà una ocupació que ja sap que no satisfarà les seves necessitats ni s'adaptarà a les seves habilitats.

La hipòtesi de Korman requeriria, segons Burns (1990), un recolzament experimental més fort i les dades de Watkins procedeixen d'una mostra limitada a un grup de professors-estudiants per la qual cosa no es pot afirmar que sigui una refutació contundent de la posició de Korman.

Castilla del Pino (1985) defineix el concepte de vocació des del punt de vista psicològic com el procés conscient i preconscious mitjançant el qual el subjecte projecta les seves expectatives respecte de la seva posició estable, des de la qual es farien possibles les realitzacions del seu "jo" ideal.

Aquesta aportació coincideix amb els estudis que han permès de veure la relació jo real - jo ideal (Montané, 1986; Amador, 1991) i la possibilitat de concretar aquest jo ideal mitjançant la consecució d'un nivell professional que impliqui el més gran prestigi social possible.

2.3.3.- Influència en el rendiment acadèmic.

Després de molts anys de pensar que el rendiment acadèmic era una funció de la intel·ligència, progressivament s'han anat considerant altres factors com la personalitat, l'estil cognitiu o la classe social i, en l'actualitat, s'accepta com una evidència que un dels factors principals del rendiment és l'autoconcepte, determinat, sobretot, per la qualitat de les relacions establertes entre el professor i l'alumne.

“S'ha arribat a entendre, diu Beltran (1987), que el rendiment acadèmic depèn no tant de la capacitat real com de la capacitat creguda i sentida del subjecte ja que la manera com pensem sobre nosaltres mateixos està estretament relacionada amb la nostra capacitat per aprendre i rendir.”

Els resultats de les investigacions fetes sobre la influència de l'autoconcepte en el rendiment acadèmic demostren l'existència d'una relació, entre ambdues variables, constant i significativa. El propi Beltran Llera (1987) cita nombrosos treballs que ho confirmen especialment els que s'han realitzat després del 1967 els quals confirmen, gairebé tots, la convicció que existeix una clara relació entre l'autoconcepte i el rendiment acadèmic.

Alguns investigadors, els estudis dels quals analitza Burns (1990), demostren que una autoconcepció i un rendiment desfavorables poden estar ja establerts abans que els nens comencin l'escolaritat primària i que la mesura de l'autoconcepte funciona com a millor predictor del rendiment que el C.I.

Les conclusions a què van arribar Brookover i Col. (1964) a partir d'un estudi longitudinal fet amb una mostra molt extensa, són que:

1.- Hi ha correlació positiva significativa entre l'autoconcepte i el rendiment acadèmic; aquesta relació és substancial fins i tot controlant la mesura del C.I.

2.- Hi ha autoconceptes específics d'habilitat relacionats amb àrees específiques del rendiment acadèmic que són diferents de

l'autoconcepte general d'habilitat. Aquests són, en alguns subjectes, significativament millors predictors del rendiment específic que l'autoconcepte general d'habilitat.

3.- L'autoconcepte està correlacionat significativament i positiva amb les avaluacions que el subjecte rep dels altres "significatius".

Altres estudis realitzats en anys posteriors arriben, pràcticament, a les mateixes conclusions. Burns (1990) afirma que són moltíssimes les investigacions existents en aquest camp que permeten confirmar d'una manera abrumadora l'associació positiva entre autoconcepte i rendiment escolar. Molts d'aquests estudis dels anys 60 resumits per Purkey (1970) constitueixen un testimoni ben clar del fet que la baixa autoestima o l'autoconcepte d'incompetència escolar tendeixen a produir un rendiment insuficient, uns pobres nivells d'activitat escolar i, fins i tot, l'abandonament de l'escola. És igualment cert que els nens amb autoconcepte positiu són capaços de fer valoracions més positives i més clares de la seva habilitat per rendir a l'escola i per obtenir en els seus estudis acadèmics resultats realment superiors als dels alumnes amb sentiments negatius sobre si mateixos.

El propi Purkey (1970) acaba afirmant que totes les dades procedents de la investigació feta als EE.UU. demostren clarament una relació persistent i significativa entre l'autoconcepte i el rendiment escolar. Cal, però, matisar el sentit d'aquesta relació. "L'autoestima i l'autoconcepte són determinants del rendiment o és el rendiment escolar el que fa créixer els sentiments positius de l'estudiant envers ell mateix? De la clara existència de correlacions no se'n pot determinar la causalitat. De fet, una anàlisi ràpida suggereix que les relacions causals es recolzen recíprocament" (Burns, 1979).

Els estudiants que tenen, per exemple, un baix rendiment acadèmic tenen pèrdues importants d'autoestima personal i els estudiants amb un elevat nivell d'autoestima acostumen a tenir un bon rendiment escolar, que, a la vegada, realimenta el nivell d'autoestima.

La mateixa opinió es dedueix dels treballs de Purkey (1970 i 1983), Hamacheck (1981), Burns (1982), Shavelson i Bolus (1982),

Hansford i Hattie (1982) i Marsh i Col. (1983 i 1986).

Malgrat que hi ha qui qualifica d'inconsistentes els estudis que intenten aïllar la variable independent (Burns, 1990), s'han fet nombrosos estudis sobre la relació de causalitat entre l'autoconcepte i l'autoestima.

Machargo (1991) en fa una llarga resenya de la qual nosaltres hem extret els treballs més recents; Ellerman (1980), Eshel i Klein (1981), entre altres, consideren que el rendiment és la causa del nivell d'autoconcepte.

En definitiva, compartim el criteri de Burns (1982) quan diu que els investigadors s'hauran de conformar en descriure les condicions sota les quals l'autoconcepte i el rendiment escolar actuen indistintament com a variable dependent o independent.

Altres investigadors han demostrat la importància de la pròpia estimació per a la vida i la conducta de la persona i, especialment, per a la seva salut psíquica.

Tausch i Tausch (1981) recullen una bona mostra d'experiències de diversos autors, les conclusions dels quals es poden resumir així:

1.- Sense autoestimació difícilment una persona pot estar oberta a la seva experiència afectiva.

2.- Una persona amb baix nivell d'autoestima tindrà tendència a mostrar als altres una falsa façana i a "representar" el seu paper.

3.- Els sentiments d'infravaloració comporten una reducció de la capacitat d'autodeterminació de la persona.

4.- Alguns individus amb baix nivell d'autoestima s'integren en grups d'ideologia totalitària amb actitud conformista esperant revaloritzar-se com a persones i guanyar importància.

5.- Només les persones amb alt nivell d'autoestima es manifesten de forma no conformista demanant, si cal, explicacions i fent propostes alternatives raonables i intel·ligents.

D'altra banda, en nombrosos estudis s'ha pogut veure la correlació de l'autoestima amb qualsevol status de la persona o amb qualsevol manifestació de la conducta. Podríem fer una extensa llista d'àrees sobre les quals, al llarg de la revisió bibliogràfica feta per a la nostra investigació, hem trobat estudis i referències dels treballs en els quals es posa de manifest l'associació de molt diverses variables amb l'autoestima.

2.4.- L'AVALUACIÓ DE L'AUTOESTIMA

Malgrat la gran importància que l'autoconcepte i l'autoestima han anat adquirint al llarg del segle XX, els estudiosos d'aquest constructe troben importants obstacles per fer investigacions experimentals, atesa la dificultat d'utilitzar, amb rigor, la metodologia científica (Musitu i Roman, 1982).

Mesurar l'autoconcepte suposa, segons Beltran (1987), "haver de superar greus entrebancs si es vol que la mesura s'adeqüi a les exigències d'un plantejament científic rigorós i, al mateix temps, que faci justícia a la comunicació d'un contingut personal".

Com ja s'indicava al començament d'aquest treball, la diversitat de definicions d'autoconcepte i les de tots els vocables relacionats amb el "self", especialment la de l'autoconcepte i de l'autoestima, ha fet que proliferessin, també, els instruments i les tècniques de mesura. De manera que si l'àmbit de la noció de l'autoconcepte es presentava complex, l'àmbit dels mètodes i de les tècniques per explorar-lo no ho és menys.

Burns (1990), per exemple, en descriu prop de 50 entre mesures generals d'autoconcepte i d'autoestima, d'autoacceptació, d'autoconcepte acadèmic i altres tècniques diverses. L'Ecuyer (1985) fa un inventari més restringit. Tot i així n'analitza una dotzena, sense comptar els que anomena "mètodes d'exploració no fenomenal".

Diversos investigadors (Wylie, 1974, 79; Combs, 1960; Purkey, 1970, entre altres) han posat en qüestió la mesura de l'autoconcepte després d'analitzar les deficiències detectades. A partir d'aquí la polèmica, encara avui persistent, ha donat peu a varies tendències o posicionaments científics pel que fa als mètodes d'exploració o de mesura de l'autoconcepte i de l'autoestima.

Si aprofundir en qualsevol domini del coneixement planteja el problema del mètode a emprar, analitzar el concepte de si mateix, no només no és una excepció sinó que planteja problemes afegits. Si el concepte de si mateix o l'autoestimació fa referència a la manera com l'individu es percep, sembla que, per lògica, la millor manera d'explorar aquesta actitud consisteix a obtenir una bona informació sobre l'individu en concret. El problema està en si es pot o no confiar plenament en allò que l'individu diu sobre la seva pròpia persona. Es podria pensar que l'individu explica a l'experimentador el que vol que sàpiga i allò que li explica pot no coincidir amb les seves veritables actituds. Les propostes de solució del problema han creat escoles oposades. Simplificant molt podríem dir que la polèmica està polaritzada entre dues tendències: la dels partidaris dels mètodes autodescriptius i la dels que prefereixen les tècniques d'inferència.

2.4.1.- Els mètodes autodescriptius

Els mètodes autodescriptius (self-reports) són informes orals o escrits que la persona interessada fa sobre ella mateixa. L'autodescripció pot ser completament lliure o pot consistir a manifestar l'apreciació de si mateix en cada una de les propostes que es fan sota la fórmula de qüestionari (llista d'adjectius, qualsevol de les múltiples varietats de Q-sort...) (L'Ecuyer, 1985).

Segui quina sigui la fórmula autodescriptiva hom pensa que el coneixement de si mateix correspon a la manera com l'individu es percep i, en conseqüència, el millor mitjà per conèixer-lo és preguntar-li directament. Per tots els defensors d'aquest mètode l'autodescripció és l'únic veritable índex vàlid d'exploració de l'autoconcepte.

Les objeccions que es solen adduir estan relacionades amb la introspecció. La persona que s'ha d'autodescriure ho fa probablement sota la influència de l'inconscient i dels mecanismes de defensa que tenen la missió de protegir-la. Desfigurar algunes característiques íntimes (poc presentables des del seu punt de vista) o remarcar aspectes que són socialment ben vistos poden ser autodescripcions falsejades per efecte dels mecanismes de defensa i no pas intencionadament. A més cal tenir també present el factor verbal. No sempre totes les persones disposen del mateix nivell de fluïdesa verbal la qual cosa incidiria negativament a l'hora d'emprar correctament els símbols adients per traduir l'experiència interna.

Al costat, però, dels inconvenients cal situar els avantatges, que tenen, al meu entendre, el pes específic suficient per fer inclinar la balança. Les tècniques autodescriptives tenen el mèrit de permetre l'accés a les vivències experiencials de l'individu, a les seves percepcions vitals tal com van ser captades i experimentades per la persona interessada (L'Ecuyer, 1985).

El més valuós de tot és que es tracta de percepcions fetes des del punt de vista del propi individu. Aquest material és insubstituïble i cap altra tècnica és capaç d'aconseguir el mateix.

El punt negatiu està, doncs, no en les possibles falsificacions degudes a l'inconscient ja que el subjecte "creu que verdaderament és així" (Wyllie, 1974) sinó, en tot cas, en les falsificacions intencionades.

2.4.2.- Les tècniques d'inferència

Les tècniques d'inferència pretenen reconstituir allò que pot ser l'autoconcepte d'una persona a partir d'observacions de seqüències de comportament, d'anàlisi de material d'entrevistes, o d'interpretacions de tests projectius (L'Ecuyer, 1985).

Els seus defensors (Combs, Soper i Courson, 1963; Ziller, 1973) parteixen de la base que l'individu és incapaç de proporcionar una descripció adequada i objectiva de si mateix ja que es troba sota la influència inevitable dels mecanismes de defensa. En conseqüència, l'únic mitjà a l'abast per poder obtenir una imatge objectiva, directa i realista del

concepte de si mateix està en les tècniques d'inferència.

La solució al problema de la subjectivitat aportada per l'individu que s'autodescriu és, doncs, l'objectivitat desplegada per l'examinador. Efectivament quan el subjecte no domina la codificació amb què està treballant l'examinador li és molt més difícil desfigurar la realitat. Aquest seria el gran avantatge de la inferència i el seu autèntic punt fort.

No han faltat, però, les opinions més escèptiques respecte a la pretesa objectivitat. Alguns autors (Fraisse, 1967; Wylie, 1974; L'Ecuyer, 1975) afirmen que, malgrat l'evidència que els tests projectius són més resistents a l'inconscient i als mecanismes de defensa que les tècniques autodescriptives, aquests continuen influint en el material projectat. El propi examinador pot estar influenciat, també, pel seu inconscient en l'elecció de materials, en les seqüències o en els moments de l'entrevista. Per tant l'observació també comporta el risc de l'error, d'interpretacions incorrectes i d'una selecció falsejada. Ens trobem, doncs, que els mateixos o similars problemes de distorsió que ens podrien fer desconfiar de l'autodescripció es poden detectar en les tècniques d'inferència o el que és el mateix: la validesa de les tècniques d'inferència no queda més assegurada que la de les tècniques autodescriptives.

El que hem pogut constatar en el nostre treball és que en la revisió bibliogràfica recent només hem trobat instruments de mesura autodescriptius o, com a molt, estudis de correlació entre resultats obtinguts en tests projectius i en qüestionaris d'autoestima.

La conclusió és que, en el tema de la validesa dels instruments d'avaluació, res no és encara prou clar i queda molt per fer.

La noció d'autoconcepte com a experiència "fenomenal" de la persona, és acceptada per tots els investigadors sigui quin sigui el mètode d'exploració emprat. L'origen del problema és, per tant, un aspecte pràctic. En tot cas, cal afegir que els diversos mètodes exploren aspectes molt particulars de l'autoconcepte. No es tracta, doncs, que l'examinador pugui triar indistintament qualsevol de les opcions. Ha de saber què és el que vol mesurar i seleccionar els instruments que millor serveixin per aconseguir el que vol.

2.5.-RESUM

L'origen de la teoria de l'autoestima l'hem de buscar en la formació i en l'estructura del "jo" reflexiu de què parlen Webster i Sobieszek (1974), al qual s'arriba per dues vies diferents: el "jo" com a conseqüència de les característiques personals i del creixement biològic i, d'atra banda, com a resultat de les influències del medi en la construcció del "jo" social.

L'anàlisi del coneixement de si mateix ha evolucionat cap a l'autoconcepte i cap a l'autoestima.

L'autoconcepte, entés com un "jo que es mira al mirall" (Mead, 1934), al qual ja ens hem referit en una altra ocasió en aquest mateix capítol, o el "jo" que es coneix a si mateix (Webster i Sobieszek, 1974), ens permeten relacionar la teoria de l'origen de l'autoconcepte amb l'autoavaluació i amb l'autoestima.

En la discussió sobre la preponderància del medi intern o del medi ambiental en la construcció del Jo reflexiu, Webster i Sobieszek (1974), insisteixen en l'existència d'una estructura estable que fa que el Jo no es modifiqui en cada canvi ambiental i d'una estructura en evolució que dóna importància a la incidència del medi ambiental però també al medi intern del subjecte, els elements del qual incideixen en la percepció de l'entorn i el valoren de forma més positiva o més negativa la qual cosa suposa determinar els nivells d'autoestima.

En la valoració rebuda dels altres està, doncs, l'origen de l'autoestima, per bé que la forma com la persona rep aquesta valoració pot esdevenir un element distorsionant de la pròpia autoestima. En tot cas sembla que rebre valoracions positives de l'exterior és una necessitat constant. La consciència de la pròpia vàlua, experiències o actituds positives envers un mateix a les que fa referència Tausch (1981, 1987), són imprescindibles i es tendeix a incrementar-les.

La teoria de l'autoestima defensa la tendència a incrementar i protegir el nivell d'autoestima. Aquesta protecció es pot fer de dues maneres: resistint-se a disminuir el nivell i intentant d'augmentar-lo.

“L'individu té necessitat d'incrementar la seva autoestima, mantenir o confirmar els seus sentiments de satisfacció personal” (Greenwald i Ronis, 1978).

D'aquesta afirmació, però, no se'n desprèn cap justificació de la Teoria del Mite de la Maximació, fonamentada més en la intuïció que en dades empíriques. El que avalen els estudis experimentals és que tots els subjectes tendeixen a incrementar el seu nivell d'autoestima la qual cosa fa pensar que als nivells d'autoestima real els corresponen nivells més elevats d'autoestima ideal. La negació, però, del Mite de la Maximació indica que no s'aspira al màxim nivell ideal i, en el cas de persones amb baix nivell d'autoestima, la por al fracàs frena l'aspiració a nivells elevats d'autoestima ideal (Montané, 1986).

Les investigacions sobre l'autoestima atribueixen als nivells d'autoestima baixa i alta conseqüències negatives i positives respectivament a, pràcticament, tots els àmbits de la conducta humana per bé que, en el nostre treball destaquem l'àmbit acadèmic i l'elecció vocacional. Insistim en el fet que la relació existent entre l'autoestima i les diverses manifestacions de la conducta humana no és una relació unidireccional del tipus causa-efecte sinó una relació interactiva.

La mesura de l'autoconcepte i de l'autoestima constitueix encara un problema per acabar de resoldre. A més de la possible utilització de tècniques projectives (orientades a la mesura de l'autoconcepte inconscient, al que nosaltres no ens hem referit en cap moment) existeixen dos grans enfocaments: la valoració a través de la conducta, enfocament que dóna peu a la utilització de tècniques d'inferència; i l'enfocament fenomenològic del qual deriven la major part de les tècniques emprades ens els treballs de recerca. En concret, els qüestionaris autodescriptius i autovaloratius de l'autoimatge real i ideal del subjecte són àmpliament utilitzats i també l'instrument de mesura emprat en aquesta recerca s'ha elaborat sota les directrius fenomenològiques.

CAPÍTOL 3

ALTRES MODELS RELACIONATS AMB LA TEORIA DE L'AUTOESTIMA

3.1.- INTRODUCCIÓ

En aquest capítol ens proposem de tractar alguns dels models i de les teories que estan relacionats amb l'Autoestima i amb el nivell d'aspiracions i que, en certa manera, pensem que ens seran de gran utilitat, atesa la relació que hi ha amb la nostra hipòtesi d'investigació.

Començarem per fer una anàlisi de la teoria de la motivació centrant-nos fonamentalment en la línia cognitivista. Ens referirem, a continuació, a l'Atribució de Causalitat, al Lloc de Control (LOC), i a la Dissonància Cognitiva.

Nosaltres analitzarem cada un d'aquests constructes relacionant-lo amb els nivells d'autoestima i amb les expectatives professionals, independentment que tots ells puguin ser considerats com factors que incideixen de maneres diverses en suscitar, orientar i mantenir la conducta. Dit d'una altra manera: potser n'hi hauria prou en emprar la teoria de la motivació per poder explicar millor l'autoestima però creiem que el discurs és més clarificador aprofitant les aportacions que cada constructe, amb entitat pròpia, pot oferir.

Insistirem també, perquè aquest és un objectiu del nostre treball, en plantejar possibilitats d'intervenció pedagògica a l'escola i a l'aula. Les investigacions fetes sobre la relació de cada un dels constructes amb el rendiment acadèmic, amb els trets de personalitat i amb altres variables personals o socials permeten una bona orientació per treballar amb els alumnes intentant de millorar aquells factors que, per ser interns, són, sovint, infravalorats o, fins i tot, desconeguts pel professorat.

3.2.- LA TEORIA DE LA MOTIVACIÓ

3.2.1.- El concepte

El concepte "MOTIVACIÓ" comporta una riquesa de connotacions i una varietat tal de matisos que els estudiosos l'han explicat de molt diverses maneres. En general hi ha coincidència en acceptar que la motivació no es veu. En tot cas es veu el comportament d'una persona en situacions determinades, la qual cosa ens permet d'inferir això que en diem la motivació. Es tracta, doncs, d'un "constructe hipotètic que explica l'inici, la direcció, la intensitat i la perseverància de la conducta encaminada a la consecució d'una meta" (Good & Brophi, 1983).

No és fàcil trobar una definició acceptada per totes les escoles quan hi ha tanta diversitat de plantejaments. Si més no a la de Good & Brophi se li reconeix el mèrit (Beltran, 1987) d'aportar les tres dimensions: activadora, directiva i persistent que s'atribueixen a la motivació i que són generalment acceptades. Ha de servir, afegeix Ball (1988) per explicar perquè un organisme es manifesta despert i actiu i no endormiscat; perquè funciona millor en unes actuacions que en unes altres i perquè és constant en una tasca en lloc d'abandonar-la i desplaçar-se cap a unes altres.

D'altra banda, la motivació representa un dels molts factors que determinen la conducta i que està àmpliament relacionat amb altres conceptes vinculats a la direcció i a la intensitat del comportament com són:

- L'interès.- Fa referència a l'atenció selectiva en un determinat camp.
- La necessitat.- Implica carència d'alguna cosa que pot ser aconseguida amb una activitat.
- El valor.- Implica una orientació cap a una meta important en la vida del subjecte.

- L'actitud.- Amb tres components:

. el cognitiu: idees sobre alguna persona o sobre alguna cosa.

. l'emocional: sentiments de satisfacció o d'insatisfacció.

. el conductual: conducta coherent amb l'actitud.

- L'aspiració.- Expectativa d'aconseguir un nivell determinat d'èxit.

L'interès, la necessitat, el valor, l'actitud i les aspiracions dirigeixen les accions i en controlen la seva intensitat, la qual cosa ens fa veure que la motivació constitueix una de les claus explicatives més importants de la conducta humana. Aquesta, però, en tota la seva complexitat, ve marcada, en bona part, per les valoracions que vénen de fora, tal com dèiem al capítol anterior. Si les valoracions són positives, l'interès, la confiança en les pròpies forces, les actituds i les expectatives d'èxit tendeixen a augmentar. Per contra, si les valoracions són negatives i s'acumulen les experiències de fracàs, l'individu considera que no val la pena esforçar-se més i es planteja com a objectiu primordial no incrementar el nombre o el nivell dels fracassos.

Dit d'una altra manera, els graus de motivació, definida com ho acabem de fer, es corresponen als nivells d'autoestima definits en el capítol anterior. Els elements que expliquen la motivació són, també, els que generen i alimenten l'autoestima.

3.2.2.- El enfocaments teòrics de la motivació

Dues línies teòriques agrupen les diferents posicions científiques sobre la motivació: l'associacionista i la cognitivista. Es tracta de línies perfectament definides i delimitades que suposen dues maneres clares d'interpretar la motivació i donen peu a diferents formes d'enfocar la intervenció pedagògica.

L'orientació associacionista es correspon al que, en llenguatge acadèmic convencional en diem motivació extrínseca i té el seu origen en la investigació animal. La línia cognitivista ha nascut de la investigació amb éssers humans i des del punt de vista acadèmic es denomina motivació intrínseca.

Malgrat la importància històrica de les aportacions dels associacionistes (Hull, 1943 i 1952; Skinner, 1953; Spence, 1958; Logan 1971) i del tractament gairebé privilegiat, en els darrers anys, de les investigacions i de la pràctica de la motivació extrínseca, en aquest treball ens limitarem especialment a l'enfocament cognitivista per la seva relació més directa amb els nivells d'autoestima. De fet, com afirma Amador (1991), els nivells d'autoestima equivalen a nivells de motivació ja que el comportament dels alumnes depèn, en bona manera, del concepte acadèmic que tenen d'ells mateixos i aquest concepte l'adquireixen a partir de les valoracions que reben dels professors i dels companys.

Les teories cognitivistes defensen que la forma com una persona concep el que li passarà és un factor tan important de la seva conducta futura com la realitat objectiva d'allò que de veritat està passant. Se suposa, doncs, que les característiques objectives d'una conducta són menys importants que la manera de percebre-la.

Mentre que les teories associacionistes presenten una concepció purament mecanicista de la conducta i consideren que l'organisme es mou per associacions estímulo-resposta, els cognitivistes defensen que la conducta humana es regeix, en certa manera, per una anticipació de les metes. Així ho expressava Tolman (1932), un dels primers defensors d'aquest enfocament, quan deia que els determinants crítics de l'aprenentatge no són les associacions ni els reforços sinó l'organització cognitiva de les estructures; és a dir, els denominats mapes cognitius (Beltran, 1987).

Més tard Lewin (1935) es constituïria en una de les figures més representatives d'aquesta doctrina afirmant que la conducta és una funció de les necessitats de la persona i també de les propietats de la meta i de la distància entre la meta i la persona.

Una de les aportacions més significatives de Lewin ha estat el concepte de "nivell d'aspiracions" que fa referència, segons Beltran (1987), al punt que separa l'èxit del fracàs subjectiu en l'obtenció d'una meta. Qualsevol actuació, per sota d'aquest nivell, serà percebuda pel subjecte com un fracàs, independentment de l'execució objectiva aconseguida.

Poole, Lagan-Fox i Omodei (1991) en un treball sobre la diferència de sexes en l'èxit percebut en la carrera van investigar la representació estructural i lineal dels efectes relatius dels factors subjectius i objectius en l'èxit percebut. Una de les conclusions a què van arribar és que els factors subjectius tenien més importància en la determinació de l'èxit advertit que els factors objectius. De fet aquests autors confirmaven altres descobriments anteriors de Korman, Wittig-Bergman i Lang (1981) en el sentit que els aspectes intrínsecs de l'èxit de la carrera són determinants més importants de l'èxit que no pas les mesures més objectives.

Altres treballs que remarquen la importància de l'avaluació dels components objectius i subjectius de l'èxit advertit són els de Martin i Hanson (1985), Gattiker i Larwood (1986) i Gattiker i Larwood (1989).

3.2.3.- La motivació per l'èxit

Una de les línies d'investigació sobre la motivació en l'àmbit educatiu és la que es va desenvolupar al voltant de la idea de la "*need achievement*". Les aportacions que Lewin (1935) havia fet sobre el nivell d'aspiracions van generar aquesta nova línia de recerca. Es tracta d'una teoria cognitiva amb la qual s'intenta explicar perquè algunes persones de característiques similars difereixen notablement en els èxits aconseguits.

Alguns psicòlegs ho atribueixen al fet que l'èxit ocupa un lloc central en la vida d'algunes persones les quals necessiten sempre arribar més lluny que les altres. Tota la seva vida i les seves qualitats giren al voltant d'obtenir èxits. Molts teòrics, per exemple, han suggerit que la motivació dels estudiants per triomfar depèn de les seves expectatives per tenir èxit i dels valors que ells associen a l'èxit. Aquesta idea la defensen,

entre altres, Nicholls (1984), Weiner (1985), Feather (1988), Dweck i Legget (1988), Berndt i Miller (1990).

Dos noms van associats, des del començament, a la formulació de la teoria de l'èxit; dos noms que encapçalen les dues direccions que van seguir les recerques sobre el tema: McClelland (1953, 61, 65) i Atkinson (1964).

Per McClelland la necessitat de l'èxit (need for achievement) està definida com un desig de triomfar que es pot detectar mitjançant el T.A.T. Hi ha raons per pensar que les persones que hi obtenen qualificacions elevades també mostren més conductes relacionades amb l'èxit que no pas aquelles persones que obtenen unes puntuacions més baixes al T.A.T.

Les aportacions de McClelland han servit, fins i tot, per motivar el creixement econòmic de les societats, argumentant que el creixement del capitalisme va ser afavorit per un augment de la motivació per l'èxit. (McClelland, 1961).

A nosaltres, però, ens interessa més l'exposició d'Atkinson (1964), que recull amb claredat les bases fonamentals de la teoria.

Atkinson (1964), basant-se en els treballs de McClelland, formulà una teoria global sobre la conducta de l'èxit amb tres elements clau: la força del motiu per aconseguir l'èxit, l'expectativa d'èxit i el valor incentivador de l'èxit. Ara bé, juntament amb la necessitat d'èxit hem de considerar la por al fracàs. Aquesta tendència seria també el resultat del producte de tres factors: necessitat d'evitar el fracàs, la probabilitat del fracàs i el valor incentivador del fracàs. En aquesta línia van els treballs d'Atkinson i Feather (1966), Atkinson i Raynor, (1974) i, més recentment, el de Tilley (1989).

a) La força del motiu o tendència a l'èxit és una disposició que impulsa el subjecte a aconseguir un determinat tipus de satisfacció.

b) L'expectativa o probabilitat és una anticipació cognitiva del resultat d'una conducta.

c) L'incentiu es defineix per la quantitat d'atracció o de repulsió que exerceix una determinada meta en situacions concretes.

El postulat fonamental de la teoria ve a dir que la conducta humana orientada a l'èxit és el resultat del conflicte entre la tendència a aconseguir l'èxit i la d'evitar el fracàs.

El motiu de l'èxit és la capacitat de sentir-se orgullós de l'èxit obtingut i la tendència a evitar un fracàs és la capacitat d'avergonyir-se davant del mateix.

Segons aquesta teoria la tendència d'una persona cap a l'èxit es produirà quan la motivació per triomfar serà més forta que la motivació per evitar el fracàs o sigui quan la por al fracàs és inferior a l'esperança de triomfar.

L'enunciat general és, en conseqüència, doble. Respecte al primer element del conflicte direm que la tendència a l'èxit és el resultat de la funció multiplicativa de la intensitat del motiu, de l'expectància (probabilitat subjectiva d'èxit) i de l'incentiu d'èxit. O sigui, suposant que:

T = Tendència a l'èxit

M = Intensitat del motiu

E = Expectància

I = Incentiu

la fórmula de la Tendència a l'èxit seria:

$$T = f(M \times E \times I)$$

La motivació és constant en cada subjecte (mesurada mitjançant el T.A.T., per exemple). La probabilitat depèn del grau de dificultat (a més dificultat menys probabilitat de triomfar). El valor d'incentiu també està relacionat amb el grau de probabilitat d'èxit.

Pel que fa al segon element, l'enunciat general és que la tendència a evitar el fracàs és també un producte:

$$T_f = f(M_f \times E_f \times I_f)$$

o sigui: Motiu d'evitar el fracàs \times probabilitat d'evitar el fracàs \times incentiu negatiu del fracàs.

Uns anys després de la investigació inicial de McClelland es van dur a terme molts estudis per tal d'aprofundir aquesta teoria tan lligada a la motivació i a la seva relació amb altres dimensions de la persona. Vidler (1988) cita un seguit de trets de la personalitat típics de les persones amb alt nivell de motivació per l'èxit: aquestes persones estan més interessades en el seu prestigi i en les oportunitats de destacar que en les gratificacions que els pot suposar. Escullen per treballar en grup persones expertes, més que persones amigues. Els agrada controlar la pròpia trajectòria en lloc de confiar en el destí o en la sort. No es basen gaire en les opinions d'altres persones sinó que formulen els seus propis judicis independents, basats en la pròpia experiència. Es fixen els objectius acuradament després de calcular les probabilitats d'èxit de les diverses alternatives considerades. Els seus objectius solen suposar un nivell moderat de risc per tal que els esforços no siguin condemnats al fracàs ni tampoc siguin una garantia d'èxit. (Heckausen, 1967).

Atkinson i Litwin (1960), Heckausen (1967) i Weiner (1972) van fer experiments relacionant el grau de motivació per l'èxit amb el grau de dificultat de la tasca.

Els resultats en uns i altres casos coincideixen en que els subjectes més motivats per a l'èxit escollien tasques de mitjana dificultat amb risc moderat. Els poc motivats per aconseguir l'èxit realitzaven tasques de poca dificultat (la possibilitat de triomfar era màxima) encara que l'èxit no fos gaire meritori o tasques de gran dificultat (la possibilitat de triomfar era reduïda) en les quals el fracàs, si es produïa, no era vergonyós.

El que Weiner es proposava demostrar, segons Good i Brophy (1983), és que quan els individus presenten una baixa tendència a l'èxit totes les tasques que se'ls presenten els produeixen aversió. En

canvi, les que són molt fàcils o molt difícils resulten menys desagradables que les de dificultat intermitja. Aquestes són les que desperten el màxim d'interès en les persones més motivades en aconseguir èxits.

Les tendències generals apuntades per Weiner (1972) són:

1.- Quan els individus amb una necessitat d'èxit molt forta fracassen, la motivació s'intensifica.

2.- Quan les persones poc motivades fracassen, la necessitat d'èxit queda inhibida.

3.- La necessitat d'èxit disminueix quan els individus de gran motivació aconseguen un èxit.

4.- La necessitat d'èxit s'intensifica quan els individus poc motivats aconseguen un èxit.

Aquestes aportacions són de gran interès, tant a nivell de rendiment escolar com d'elecció professional. Els estudiants amb grans necessitats d'èxit i també els que tenen molta por al fracàs, tendeixen a seleccionar tasques, professions o carreres de dificultat moderada però superable, ja que si la trien molt fàcil, la probabilitat d'èxit és molt gran però l'incentiu molt petit. I si la trien molt difícil la probabilitat d'èxit és més petita. Els que tenen molta motivació i poca por al fracàs triaran activitats que permetin posar a prova la seva capacitat.

Si la motivació per obtenir èxits i per evitar fracassos és igualment forta, la tendència és 0 i es fa difícil predir la conducta del subjecte.

Quan la por al fracàs és superior a la motivació per l'èxit la tendència és negativa. Aquestes persones actuaran, bàsicament, per evitar el fracàs. Si la carrera és fàcil, la probabilitat de fracàs serà petita i no hi haurà problemes. Si és molt difícil tampoc no n'hi haurà perquè l'incentiu de fracàs és petit. En canvi, si és de dificultat intermitja el nivell d'ansietat podria ser força elevat. Aquestes prediccions han estat confirmades per

diversos estudiosos del tema (Atkinson i Litwin, 1960; Atkinson i O'Connor, 1966; Karabenick i Youssef, 1968; Rodríguez Espinar, 1982).

Nombrosos estudis confirmen la teoria d'Atkinson matisant alguns aspectes en determinats casos o afegint nous elements en altres. Oñate (1989), en la seva obra, presenta una extensa mostra de resultats, observacions i opinions dels investigadors. Vegem-ne algunes:

Douvan (1965), Rosen (1956), Milstein (1956), creuen que la motivació de l'èxit és més forta en els nens de classe mitja que en els de classe treballadora, la qual cosa significa afegir una nova variable al tema de la motivació i, en conseqüència, a l'elecció de carrera.

Feld (1967) i Winterbottom (1958) aporten observacions relacionades amb el paper dels pares en relació a la motivació per l'èxit.

Leuptow (1968) va observar que una forta motivació per l'èxit afectava la vocació, únicament a aquelles persones que consideraven la seva professió intrínsecament satisfactòria.

Backman (1976) considerava que la motivació de l'èxit havia estat conceptualitzada com una funció dels aspectes següents:

- 1.- La força del motiu d'obtenir èxit i d'evitar el fracàs.
- 2.- Les probabilitats que d'una determinada actuació s'esdevingui un èxit o un fracàs.
- 3.- El valor motivacional de l'èxit o del fracàs en aquella actuació.

D'aquesta conceptualització se'n deriva la predicció en el sentit d'afirmar l'existència de relació entre una forta motivació de l'èxit i la preferència de situacions de risc intermig.

Rappoport (1986) considera que l'èxit ocupa un lloc important en el concepte de si mateix. El nen que va bé a l'escola i rep aprovació per

part dels mestres i dels pares, tindrà una millor autoimatge que repercutirà en els sentiments de confiança en si mateix.

Les autoimatges dels nens afavoreixen l'obtenció de bons resultats la qual cosa influeix novament en la manera com els mestres actuen amb ells.

3.2.4.- Relació amb la teoria de l'autoestima

Les doctrines sobre la motivació, permeten d'interpretar la major part dels comportaments humans. La presència del factor motivacional en totes les àrees de la conducta humana ha adquirit un relleu i un protagonisme tal que tothom té assumit que la manca de rendiment escolar, sovint, és deguda a la poca motivació pels estudis o que el desinterès per una determinada tasca és sinònim de desmotivació per a aquella acció. Expressat en positiu podríem dir que una millora de la motivació acadèmica incideix en l'increment dels aprenentatges i també en les aspiracions professionals.

En la mesura que s'obtenen bons rendiments acadèmics es van acumulant sentiments d'èxit que, a la vegada, juntament amb les valoracions que vinguin dels professors o dels companys, aniran configurant un autoconcepte positiu i incrementant el nivell d'autoestima. Com si es tractés d'un circuit que cal completar, el nivell d'autoestima assolit actuarà d'element motivador que incidirà en el rendiment acadèmic i aquest, novament, en l'autoestima.

Contràriament, quan hi ha poca motivació acadèmica, la intensitat del treball disminueix, s'actua amb desgana i sense esforç; els resultats solen ser poc satisfactoris. Els fracassos acadèmics units a les valoracions externes negatives contribueixen que l'autoconcepte sigui més negatiu i que els nivells d'autoestima disminueixin.

Li-Ping Tang i Sarsfield-Baldwin (1990), en un experiment en què volien estudiar els efectes de l'autoestima i l'acció del feedback en la tasca de preferència i en la motivació intrínseca, van veure que els

subjectes d'autoestima alta, després de rebre el feedback, estaven més motivats per escollir una tasca difícil mentre que els d'autoestima baixa preferien tasques fàcils. En general, els subjectes mostraven més motivació intrínseca després d'un feedback positiu que després d'un de negatiu.

Es tracta d'un estudi fet amb individus nordamericans similar a un altre fet amb estudiants xinesos (Li-PingTang, 1990) que avalen i, fins i tot, van més enllà que els de Baumeister i Tice (1985) i de Li-PingTang, Liu i Vermillion (1987).

Wright, Caldwell, Evans i Riter (1991) també posen de manifest en el seu treball la relació entre els nivells d'autoestima i la capacitat d'esforç, l'energia i la valoració d'un incentiu advers.

Després de tot el que s'ha dit, és fàcil concloure que la motivació per l'èxit té el mateix origen i segueix els mateixos passos que l'autoestima. Recordem, una vegada més, que són les experiències d'èxit i de fracàs i la percepció que el subjecte en té, les que determinen l'autoestima.

Ory i Poggio (1976), quan analitzen els factors de la motivació tenen clar que estan relacionats amb la forma com la persona es veu a si mateixa i com la pròpia conducta es veu afectada per la conducta dels altres (especialment dels pares i dels professors).

És evident que qualsevol dels elements de la fórmula d'Atkinson (1964) estan relacionats amb els nivells d'autoestima. Quan diem que un subjecte té predisposició per aproximar-se a l'èxit, preveu el triomf en la tasca, els objectius són atractius, estem parlant d'un subjecte d'autoestima alta. Un individu amb baix nivell d'autoestima no té la predisposició de triomfar (en tot cas la té per no fracassar més), té unes pobres expectatives i els objectius no suposen cap mena d'incentiu.

Tenir motivació per l'èxit equival a tenir seguretat i confiança en les pròpies capacitats per fer front a totes les exigències que vénen de fora, la qual cosa significa, també, que no es pot actuar únicament sobre el subjecte per tal d'augmentar la motivació sinó que cal actuar sobre les

persones de l'entorn i sobre els factors que ocasionen l'origen o la consolidació de les experiències d'èxit o de fracàs.

Pel que fa a les aspiracions professionals el discurs és el mateix. Les experiències d'èxits i de fracassos incideixen en l'elecció d'una professió a la mida de les possibilitats estimades. Com ja hem dit anteriorment, els nivells d'autoestima real condicionen l'autoestima ideal. Se suposa que aquells individus amb elevats nivells de motivació, tenen també uns nivells d'autoestima ideal alts que correlacionen positivament amb les professions que impliquen un més gran prestigi social i també més dificultats en la superació dels estudis.

Ara bé, l'èxit o el fracàs acadèmic és degut a la motivació o a l'autoestima? La motivació condiona els nivells d'autoestima o aquests es poden considerar factors de la motivació? Creiem que respondre les dues preguntes no té a hores d'ara cap mena de dificultat. En primer lloc l'èxit o el fracàs acadèmic no depenen exclusivament d'un d'aquests factors ni dels dos junts. N'hi ha moltes més de variables que incideixen en el rendiment escolar. En segon lloc, l'autoestima, com ja s'ha dit reiteradament, és a la vegada causa -una de les causes- i conseqüència. Dit d'una altra manera: un constructe serveix per explicar l'altre atès que la interacció és constant. Si estic més motivat per una acció obtindrè millors resultats i augmentarà el meu nivell d'autoestima. Però l'autoestima alta actua de motor que m'impulsa a prosseguir la tasca i a superar els obstacles que trobo pel camí sense regatejar esforços.

3.2.5.- Implicacions educatives

És clar que la intervenció del professor en aquests temes és de cabdal importància si es vol que els alumnes realitzin les tasques adients per a aconseguir uns objectius prèviament establerts. L'èxit probable i la percepció del seu valor impulsen l'estudiant a dedicar-se a l'estudi. Aquesta dedicació s'enforteix quan l'alumne experimenta algun progrés.

Complementàriament cal evitar que els alumnes abandonin els estudis o redueixin la dedicació com a recurs per a justificar el fracàs deixant constància de la bona capacitat.

Estem d'acord amb el conjunt de mesures d'intervenció que cita Amador (1991) per millorar la motivació per a l'èxit. En la seva investigació considera com a mesures centrals:

- fomentar el treball cooperatiu
- valorar les aproximacions a l'èxit
- promoure la presa de decisions i de responsabilitats a la classe
- facilitar i acceptar objectius dels alumnes amb risc de fracàs moderat.

No hi ha dubte que només la implicació dels alumnes i els èxits, per petits que siguin, aconseguits amb un cert esforç, poden generar nivells més alts d'aspiracions acadèmiques i professionals.

L'enfocament pràctic que es vulgui donar a la motivació dependrà, doncs, de les idees que cada professor tingui sobre l'educació en general. L'eficàcia motivacional estarà molt condicionada per la formació del professor i per les experiències reflexionades i contrastades que hagi pogut realitzar.

Beltran (1987) enumera un seguit de criteris que entenem vàlids a l'hora de dur a terme un sistema motivacional eficaç:

- 1.- Centrar l'atenció de l'estudiant en els objectius assenyalats.
- 2.- Aprofitar el valor d'activació que tenen el descobriment, la curiositat i l'exploració.
- 3.- Utilitzar la necessitat que té l'estudiant de triomfar.

- 4.- Ajudar els estudiants a marcar-se i aconseguir metes.
- 5.- Subministrar feed-back informatiu freqüent.
- 6.- Utilitzar les qualificacions de forma sensata.
- 7.- Ajudar l'estudiant a realitzar la seva pròpia autoavaluació.
- 8.- Utilitzar premis i càstigs quan sigui estrictament necessari.
- 9.- Evitar l'ús de procediments tensionals.
- 10.- Subministrar models reals i simbòlics.

En línies generals es pot dir que el professor té a les seves mans la possibilitat de modificar la major part de les condicions de treball de la classe, de manipular les percepcions que els estudiants tenen de la seva pròpia tasca escolar i de canviar la seva relació amb els estudiants i l'estructura del refoç. Brophi i Good (1983) afirmen que amb tots aquests instruments el professor es converteix en un agent fonamental de la motivació per l'aprenentatge.

Pel que fa a les expectatives professionals se sap que els estudiants amb una forta motivació per l'èxit demostren ésser més realistes en les seves aspiracions vocacionals que els de poca motivació. La manca d'autoconeixement d'aquests darrers fa que les seves decisions siguin poc realistes ja que no sempre han fet una valoració relativament exacta de les seves habilitats.

Mahone (1960) deia que els estudiants que no tenen aspiracions vocacionals realistes, perquè aspiren a ocupacions que requereixen habilitats que no tenen, demostren una baixa motivació per a l'èxit i una forta ansietat.

3.3.- L'ATRIBUCIÓ DE CAUSALITAT

3.3.1.- El concepte

La teoria de l'Atribució de Causalitat està molt relacionada amb la motivació per a l'èxit i, en certa manera en depèn. Es tracta, com diuen Good i Brophy (1983), d'una teoria cognoscitiva que s'ocupa de les causes d'èxit o de fracàs en la consecució d'alguna cosa. De fet, només contempla les raons principals que poden explicar un resultat o un altre: la capacitat, l'esforç, la dificultat de la tasca i la sort.

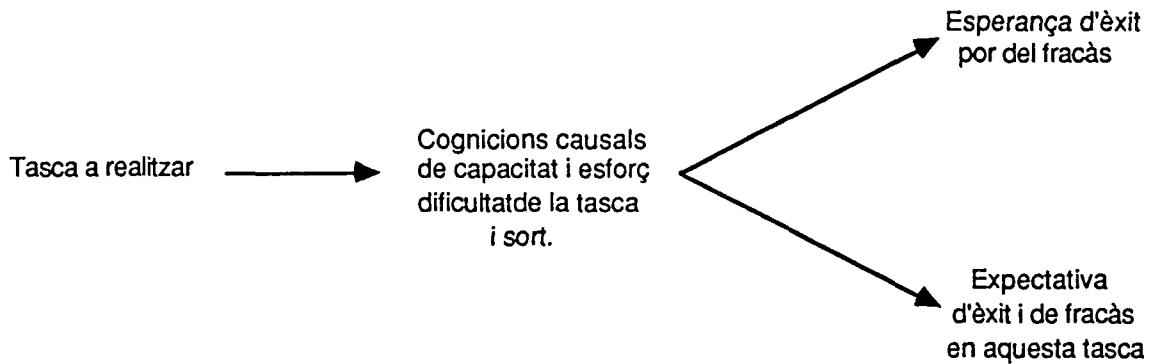
Senzillament hom procura de trobar explicacions a les coses que li passen i atribuir-les a alguna causa. Són, en certa manera, explicacions que el subjecte utilitza per tal de justificar els resultats de les seves accions. En aquest sentit, com diuen Abramson, Seligman i Teosdale (1978), cada persona té el seu estil atribucional segons el qual es tendeix a atribuir als elements externs o a l'atzar els esdeveniments de la vida. Altres, en canvi, busquen les causes en ells mateixos.

Probablement, qui més ha investigat la teoria atribucional i les seves aplicacions a l'àmbit acadèmic és B. Weiner, qui ja al 1972 presentava una seqüència cognoscitiva i conductual en un model atribucional de la conducta d'èxit.

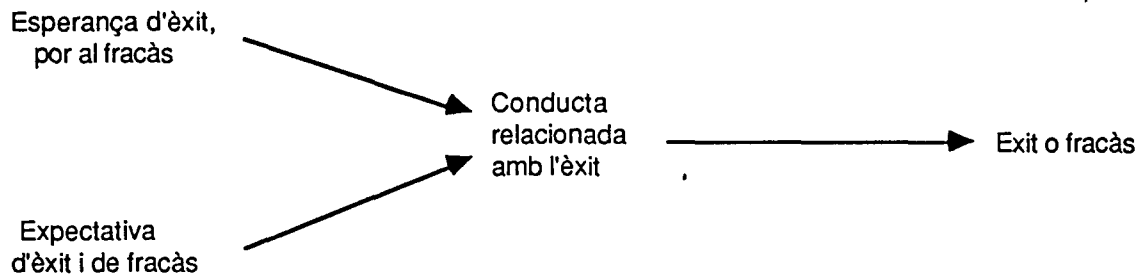
3.3.2.- El model de Weiner

Weiner assenyala en la seva proposta (QUADRE 3) tres etapes ben definides: a la primera el subjecte percep el grau de dificultat que presenta la tasca a realitzar i estableix atribucions causals (és molt difícil?, depèn de l'habilitat, de l'esforç o de la sort?) A la segona etapa estableix una estimació sobre les pròpies possibilitats d'èxit o de fracàs (això serà fàcil, crec que me'n sortiré, mai no podria...) Finalment avalua les possibilitats de cara al futur.

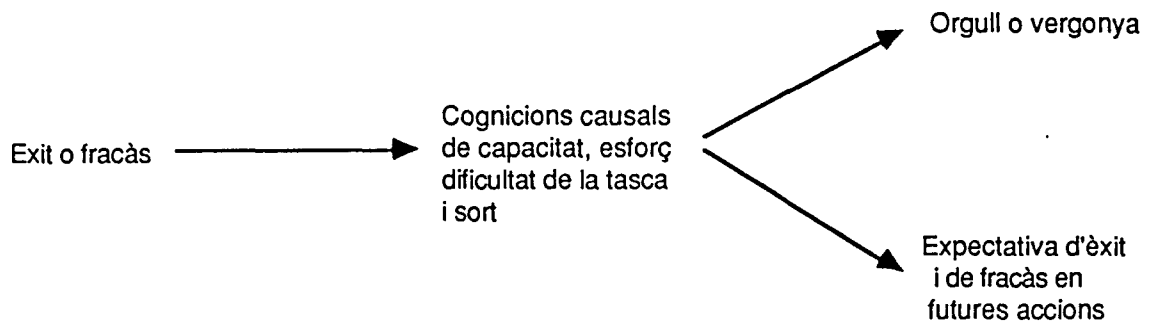
PRIMERA ETAPA.- AVALUACIO DE LES TASQUES



SEGONA ETAPA.- CONDUCTA ENCAMINADA A UNA META



TERCERA ETAPA.- FEEDBACK (REAVALUACIO)



|

QUADRE 3.- SEQÜENCIA COGNOSCITIVA I CONDUCTUAL DE WEINER .

Font: Good & Brophi (1983).

Alguns dels aspectes que apareixen són força estables; altres, però, es caracteritzen per la seva inestabilitat. Així com l'estimació de la pròpia capacitat i el grau de dificultat d'una tasca pràcticament no s'alteren al llarg del temps, l'esforç que s'hi aplica o el factor sort sí que es poden

modificar. A més, l'esforç es pot controlar; la sort, no. La capacitat és controlable mentre que la dificultat de la tasca escapa del control de l'individu.

Un altre element relacionat amb l'Atribució és el que Rotter (1954) va denominar Lloc de Control que és, en paraules del propi Rotter, la manera com les persones tendeixen a explicar els èxits i els fracassos. D'una banda hi ha aquelles persones convençudes que la seva conducta s'explica a través de fets externs. Altres persones es creuen responsables dels èxits i dels fracassos que viuen. Aquells que es guien pel Lloc de Control (LOC) intern aconsegueixen millors resultats quan el resultat depèn totalment de la destresa; mentre que els que tenen el LOC extern tenen més èxit quan el resultat depèn fonamentalment de la sort.

Pel que fa als èxits i als fracassos al llarg de l'escolaritat, s'acostuma a interpretar la conducta dels estudiants des de punts de vista molt diversos. Especialment els professors tenen molt en compte variables com l'esforç, l'habilitat, les dificultats per realitzar determinades accions, la manca de dedicació a l'estudi, entre moltes altres.

Resumint: Weiner es proposa sistematitzar les causes atributives dels èxits i dels fracassos reduint-les a tres dimensions:

- 1.- El lloc de control
- 2.- L'estabilitat de la causa
- 3.- El nivell de control

El model tridimensional proposat per Weiner (1972) a què ens acabem de referir analitza els factors afectius i la seva incidència en l'atribució de causalitat i el paper que hi juga el nivell d'aspiracions.

Cadascuna de les tres dimensions estan relacionades amb l'habilitat i l'esforç i també amb la dificultat de l'activitat, el factor sort, la família, el professor, etc.

A la seqüència que proposa Weiner (Quadre nº 3) es pot veure com el subjecte percep, en primer lloc, la tasca que ha de realitzar i

fa atribucions causals: nivell de dificultat, necessitat d'habilitats especials, grau d'esforç que es preveu necessari, incidència del factor sort...

A continuació la persona fa una estimació de les seves possibilitats d'èxit o de fracàs i desenvolupa una anticipació afectiva: expectativa de triomfar o por de fracassar. En tercer lloc valora les possibilitats de cara al futur.

Analitzem ara, més detingudament, els elements del model tridimensional de Weiner. A través d'aquesta anàlisi es pot veure, també, la relació amb el Model de l'Autoestima i com les experiències d'èxits i de fracassos no només determinen l'autoconcepte i l'autoestima sinó també el nivell d'aspiracions a través de l'autoestima.

1.-El Lloc de Control.- Es pot afirmar que el model inicia el procés amb experiències d'èxits i de fracassos del subjecte. Aquestes experiències, en relació amb el nivell d'aspiracions, es presenten en dues categories: la primera fa referència a la història dels èxits i dels fracassos de la persona; la segona contempla l'èxit i/o el fracàs concret actual. La primera determina el lloc de la causa, la qual cosa indica que aquells subjectes amb predomini de fracassos a la seva història personal tenen atribució interna dels fracassos i externa dels èxits; els qui posseeixen un predomini d'èxits manifesten atribució interna dels èxits i externa dels fracassos.

D'altra banda l'èxit i el fracàs actual està determinat pel conjunt d'èxits i de fracassos anteriors.

Atribució externa vol dir que la causa està fora del seu control. Atribució interna equival a considerar que la causa està en la persona i pot ser controlada.

2.- L'Estabilitat.- L'estabilitat o resistència al canvi atribucional depèn del pes que tinguin les experiències positives o negatives anteriors.

L'atribució és estable quan la causa és percebuda pel subjecte com a durable i permanent i que ha estat present en fets passats i

ho estarà en el futur. L'atribució inestable fa referència a una causa puntual i ocasional que ha originat uns fets concrets.

Els sentiments que acompanyen l'atribució de causalitat indiquen la possible incidència en el nivell d'aspiracions. L'atribució interna dels fracassos genera sentiments de depressió, baixa autoestima i disminueix les expectatives d'èxit. (Craighead i Green, 1987; Hull i Mendolia, 1991).

L'atribució externa dels èxits dificulta, almenys momentàniament, un canvi en els sentiments d'infravaloració i culpabilitat malgrat l'existència d'èxits actuals.

L'atribució interna dels èxits genera sentiments d'autosatisfacció i confiança, incrementa l'esforç i afavoreix l'augment de les expectatives.

Finalment, l'atribució externa dels fracassos impedeix la reducció dels nivells d'aspiracions davant la possibilitat d'un fracàs puntual.

Per lògica es dedueix que si els subjectes de baixa autoestima tenen atribució de causalitat interna dels fracassos i externa dels èxits (al contrari dels d'alta autoestima) les experiències d'èxits i de fracassos són elements determinants del nivell d'aspiracions.

3.- El Nivell de Control.- La tercera de les dimensions proposades per Weiner està molt relacionada amb les experiències d'èxits i de fracassos i amb l'estabilitat (esforç, dificultat de les tasques, habilitat, sort...). Beltran (1983) denomina controlabilitat el grau de control voluntari que es pot exercir sobre una causa.

En el QUADRE 4 es presenten esquemàticament aquestes idees:

LOC	ESTABILITAT	
INTERN	ESTABLE	INESTABLE
	HABILITAT	ESFORÇ
EXTERN	DIFICULTAT DE L'ACCIÓ	SORT

QUADRE 4.- DETERMINANT DE LA CONDUCTA SEGONS L'ESTABILITAT I EL L.O.C.

FONT: Good & Brophi (1983)

La dificultat de la tasca, la capacitat, la sort són causes incontrolables per l'individu, mentre que l'esforç, l'actitud del professor, són causes controlables.

Un control fàcil de l'èxit implica poc esforç però el subjecte tendeix a augmentar el nivell d'aspiracions. El control de l'acció implica èxit, seguretat, confiança i augment d'expectatives. Per contra, la manca de control de l'acció comporta sentiments de fracàs, disminució d'aspiracions i possible desestabilitat ja que el subjecte pot optar per augmentar l'esforç sense reduir el nivell d'aspiracions o per mantenir, reduir o abandonar l'esforç en la mesura que disminueixi el nivell d'aspiracions o s'abandoni l'objectiu de controlar l'acció.

Aquesta doctrina està avalada per les investigacions de Dweck (1975), Chapin i Dick (1976), Andrews i Debus (1978), Burns (1985), Craven, Marsh i Debus (1991) i Li-PingTang i Sarsfield-Baldwin (1991), els quals conclouen que les expectatives d'èxit estan influenciades per les vivències exitoses anteriors. Quan una persona aconsegueix triomfar en una determinada tasca gràcies al seu esforç i persistència, és

previsible que, en situacions semblants, obtingui resultats similars (Mc Mahan, 1973; Ostrove, 1978).

3.3.3.- Relació amb la Teoria de l'Autoestima

La Teoria de l'Atribució de Causalitat està molt relacionada amb els nivells d'autoestima. El model tridimensional de Weiner (1972) indica, segons J. Montané (1986), que els subjectes d'autoestima baixa tenen, gairebé de forma estable, atribució interna dels fracassos i externa dels èxits la qual cosa fa que, normalment ofereixin resistència al canvi ja que com dèiem en explicar el Model de l'Autoestima (capítol 2) manifesten desconfiança quan reben valoracions positives i la seva tendència normal s'orienta a evitar l'increment de fracassos en lloc d'intentar sortir de la seva situació de baixa autoestima.

Mentre que la Teoria de l'Autoestima se centra en la valoració que el subjecte rep de fora, el Model de l'Atribució de Causalitat se centra en el control de l'èxit.

Entre els estudis recents en els quals s'analitzen les relacions entre l'autoestima i l'estil atribucional es pot citar els de Brounstein, Holahan i Dreyden(1991); Craven, Marsh i Debus (1991).

3.3.4.- Implicacions educatives

A partir de les investigacions realitzades en aquest camp es pot pensar en l'elaboració de programes d'intervenció pedagògica destinats a concienciar els estudiants perquè atribueixin els seus fracassos al poc esforç realitzat i a una voluntat feble. Com que l'esforç es pot augmentar voluntàriament, si és la causa del fracàs, l'augment voluntari d'esforç conduirà l'alumne cap a la consecució de la finalitat desitjada. En canvi, com que l'habilitat és estable (i no controlable), si s'atribueix la causa del fracàs a la manca de capacitat, l'alumne tendeix a renunciar a la conducta que el menaria cap als objectius plantejats.

Craven, Marsh i Debus (1991) van estudiar els efectes del feedback atribucional en l'autoconcepte acadèmic dels estudiants d'una escola de Sydney (estudiants que tenien l'autoconcepte més baix). Mitjançant l'acció del feedback atribucional es va aconseguir augmentar l'autoconcepte acadèmic en alguns aspectes i incrementar les atribucions dels estudiants per esforçar-se en situacions d'èxit.

El treball cooperatiu no competitiu, una programació que permeti d'obtenir èxits amb un esforç adequat a les possibilitats de l'alumne i una avaluació que faci l'alumne conscient dels progressos reals i de l'eficàcia de la seva dedicació a l'estudi, permeten avançar cap a la convicció que el resultat acadèmic depèn de l'esforç personal de cadascú i cap a l'atribució del control intern dels èxits.

S'afirma (Ickes i Layden, 1977) que allò que justifica la facilitació d'ajut a l'alumne no és tant el lloc de control com el nivell de control. Quan el professor interpreta el fracàs d'un estudiant com a resultat de factors controlables pel propi estudiant, l'ajut li és negat; en canvi, si és atribuïble a causes que l'estudiant difícilment pot controlar, ha de rebre ajut del professor. Igualment en la determinació de premis i de càstigs, l'esforç (controlable) és més important que l'habilitat (no controlable).

3.4.- EL LLOC DE CONTROL (LOC)

3.4.1.- El concepte

El Lloc de Control és un constructe que procedeix de les teories de l'aprenentatge social de Rotter (1954). Posteriorment han estat nombroses i diverses les investigacions realitzades sobre aquest constructe entre les quals cal destacar les síntesis de Lefcourt i la de Phares (1976) i més recentment la de Krampen (1982).

La teoria postula que quan una persona es considera la causa d'una conducta reforçant enfortirà el potencial per tal de repetir-la, mentre que si no es considera agent causal del reforç, probablement no repetirà el comportament. Phares (1957), James (1958) i Stein (1964) van

confirmar aquesta hipòtesi treient la conclusió que les expectatives són més determinants de la conducta d'un subjecte que els reforços o els càstigs.

Més endavant altres investigacions i nous estudis i revisions han afinat aquesta teoria i han validat el constructe (Rotter, 1966; Strickland, 1977; Phares, 1978; Furby, 1979; Oleron i Soubitez, 1982; Pérez García, 1984; Dubois, 1985; Godoy, Rodríguez-Naranjo, Esteve i Silva, 1989, entre altres).

Les creences relacionades amb la responsabilitat personal al voltant de la consecució dels objectius constitueixen, segons De Diego (1990), una dimensió contínua de la personalitat. Per aquest autor, a un extrem hi ha l'"externalisme", creença en la importància radical de factors aleatoris que determinarien els reforços, frustracions i altres circumstàncies amb què viu cada persona; i a l'altre extrem l'"internalisme" o creença en la importància dels propis esforços i conductes de cara a aconseguir els objectius proposats.

Es pot constatar que la majoria d'estudiosos del LOC, amb unes o altres paraules, coincideixen en els aspectes fonamentals del concepte de "Lloc de Control". Així ho afirma, també, el professor de la Universitat de Nancy II Dubois (1985). En definitiva l'important, com diu Amador (1991), és que la dimensió del LOC es pot interpretar com un continu que va des de l'intern a l'extern. Allò que és més intern del continu està representat pels individus que creuen que el resultat dels esdeveniments és degut a les pròpies accions, habilitats i esforços. Els individus amb un LOC més extern tendeixen a creure que el resultat dels fets es deu a factors que són fora del seu abast, tals com la sort, el destí o altres (Fanelli, 1988).

3.4.2.- Relació del LOC amb altres variables

Alguns treballs d'investigació s'han preocupat especialment per aspectes més puntuals del LOC. Per exemple hi ha una preocupació notable per revisar o elaborar escales vàlides i fiables. És el cas de De

Diego (1990) en un estudi sobre la personalitat i el LOC en el qual es pretén determinar la relació entre externalisme i internalisme amb les característiques dels individus antisocials i els socialitzats. Godoy i Col. (1989), vista la importància que està adquirint el LOC, aporten una nova escala de tipus multidimensional en castellà amb el corresponent treball de consistència interna i de validesa. Dubois (1985), esperonat per la proliferació d'escrites sobre el LOC i per la pràctica inexistència d'escala pròpies ja que a França s'empraven traduccions de les escales de Rotter (1966), de Crandall (1965) de Nowicki i Strickland (1973), de Milgram i Milgram (1975) i només una escala per a nens havia estat preparada per Oleron i Soubitez (1982), es proposa elaborar una escala de LOC per adults amb una concepció unidimensional del Lloc de Control.

Altres investigacions han posat de manifest que el subjecte externalista és més conformista, manipulable, suggestionable, dependent, impacient i que reacciona menys violentament davant la pèrdua de llibertats personals que l'internalista (Biondo i Mc Donald, 1972). Ormel i Schaufeli (1991) demostraren, entre altres coses, que els trets de personalitat estan substancialment contaminats pels nivells d'angoixa psicològica i que quan aquests nivells són alts estan fortament relacionats amb la baixa autoestima i el lloc de control extern.

Les variables edat, sexe, procedència socioeconòmica i relacions interpersonals en relació al LOC també han estat estudiades. Findley i Cooper (1983) afirmen que l'"internalisme" augmenta amb l'edat, el creixement físic, l'aprenentatge i l'autonomia econòmico-laboral i que les cotes més elevades d'externalisme es donen a l'adolescència. Pràcticament a les mateixes conclusions arriben M. Claes (1981) i Pérez García (1984).

Pel que fa al rol sexual M. Claes (1981) no troba diferències significatives. Només en el cas de l'atribució de la responsabilitat dels fracassos a la Secundària es constata que les noies l'assumeixen més fàcilment que els nois. Aquests tendeixen a atribuir la causa dels seus fracassos a factors externs.

En el mateix treball s'analitza la incidència dels factors socio-econòmics en els índex d'atribució. La conclusió de M. Claes és que els adolescents procedents de classes socials baixes tenen poca confiança en la seva pròpia capacitat per controlar els esdeveniments que es produeixen al llarg de la seva escolaritat.

Oleron i Soubitez (1982) aconsegueixen, amb una escala elaborada per ells mateixos, pensada per als nens francesos, analitzar els efectes que produeixen les variables edat, sexe, agents de control extern i connotacions confirmant resultats obtinguts per altres investigadors com Lefcourt (1976); Strickland i Haley (1980); Jackson i Paunonen (1980); Claes (1981); Maksud i Rouhani (1991) i Nir i Neumann (1991).

3.4.3.- Implicacions educatives

Finalment volem fer referència als nombrosos estudis que han posat en relació el LOC i l'èxit acadèmic. Els més significatius són els de Phares (1976); Bar-Tal i Bar-Zohar (1977); Ducette i Wolk (1973); Logan (1984); Newman (1986), els quals coincideixen en concloure que el LOC intern afavoreix l'adaptació de l'estudiant en situacions acadèmiques. Lògicament els estudiants amb LOC extern manifestaran menys interès per dedicar-se als estudis i, al mateix temps, tindran menys possibilitats de perseverança, de superar els obstacles i d'incrementar les possibilitats d'èxit. La seva actitud és passiva esperant que l'èxit els vingui de fora.

Contràriament, els estudiants amb LOC intern són actius, col.laboradors, interessats en les activitats d'aprenentatge i lluitaran per tal d'aconseguir l'èxit.

M. Claes (1981), a més de confirmar la correlació significativa entre internalitat i rendiment escolar, matisa que aquesta correlació es dóna amb els resultats acadèmics obtinguts el curs anterior al que es passa la prova d'atribució o de LOC. L'autor confirma també la independència de l'escala emprada respecte de la intel.ligència dels subjectes així com la correlació positiva amb la motivació.

Bryant (1972), en un estudi sobre les relacions professor-alumne en relació amb el LOC va descobrir que els professors tenien tendència a atribuir als alumnes externs més característiques negatives i que aquests descrivien els seus professors més negativament que els interns. Sovint les percepcions dels externs són més errònies que les dels interns i el sentiment de ser compresos també és més baix.

La conclusió de Bryant és que els alumnes amb LOC extern tenen unes relacions bastant més difícils amb els professors que no pas els que tenen LOC intern.

També han estat estudiats (Hammer, 1972) els efectes dels comentaris diferenciadors del professor sobre el rendiment dels alumnes interns i externs. Els resultats indiquen que els alumnes externs rendeixen més després d'haver rebut comentaris específics, fins i tot sobre les expectatives de futur per part del professor. Els alumnes interns, en canvi, milloren el rendiment quan no hi ha hagut comentaris previs. El descobriment de Hammer suggeriria que les intervencions del professor a aquest nivell s'haurien d'acomodar, pel que fa al tipus de comentari i a la freqüència, a les característiques personals de cada alumne.

Si es creu, com s'ha demostrat, que les conductes "internalistes" són avantatjoses pels estudiants, cal pensar en la possibilitat de modificar el LOC dels estudiants "externalistes". Fins quin punt això és possible? Strom i Bernard (1982) afirmen que els professors poden intervenir d'alguna manera en el canvi. Si les programacions i, en general, els plans de treball i els criteris d'avaluació són compartits per professors i alumnes, aquests poden entendre millor que la superació o no dels nivells o cursos no és un reforç que ve de fora i que arriba als alumnes d'una manera més o menys arbitrària sinó que està molt relacionat amb l'èxit acadèmic i, en conseqüència es pot incidir afavorint un LOC intern.

Baker (1972) va dissenyar un model per promoure el LOC intern mitjançant la instrucció en aquells universitaris amb aspiracions poc realistes, sentiments d'impotència i poca motivació. El procés que Baker assenyala per transformar l'autoconcepte de fracàs en autoconcepte de domini consta de tres elements:

- 1.- Proporcionar obstacles a l'estudiant (P. Ex.: opcions).
- 2.- Gratificar l'estudiant pel fet d'assumir responsabilitats.
- 3.- Establir per a l'estudiant un esquema d'èxit.

En general, quan els educadors estimulen la independència i la responsabilitat dels educands, els ajuden i els accepten, promouen en ells un LOC intern. En canvi, les actituds hostils, el rebuig i la predisposició fàcil a l'aplicació de càstigs promouen un LOC extern. L'ideal, diu Fanelli (1988), seria que el professor desplaqués cada vegada més les responsabilitats cap a l'alumne i el gratifiqués acuradament quan accepta la responsabilitat pels resultats de la seva conducta.

3.5.-LA DISSONÀNCIA COGNITIVA

3.5.1.- El concepte

Presentem a continuació una breu referència a la teoria de la Dissonància Cognitiva de Festinger (1957) el qual la va definir com "una tensió que es produeix quan dues opinions, dues actituds o dues creences psicològicament incompatibles es presenten simultàniament" (Good i Brophi, 1983).

Lògicament, l'home davant d'una "tensió," sempre desagradable, intenta fer alguna cosa per tal d'atenuar-la. I el que normalment fa en cas de conflicte, per damunt de tot, és justificar les pròpies decisions.

Montané (1982), en una revisió de treballs sobre la Teoria de la Consistència-Dissonància, dedueix que la reducció de la Dissonància o el manteniment de la Consistència es pot considerar com un sol procés amb predomini d'un o de l'altre concepte. Tot depèn de si hom considera que a la vida real predomina la dissonància que tendeix a la reducció o predomina la consistència que es resisteix a canviar.

Uns autors prefereixen parlar de la tendència a reduir la dissonància existent entre dos conceptes contradictoris o entre les idees i la vida pràctica d'una mateixa persona, la qual cosa implica que quan es produeix una contradicció, bé s'adeqüen les idees a la praxis o bé es modifiquen els comportaments.

Uns altres autors prefereixen posar l'atenció en el concepte de consistència entre les idees, creences o principis i entre les idees i els fets. Les investigacions fetes posteriorment qüestionen la validesa del model entés segons aquest punt de vista.

La Teoria de la Consistència-Dissonància va haver d'afrontar, durant els deu primers anys nombrosos problemes relacionats uns amb el canvi del mètode interpersonal a l'intrapersonal, altres a les dificultats de quantificar, al control de la inconsistència, a l'anàlisi de la consistència o de la inconsistència considerada com a motivació...

Tota aquesta problemàtica és pròpia dels inicis d'una teoria i, per tant, comprensible. És l'etapa que Montané (1982) denomina fase clàssica del Model: deu anys al llarg del quals es va aprofundir en la teoria, es va progressar en alguns aspectes i van aparèixer, també, problemes de difícil solució.

La segona dècada estaria marcada per l'intent de resoldre aquests problemes per uns altres camins. Nosaltres remarcaríem especialment els nous enfocaments de la motivació i de l'autoresponsabilitat.

Aquests nous camins van dur els investigadors a suposar que la Teoria de la Consistència-Dissonància tendeix a la defensa del jo personal. Cada vegada s'han anat valorant més els factors de decisió personal i s'han deixat una mica de banda els aspectes relacionats amb la motivació tal i com Festinger (1957) la defensava. S'entén que la força del jo és tan important que, en cas de conflicte entre la realitat i el criteri personal, el conflicte es resol a favor del criteri personal.

El nou enfocament planteja que la dissonància podria arribar a constituir una forta motivació sempre i quan l'autoconcepte o els nivells d'expectativa hi fossin presents. Per això, moltes vegades, la motivació s'orienta a la justificació d'un mateix i a la distorsió de tot allò que amenaça les pròpies autodefinicions.

Alguns autors com Sherman (1970) i Cooper (1971) estudien la possibilitat d'associar la presència i la reducció de la dissonància segons que s'esperin o no conseqüències no desitjables. Aquest nou plantejament, però, no va trobar unanimitat entre els investigadors.

L'autoresponsabilitat va ser un altre intent d'explicar la teoria. No es pot dir que fos un plantejament absolutament nou però Wicklund i Brehm (1976) l'introdueixen de forma clara i precisa a partir d'un bon treball de síntesi de les aportacions fetes en la dècada anterior. Aquests dos autors afirmen que perquè hi hagi dissonància i la seva reducció i perquè hi hagi consistència i la seva defensa hi ha de ser present el concepte de responsabilitat. Des d'aquest punt de vista moltes de les situacions plantejades, fins al moment, com exemples de dissonància, no serien acceptables perquè l'autoresponsabilitat no hi és present ni tan sols implícitament.

En la línia de reafirmar la responsabilitat personal com a condició imprescindible per l'aparició de la dissonància estan els treballs de Pallack, Sogin i Van Zante (1974), Kleman i Baron (1974), Wilhelmy (1974), Zanna i altres (1975), Riess i Schlenker (1977), entre altres.

Qui més han aprofundit en la naturalesa de l'autoresponsabilitat com a condició per la presència de la dissonància són Grenwald i Ronis (1978). Segons aquests autors la reducció de la dissonància va més enllà d'una simple defensa lògica del jo, de manera que el procés per arribar a sentir inconsistència és paral·lel al de la inconsistència lògica.

Grenwald analitza un exemple de la doctrina tradicional proposat per Festinger (1957):

"Jo tinc confiança en A per les seves qualitats"

i

"Jo perjudico A malgrat les qualitat que té"

O sigui que "jo perjudico algú de qui tinc motius per tenir-lo en consideració".

Entre les dues proposicions hi ha dissonància lògica. El procés que em fa sentir la inconsistència és un procés basat en afirmacions implícites tal com:

"Sóc una bona persona i no vull perjudicar ningú"

i

"Jo he ocasionat conseqüències indesitjables"

Si hi ha assumptió de la responsabilitat d'haver causat un mal no desitjat apareix la inconsistència amb la primera afirmació. No hi hauria dissonància si no hi hagués una afirmació d'autoconcepte positiu: "sóc una bona persona". Segurament que tampoc no hi hauria inconsistència si l'afirmació fos negativa: "sóc una mala persona". La reducció de la dissonància es realitza perquè es desitja mantenir un bon autoconcepte de si mateix. La dissonància pot arribar al seu màxim grau d'intensitat en aquelles situacions que l'autoconcepte està més en perill. L'autoresponsabilitat actua, doncs, en defensa del jo i aquesta defensa representa quelcom més que una defensa de la lògica del jo.

3.5.2.- Relacions amb la Teoria de l'Autoestima

La sospita que la Dissonància i la seva reducció és un concepte molt més ampli que la defensa de la lògica del "jo" obre el camp a la presència de l'autoestima: reduir la Dissonància comporta un increment de l'autoestima o, dit d'una altra manera, la dissonància es redueix en la mesura i en la direcció que s'incrementa l'autoestima.

Montané (1982) constata que les anàlisis dels resultats no concordants entre la Teoria de la Consistència-Dissonància i la Teoria de l'Autoestima donen suport a la Teoria de l'Autoestima.

Greenwald i Ronis (1976), a l'article ja citat anteriorment, afirmen que els recents canvis que s'han produït com a conseqüència de l'evolució de la Teoria de la Consistència -Dissonància, s'expliquen perquè la necessitat de defensar la pròpia autoestima és més forta que la de mantenir la consistència entre dues cognicions, pensaments, creences o actituds.

S'ha d'interpretar, doncs, que la defensa del jo és un punt de convergència entre la Teoria de la Consistència-Dissonància i la Teoria de l'Autoestima si bé encara no està clar pels estudiosos en què consisteix aquella defensa del jo, ja que la Teoria renovada de la Consistència-Dissonància afirma que no s'ha de restringir a la coherència lògica, ni queda sempre clar que la defensa del jo equival a un intent d'augmentar el nivell d'autoestima.

D'altra banda, relacionar la T. de la C.D. amb la T. de l'A. requereix una matisació més: la consideració del nivells de dissonància. Efectivament, com afirma Montané (1986), l'hostilitat de la dissonància es manifesta únicament en els casos d'alt nivell de dissonància el qual tendeix a reduir-se fins a arribar a un nivell òptim de dissonància lleu. Es constata, com ja s'ha dit, que els individus no aspiren a una consistència perfecta ni volen suportar una dissonància greu. L'aspiració és, doncs, un nivell de dissonància lleu.

Precisament les diferències entre l'autoestima real i l'autoestima ideal se situen en els nivells òptims de dissonància ja que són els propis subjectes els qui marquen les distàncies entre autoestima real i autoestima ideal. Com que, a més, hi ha diferents nivells d'autoestima real (autoestima baixa, normal i alta) és possible que els subjectes manifestin nivells òptims de dissonància diferents.

Podríem dir, per concloure, que la T. de la Dissonància Cognitiva s'ha d'entendre en el marc de la Teoria de l'Autoestima.

3.5.3.- Implicacions educatives

Com hem dit anteriorment, la tendència a reduir la dissonància greu és assimilable a la motivació. Certament, des del punt de vista operatiu, sembla que estem lluny encara que aquesta assimilació sigui una realitat. De moment, la lògica, almenys, avala aquesta afirmació.

En tot cas, el nivell de consistència lleu no és només l'objectiu final de la motivació integrada al procés de la dissonància greu o de la perfecta consistència sinó que un cop aconseguida la dissonància lleu ideal, la motivació actuarà probablement com un impuls que tendeix a la resistència a canviar cap a una dissonància màxima o cap a la consistència perfecta, per la qual cosa la diferència entre autoestima real i ideal tendeix, en general, a estabilitzar-se.

En tant que teoria de la defensa del jo, també té aspectes importants a considerar. Des del punt de vista educatiu és molt significatiu constatar que els processos de reducció de la dissonància cognitiva es produeixen en el context de la responsabilitat personal o en el marc del progrés personal, segons la doctrina de Wicklund i Brehm (1976) i de Greenwald i Ronis (1978). Les aportacions d'aquests autors ens fan veure que la tendència dels subjectes a situar-se en un nivell de consistència lleu reduint la dissonància greu o rebutjant la consistència perfecta no és només un camí per fugir de la incongruència o de la monotonia, respectivament, sinó un procés que tendeix al progrés, a la millora del jo personal, la qual cosa ens permet d'afirmar novament que la Teoria de la C. D. cognitiva ens porta a la T. de l'A. basada en la defensa i en el progrés del subjecte. En conseqüència, totes aquelles mesures educatives i d'intervenció inspirades en la T. de l'A. es pot dir que es justifiquen també des de la T. de la Consistència-Dissonància.

Good & Brophi (1983) diuen que l'aplicació d'aquesta teoria il·lustra perfectament que allò que ens diuen d'una persona guia les nostres reaccions en situacions experimentals. Les idees negatives sobre persones, cultures o altres coses que es fan circular sense una anàlisi a consciència dels fets predisposen la conducta de l'alumne. L'actitud que un mestre pot adoptar davant dels errors dels alumnes pot manifestar que els

vol ajudar a resoldre els problemes a partir d'admetre les pròpies limitacions.

Tot el que sigui inculcar sistemàticament la necessitat d'analitzar les activitats periòdicament i de formar opinions personals en lloc d'acceptar superficialment les dels altres pot contribuir a millorar l'autoconcepte, a autoresponsabilitzar-se i, en definitiva, a trobar aquell nivell òptim de consistència-dissonància que faciliti el progrés del subjecte en totes les dimensions.

3.6.- RESUM

Tots els models a què ens hem referit en aquest capítol estan relacionats amb la Teoria de l'Autoestima i, en la mesura que hi estan relacionats, contribueixen a explicar-la des de diferents perspectives i a explicar-ne les conseqüències en els comportaments humans.

Una sola paraula podria omplir de contingut aquest resum: **MOTIVACIÓ**. Tractant-se d'un dels factors més importants per explicar la conducta humana, no només el trobem necessàriament relacionat amb els altres models sinó que, a més, podríem dir que tot conflueix en la motivació.

Les conclusions que es deriven d'aquests models expliquen, d'alguna manera, com les experiències d'èxits i de fracassos determinen els nivells d'autoestima i els nivells d'aspiracions dels individus.

Segons que les valoracions externes siguin positives o negatives generen confiança, interès, afany de progressar o, per contra, desgana i sentiment de fracàs. S'afirma, en conseqüència, que els nivells d'autoestima es corresponen als nivells de motivació.

El model d'Atribució de Causalitat i el LOC ens permeten de comparar els nivells d'autoestima amb les raons que l'individu troba per explicar les causes que han produït uns resultats concrets. La internalitat i l'externalitat estan associades amb alguns trets de la personalitat, amb el

rendiment acadèmic, amb les relacions interpersonals, etc. També, en aquest cas, parlar d'Atribució de Causalitat és parlar de motivació pel fet que la T. de l'A.C. depèn, en certa manera, de la Teoria de la motivació per l'èxit. Atkinson (1964) va fer una aportació important quan deia que ens sentim motivats per una tasca en la mesura que preveiem les possibilitats d'èxit i tenim confiança en nosaltres mateixos.

Finalment, la reducció de la Dissonància o el rebuig de la consistència cognitives se situen en el nivell de dissonància lleu. Aquesta reducció és possible quan s'incrementa l'autoestima i és interpretada per la majoria dels estudiosos com un procés assimilable a la motivació.

El model tridimensional de Weiner en la interacció esforç-control-facilitat de la tasca explica com el nivell d'aspiracions depèn de la interacció d'aquests tres factors. El rebuig del mite de la maximització (al que ens referíem al cap. anterior), la por que tenen els subjectes d'autoestima baixa d'incrementar els seus fracassos i l'aspiració a un nivell òptim de dissonància cognitiva expliquen de forma convergent que els nivells d'èxit i de fracàs, que constitueixen l'origen de l'autoestima, determinin els nivells d'aspiracions i les expectatives acadèmiques i professionals. I per això deïem que la motivació, entesa com un constructe hipotètic que explica l'inici, la direcció, la intensitat i la perseverança de la conducta encaminada a la consecució d'una meta (Good & Brophi, 1983), impregna tots els models.