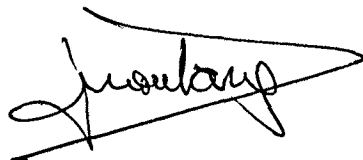


RAMON ROURERA I JORDANA

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

II PART: METODOLOGIA I ANÀLISI
DE RESULTATS

CAPÍTOL 4

ASPECTES METODOLÒGICS DE LA INVESTIGACIÓ

4.1.- INTRODUCCIÓ

En els capítols anteriors hem procurat fer una aproximació -a partir de la revisió bibliogràfica- a l'estat de la qüestió sobre els nivells i les modalitats d'autoestima i la repercussió en la conducta humana. En definitiva, es tractava de sentar les bases teòriques de la nostra investigació sobre la incidència de l'autoestima en les expectatives professionals dels alumnes del COU. En aquest capítol ens proposem d'explicar aquells aspectes metodològics que cal tenir presents en un treball d'investigació descriptiva com és aquest.

Diguem que el projecte de la investigació està dissenyat en quatre etapes de realització ben definides. El nucli de treball de la Primera Etapa és l'elaboració del Qüestionari amb tot el que comporta: clarificació del problema, plantejament d'objectius, formulació de les hipòtesis, descripció de les variables, aplicació del Qüestionari provisional a un grup experimental, proves de fiabilitat i elaboració definitiva del Qüestionari.

Dues modalitats d'actuació caracteritzen la Segona Etapa: una de tipus organitzatiu (determinar la mostra, establir contactes amb els Centres, elaborar el calendari d'aplicació de les proves) i una altra que seria pròpiament el treball de camp (la recollida de dades).

Les actuacions pròpies de la Tercera Etapa són la introducció de dades a l'ordinador, el treball estadístic i l'anàlisi de dades.

Finalment, la Quarta Etapa inclou l'elaboració de les conclusions i el plantejament de propostes.

En aquest capítol es comenten les actuacions corresponents a les dues primeres etapes del projecte. El capítol 5 conté l'anàlisi de resultats mentre que les conclusions i les propostes d'intervenció i de noves recerques seran els continguts del capítol 6.

4.2.- CLARIFICACIÓ DEL PROBLEMA

La qüestió que ens ocupa fonamentalment en aquest treball és confirmar que les aspiracions professionals de l'individu estan condicionades pels nivells i per les modalitats d'autoestima i per la percepció de la realitat amb els avantatges i els inconvenients que comporta, amb el benentès que tant les circumstàncies gratificants com les adverses poden ser objectives o subjectives. En concret, considerem que l'orientació respecte dels diferents graus d'aspiracions professionals podria rebre un impuls molt innovador si podem confirmar, amb les dades que tenim, que els nivells d'autoestima ideal determinen els nivells de les aspiracions professionals.

En altres investigacions s'ha estudiat la correlació entre rendiment escolar i autoestima o entre autoestima real i autoestima ideal. Nosaltres ens proposem fer un pas endavant i ens demanem si hi ha correlació entre l'autoestima ideal i les aspiracions professionals

Per tal de poder confirmar aquesta suposició ens hem servit d'una Bateria de Qüestionaris inspirats, en certa manera, en altres instruments de mesura ja experimentats modificant alguns ítems o suprimint-ne uns altres per tal d'aconseguir una millor adaptació a les nostres necessitats i a la mostra escollida. Ho hem fet en tot moment a la llum de la Teoria de l'Autoestima i amb el suport d'altres models que fan aportacions significatives com és el cas, sobretot de la Teoria de l'Atribució de causalitat de Weiner o de la Teoria de l'Èxit de McClelland i d'Atkinson.

Els objectius que ens proposem en relació al problema plantejat són:

1.- Conèixer la situació acadèmica actual i del passat immediat així com la percepció subjectiva i la valoració social que en fan els subjectes, entenent que l'autoestima es genera a partir de les experiències d'èxits i de fracassos.

2.- Fer un estudi de l'autoestima real i ideal des d'una perspectiva multidimensional.

3.- Examinar l'estil atribucional i estudiar la correlació existent amb l'autoestima i amb les expectatives professionals.

4.- Elaborar una classificació de carreres universitàries segons el grau de dificultat objectiva i subjectiva dels subjectes de la mostra per tal de relacionar els nivells d'autoestima amb les aspiracions professionals.

5.- Relacionar els nivells d'autoestima amb la previsió d'èxit o de fracàs en els diversos nivells professionals segons la qualificació requerida.

6.- Elaboració d'un instrument de mesura que permeti la recollida d'informació a la qual fan referència els punts anteriors.

7.- Redactar algunes directrius fonamentals que orientin la intervenció psicopedagògica tant des del punt de vista tutorial com de suport personal als alumnes amb necessitats especials.

Voldríem insistir, una vegada més, que aquesta investigació és de caràcter descriptiu. El que es pretén és tenir més informació sobre l'autoconcepte, l'autoestima i la seva incidència en una àrea important de la conducta humana i en una etapa molt significativa de la vida. Prendre decisions respecte dels estudis superiors i de la futura professió ens sembla un episodi tan transcendent en la vida d'un jove que, de confirmar-se la correlació positiva entre els nivells d'autoestima i les expectatives professionals caldria dissenyar immediatament programes d'intervenció per tal de millorar l'autoconcepte i els nivells d'autoestima des de la

primera infància i, en especial, a l'adolescència. No és objecte tampoc d'aquesta investigació l'experimentació de cap pla d'intervenció psicopedagògica. Ens proposem, simplement, analitzar la realitat sense plantejar-nos en cap moment l'alteració de les variables independents.

Per tot el que fins aquí s'ha exposat, aquesta investigació representa una aproximació a una realitat, encara poc coneguda o almenys poc considerada, en els programes d'orientació i d'acció tutorial.

A continuació passem a plantejar les hipòtesis, a determinar les variables, a descriure l'instrument de mesura i la mostra escollida amb les seves característiques i a relatar el procés de recollida de dades.

4.3.-PLANTEJAMENT DE LES HIPÒTESIS

A partir de la revisió de la literatura sobre aquest tema i dels nostres propòsits hem formulat les hipòtesis que seran objecte d'estudi en aquest treball. L'envergadura del tema ha fet aconsellable el plantejament d'una hipòtesi general i 3 subhipòtesis derivades de la general cada una de les quals queda desglossada en altres més concretes d'acord amb les variables que apareixen a l'estudi.

4.3.1.-Hipòtesi general

Existeix una correlació positiva entre el rendiment acadèmic dels alumnes, l'autovaloració de l'èxit acadèmic, la dificultat manifesta de l'opció del COU, el nivell d'autoestima general real i ideal, el nivell d'autoestima acadèmica real i ideal, l'estil atribucional, les aspiracions acadèmiques i la dificultat subjectiva de les carreres.

4.3.2.- Subhipòtesis 1: Les referides a la relació entre el rendiment escolar i els nivells i les modalitats d'autoestima

SUBHIPÒTESI GENERAL 1

Hi ha correlació positiva entre el rendiment acadèmic dels alumnes, l'autovaloració de l'èxit i els nivells d'autoestima general i acadèmica reals i ideals.

1. A.- Els nivells d'Autoestima Real baixa, normal i alta tendeixen a correlacionar amb els mateixos nivells d'Autoestima Ideal.

1. B.- L'Autoestima General Real correlaciona amb l'Autoestima Acadèmica real en la mesura que aquesta és un factor d'aquella.

1. C.- L'Autoestima General Ideal correlaciona amb l'Autoestima Acadèmica Ideal.

1. D.- L'autovaloració dels resultats en el rendiment escolar correlaciona amb els nivells d'Autoestima General Real.

1. E.- L'autovaloració dels èxits i dels fracassos acadèmics correlaciona positivament amb els nivells d'Autoestima Acadèmica Real.

4.3.3.- Subhipòtesis 2: Les referides a la relació entre els nivells i modalitats de l'autoestima i les expectatives dels estudiants

SUBHIPÒTESI GENERAL 2

Els nivells d'Autoestima General i Acadèmica Real i Ideal, l'Estil Atribucional i les expectatives de futur dels estudiants del COU correlacionen positivament.

2. A.- Hi ha correlació positiva entre els nivells d'Autoestima General i Acadèmica i les opcions de continuar o abandonar els estudis.

2. B.- Els nivells d'Autoestima Acadèmica Real i Ideal correlacionen positivament amb el nivell d'estudis superiors desitjat.

2. C.- L'estil atribucional i l'Autoestima General i Acadèmica Ideals correlacionen positivament.

2. D.- Els alumnes amb atribució interna d'èxit i externa de fracassos manifesten un més elevat nivell d'aspiracions que aquells que manifesten atribució interna de fracàs i externa d'èxit.

2. E.- Els nivells d'Autoestima Acadèmica correlacionen positivament amb la valoració subjectiva de la dificultat de les carreres universitàries feta pels alumnes del COU.

2. F.- La valoració subjectiva de la dificultat de les carreres universitàries feta pels alumnes del COU es correspon, en línies generals, amb la valoració intersubjectiva dels professionals externs.

4.3.4.- Subhipòtesis 3: Les referides a la relació entre el rendiment i les aspiracions acadèmiques.

SUBHIPÒTESI GENERAL 3

L'autovaloració acadèmica, l'autovaloració referida a la posició relativa entre els companys i les qualificacions obtingudes al llarg del BUP determinen el nivell d'aspiracions acadèmiques.

3. A.- Els alumnes que manifesten una autovaloració acadèmica alta tendeixen a donar una puntuació alta en el nivell d'aspiracions.

3. B.- Els alumnes que s'autovaloren positivament en relació als seus companys de la classe tendeixen a donar una puntuació alta en el nivell d'aspiracions.

3. C.- Els alumnes amb rendiment acadèmic alt tendeixen a donar una puntuació alta en el nivell d'aspiracions acadèmiques.

4.4.- DESCRIPCIÓ DE LES VARIABLES

En la metodologia de la investigació una variable és qualsevol atribut que pugui tenir valors quantitius o qualitius diferents. En aquest treball s'estudien aquelles que creiem que intervenen amb més pes en el problema plantejat i tractarem d'analitzar les possibles relacions entre elles.

En plantejar les variables les hem classificat, a efectes de presentació, en tres grups diferents marcats, d'alguna manera, per l'enunciat mateix del nostre treball i per la idea que constantment està present al llarg del discurs: les experiències d'èxit i de fracàs determinen els nivells d'autoestima i aquests incideixen en les expectatives professionals dels alumnes del COU.

Cap altre criteri que el de la lògica, derivada d'aquest enunciat, ens ha impulsat a presentar les variables agrupades en els tres blocs següents:

1.- Variables que fan referència als aspectes personals i socioeducatius dels subjectes.

2.- Variables que incideixen, directament o indirecta, en les expectatives .

3.- Les expectatives acadèmico-professionals dels alumnes del COU, com a variable.

Podria semblar que la lògica d'aquesta classificació està arrelada en l'aparent relació de dependència unidireccional (1 incideix sobre 2 i 2 sobre 3). En el marc teòric, però, creiem haver deixat prou clar que les relacions entre les variables són, per damunt de tot, relacions interactives. Això és el que es desprèn de l'extensa bibliografia consultada.

4.4.1.- Variables relacionades amb aspectes personals i socio-educatius.

Hem considerat que podien formar part d'aquest bloc les següents: Edat, sexe, status socioeconòmic familiar (nivell d'estudis i professió dels pares), hàbitat familiar, tipus de Centre on cursen el COU, opció del COU i dificultat manifesta de l'opció del COU.

4.4.1.1.- Edat

És una de les variables que menys importància té en aquest estudi ja que fa referència exclusivament als alumnes del COU. La possible variació d'edats estaria relacionada amb el rendiment ja que els alumnes de més de 18 anys serien, en general, repetidors d'algun curs.

Cal afegir, però, que la majoria dels autors d'estudis sobre l'autoestima (sobretot estudis longitudinals) consideren l'edat com una variable important ja que, tal com es va explicar al cap. 2, l'autoconcepte i l'autoestima reuneixen la condició de l'estabilitat però també del dinamisme.

4.4.1.2.- Sexe

El sexe pot incidir en determinades actituds valoratives sobretot en relació a les expectatives dels pares i dels professors respecte dels nois o de les noies. Es sabut que les expectatives dels pares (o l'absència d'expectatives) funciona com una profecia que s'autocompleix respecte de les aspiracions.

Vallieres i Vallerand (1990), en els quatre estudis que fan sobre l'Escala de Rosenberg, no trobaren cap diferència significativa entre les mitjanes dels homes i de les dones.

Watkins, Lam i Regmi (1991), en un estudi de l'autoestima en cultures diverses tampoc no trobaren diferències significatives entre nois i noies.

Claes (1981), en una anàlisi de l'atribució de les causes de triomfs i de fracassos fa una comparació de respostes de nois i de noies de la qual no se'n desprèn cap diferència significativa llevat de l'atribució de la responsabilitat dels fracassos als estudis secundaris en què les noies adolescents tendeixen a atribuir els fracassos a causes internes mentre que els nois ho atribueixen a factors externs.

Watkins, Regmi i Alfon (1989), en un estudi sobre els antecedents de l'autoestima en estudiants Nepalesos i Filipins van trobar que, a diferència dels estudis fets amb poblacions occidentals, l'autoestima global de les noies era sensiblement més baixa que la dels nois.

Keltikangas (1990) afirma que, segons els resultats obtinguts, no hi ha diferències sistemàtiques entre homes i dones. Ella mateixa reconeix que altres investigadors (Rosenberg i Simmons, 1975; Rauste i Wright, 1987) mostraven que les noies tenien un autoconcepte més negatiu que els nois. Podria ésser degut al tipus de mesures emprades ja que, segons Rosenberg i Simmons, a l'adolescència, l'autoconcepte de les noies està molt influenciat per la seva relació amb els pares, mentre que l'autoconcepte dels nois es basa en els seus èxits.

Fleming i Whalen (1990) van trobar diferències en el sentit que les noies i les dones van obtenir una puntuació més baixa que els nois i els homes en les proves d'habilitat física i en les de matemàtiques.

Skaalvik (1990), en un experiment realitzat amb estudiants anglesos i noruecs, no va trobar suport per confirmar l'existència d'un efecte directe dels estereotips sexuals sobre les expectatives d'èxit.

Poole, Langan-Fox i Omodei (1991), en una revisió bibliogràfica sobre les diferències entre sexes en l'èxit advertit en la carrera, conclouen que tant en homes com en dones, els factors subjectius tenen més importància en la determinació de l'èxit percebut que els factors objectius.

4.4.1.3.- Status socio-econòmic familiar

En aquest estudi la situació socioeconòmica té dos indicadors: el nivell més alt d'estudis aconseguït pels pares i la professió del pare i de la mare. Probablement hauria estat necessària la mesura d'altres indicadors a més dels que s'han considerat. Oñate (1989) constata que alguns investigadors estan en contra de l'ús de mesures combinades per a valorar l'estatus social. La majoria, però, ho fan i d'aquests, molts mitjançant la combinatòria estudis - professió dels pares, sense cap altre indicador. En el treball citat per Oñate (1989) es fan constar els estudis de Rosen (1956 i 1961), Hess i Shipman (1965), Bernstein i Anderson (1973), entre altres.

El que resulta evident és que la influència de la classe social en l'autoconcepte ha estat i és objecte d'investigació psicològica, antropològica, sociològica i pedagògica. La investigació ha demostrat que les decisions de les persones d'executar algunes conductes depenen del grau en què l'autoconcepte és potenciat o amenaçat. No totes les investigacions han proporcionat, però, dades clarificadores de la relació entre classe social i autoestima.

Rosenberg (1967), en un estudi fet a 5000 adolescents i Coopersmith (1967) a 1700 individus, han constatat, segons cita Burns (1990) que el nivell d'autoestima no depèn de la classe social ni hi està relacionada.

Fierro (1990) creu raonable que entre els antedecedents de l'autoestima es trobin l'estatus socioeconòmic i els èxits acadèmics. Fets els pertinents estudis arriba a la conclusió que la relació entre els suposats antecedents i l'autoestima és molt feble i no sempre significativa.

Martorell (1986) afirma que les variables com el sexe, l'edat, l'estatus, etc. no han mostrat ser variables significatives en els diversos estudis de rèplica.

Claes (1981) ha trobat que el nivell socioeconòmic discrimina fortament els processos d'atribució dels adolescents sobretot pel que fa a l'atribució interna de les causes d'èxit. En el mateix sentit es pronuncien

Maqsd i Rouhani (1991). En canvi Crandall (1966) no veia cap incidència de l'origen socioeconòmic sobre les variables d'atribució.

Gecas i Seff (1989) creuen que els efectes directes dels indicadors de la classe social en l'autoestima general són petits. En el cas que el centre de l'autovaloració sigui el treball, els efectes sobre l'autoestima són més forts (Gecas i Seff, 1990).

Wiltfang i Scarbecz (1990) conclouen que, entre els adolescents, l'efecte de l'educació i de la classe social dels pares és molt petit.

Una vegada més, en aquest tema, es constaten problemes metodològics els quals posen en qüestió la validesa de les conclusions d'alguns dels estudis fets fins ara.

La forma d'operativitzar aquesta variable ha estat agrupant, d'una banda, els estudis per nivells:

- Estudis Superiors
- Estudis Mitjos
- Batxillerat Superior. F.P. II
- Batxillerat Elemental. F.P. I
- Primària completa
- No assistència a l'escola

demanant quin és el nivell més alt aconseguit pel pare i per la mare i, d'altra banda, agrupant les professions en els següents blocs:

- GRUP 1.- Grans empresaris. Alts càrrecs.
- GRUP 2.- Professions liberals. Professors Universitaris. Tècnics Superiors
- GRUP 3.- Tècnic mig. Professors no universitaris. Càrrecs intermitjos
- GRUP 4.- Empresa familiar. Pagès. Comerciant.

- GRUP 5.- Funcionaris. Personal administratiu
- GRUP 6.- Treballador qualificat
- GRUP 7.- Treballador no qualificat
- GRUP 8.- Mestressa de casa. Pensionista

També, en aquest cas, es demanava la professió del pare i de la mare i, en situació de pensionista o difunt, la darrera ocupació.

4.4.1.4.- Hàbitat familiar

El fet d'escollir com a població els estudiants del COU escolaritzat a Lleida-ciutat fa preveure que la participació d'alumnes procedents d'àmbits rurals serà molt baixa, sobretot, en una època que hi ha Instituts de Batxillerat i I.E.S. a gairebé totes les poblacions-cap de comarca.

Malgrat això dues consideracions ens semblen oportunes: la primera que els Centres públics de Lleida segueixen acollint els nois i les noies dels pobles petits, sobretot del Segrià, que tenen més propera la ciutat de Lleida o, almenys millors comunicacions. La segona és que l'escola privada, amb més implantació a Lleida que a les comarques, té un radi d'influència bastant més ampli i rep alumnes de moltes poblacions allunyades encara que existeixi algun Institut a la mateixa població o a una població veïna.

4.4.1.5.- Tipus de Centre

Cinc dels Centres Públics ubicats a l'àrea geogràfica de Lleida-ciutat son Instituts de Batxillerat, un és un I.E.S. i un altre del Ministeri de Defensa.

Entre els Centres Privats, tres pertanyen a Congregacions religioses, un al Bisbat de Lleida i dos més al "Fomento de Centros de

Enseñanza" . Aquests darrers són de nens i de nenes respectivament. Tots els altres són mixtes.

La variable "tipus de Centre" només contempla, en aquest treball, el criteri de titularitat genèrica: centres públics i privats, sense entrar en totes les altres característiques diferencials que podrien afinar una mica més la mesura de la interrelació amb altres variables.

Durant el Curs 1991-1992 els estudiants del COU escolaritzats als Centres Públics de l'àrea afectada pel nostre estudi és del 69,2% mentre que el restant 30,8% cursen els estudis en centres privats, percentatges molt semblants als que corresponen al conjunt de Catalunya en anys anteriors segon dades del Departament d'Ensenyament.

4.4.1.6.- Opció del COU

La tradicional classificació dels estudiants en dues branques d'especialització genèrica: ciències o lletres, està, avui en dia diversificada en quatre opcions. Els interessos i les aptituds dels estudiants per afrontar els estudis universitaris es pot canalitzar a través de cada una de les quatre opcions o de la combinació entre elles.

A la branca de "Ciències", l'opció "A" (Científico-Tecnològica) es caracteritza per una més gran dedicació a les ciències pures (les Matemàtiques i la Física són obligatòries) i donen accés a estudis universitaris com Matemàtiques, Arquitectura, algunes Enginyeries, etc.

A l'opció "B" (Biosanitària) li donen identitat les assignatures de Química i de Biologia i és el camí cap a les carreres de Medicina, Farmàcia, Veterinària, etc.

La branca de Lletres s'estructura, també, en dues opcions: l'opció "C" (Ciències Socials) es caracteritza pels estudis de Literatura i d'Història. Les "Lletres mixtes" -com també se l'ha denominada- donen accés als estudis de Psicologia, Sociologia, etc. i són complementàries i aconsellables per moltes altres carreres.

Finalment, l'opció "D" (Humanístico-Lingüística) o de "Lletres pures", té un fort component de Llengües i de Literatura i serveix de base als estudis universitaris de Filologia, Filosofia, Traducció, Biblioteconomia, i altres.

A alguns estudis universitaris s'hi pot accedir des de qualsevol opció del COU (p. ex.: Belles Arts, Professorat d'EGB) o des de determinades opcions (Ciències de l'Educació es pot fer des de l'opció de "C" o "D"; Enginyer Agrònom des de l'opció "A" o "B").

Lògicament la reforma de l' Ensenyament Secundari en què es preveu la implantació de diversos Batxillerats trastocarà aquest plantejament que, com ja s'ha dit, es correspon al Curs acadèmic 91-92.

4.4.1.7.- Valoració subjectiva de la dificultat de cada opció

La valoració que cada subjecte fa de la dificultat de les opcions del COU (tant de la pròpia com de les altres tres) ens ha semblat una variable important en el nostre treball.

Sovint el que més determina la conducta d'una persona no és la realitat objectiva tal com es produeix sinó tal com la percep i l'experimenta. Aquesta idea, més ampliada en els capítols que plantegen les bases teòriques d'aquest treball, ens ha fet pensar en la necessitat d'analitzar les interinfluències d'aquesta variable.

En aquest sentit, al marge dels indicadors que podrien donar una mesura estàndard, més o menys precisa, de la dificultat, trobem que té molt interès, en aquest treball en concret, conèixer quina és la percepció real del grau de dificultat que pels alumnes té -o pensen que té- cada una de les opcions. Això ens permetrà de poder-los relacionar tant amb el rendiment acadèmic com amb el tipus d'estudis universitaris que voldrien seguir, tot mediatitzat pels nivells d'autoestima.

4.4.2.- Variables que incideixen en les expectatives

Hem inclòs en aquest grup les següents: Rendiment acadèmic al llarg del BUP, Autoestima general real (AGR), Autoestima general ideal (AGI), Autoestima acadèmica real (AAR), Autoestima acadèmica ideal (AAI), Estil atribucional i LOC.

4.4.2.1.- Rendiment acadèmic

El terme "rendiment acadèmic" és molt ampli i es pot emprar des de múltiples perspectives. En aquesta investigació ens referim exclusivament a les qualificacions obtingudes a l'acabament de cada curs de BUP i al fet d'estar o no repetint el COU.

4.4.2.2.- Autoestima General Real (AGR)

La justificació d'aquesta variable es desprèn del marc teòric. La idea que tenim de nosaltres mateixos i, sobretot, els sentiments que tenim sobre nosaltres mateixos constitueixen un fort condicionant de les nostres conductes i, en concret, per les nostres preses de decisions.

A l'escala d'AGR hem manejat alguns indicadors que permetin una autovaloració d'aspectes significatius amb exclusió d'aquells que es refereixen a la vida acadèmica.

4.4.2.3.- Autoestima Acadèmica Real (AAR)

Tractant-se d'una recerca amb població escolar l'AAR esdevé un aspecte molt important i significatiu. L'escala ha estat elaborada aprofitant alguns indicadors de valoració acadèmica d'altres proves i afegint-ne sobretot alguns que facin referència a l'autoestima acadèmica percebuda (pares i mestres). Cal remarcar que en el nostre treball l'AAR es correspon amb l'Autoestima Professional Real (APR) ja que la professió dels subjectes de la mostra és la d'estudiants. En conseqüència la relació amb l'API (què m'agradaria com a professió?) serà molt important.

L'autoestima (general i acadèmica) és una variable ja estudiada per altres autors. Els estudis realitzats donen suport a una relació molt forta amb les expectatives professionals. De fet, en la presa de les decisions importants com és el futur professional hi té molt a veure el sentiment de vàlua personal, la confiança en les pròpies possibilitats, la seguretat en si mateix, l'autoacceptació. En definitiva, l'autoestima.

4.4.2.4.- Autoestima General Ideal (AGI)

Aquesta és una variable imprescindible en el nostre treball. Ja que ens plantejem les aspiracions professionals, intentarem estudiar la correlació entre el "com m'agradaria ser" i el "què m'agradaria fer".

L'escala utilitzada es correspon exactament a la d'AGR només que afegint a cada ítem "M'agradaria..."

4.4.2.5.- Autoestima Acadèmica Ideal (AAI)

Val el que hem dit sobre l'AGI. En altres investigacions s'ha demostrat la relació entre l'autoestima real i l'autoestima ideal. Nosaltres ens proposem confirmar la dependència dels nivells d'aspiracions professionals respecte dels nivells d'autoestima ideal que, a la vegada, vénen determinats indirectament pels índex de fracassos o d'èxits.

Per tal de mesurar l'AAI hem emprat també les mateixes frases autodescriptives de l'Escala d'AAR afegint "M'agradaria..." i allargant-lo amb uns quants ítems sobre com penso que els altres (pares i professors) em consideren des del punt de vista acadèmic i com em valoro en relació als meus companys o en relació als resultats acadèmics obtinguts.

4.4.2.6.- Atribució de causalitat i Lloc de Control

La variable estil atribucional ha estat ja molt estudiada i està perfectament demostrada la correlació entre l'atribució de causes internes o externes dels èxits o dels fracassos amb la presa de decisions, amb l'autoestima i amb les expectatives professionals.

L'escala elaborada per aquest treball procedeix d'una revisió del Qüestionari de Crandall (1965) que se centra en les causes de fracassos i d'èxits en situacions estrictament intel·lectuals, i de l'escala de Lloc de Control (LOC) en situacions acadèmiques i en les relacions interpersonals per a nens i adolescents, de Godoy, Rodríguez-Naranjo i Esteve (1989) .

4.4.3.- Aspiracions académico-professionals

Definirem la variable mitjançant un seguit d'aspectes sobre els que reclamem dels alumnes informacions o valoracions; grau acadèmic que voldrien aconseguir, tipus d'estudis als que aspiren en primera opció, percepció subjectiva de la dificultat de les carreres i previsió d'èxit professional.

Podem considerar que aspiracions i expectatives és el mateix? Nosaltres hem considerat que es tractava de dues realitats diferents i, en conseqüència, emprarem dos qüestionaris diferents.

El concepte psicològic de *nivell d'aspiracions*, segons les enciclopèdies, s'ha d'atribuir a Tamara Dembo de l'escola de Lewin i fa referència a les fites, als objectius, a allò que voldria aconseguir un individu o a l'indret on voldria arribar en termes reals o figurats.

És evident que aquest plantejament té molta semblança amb la teoria de la Motivació per l'èxit desenvolupada per McClelland i Atkinson, que ja ha estat descrita en el capítol 3 d'aquesta tesi.

L'*Expectativa* es pot definir, tal com ho fa Oñate (1989), com el nivell que una persona intenta d'aconseguir quan es troba davant d'una tasca que ha de realitzar. Les expectatives sobre un esdeveniment no són altra cosa que judicis anticipatoris de l'èxit. Són, per tant, estimacions subjectives, establertes mitjançant els aprenentatges. Per això, en tant que anticipació d'esdeveniments futurs, són factors motivacionals i determinen el nivell d'aspiracions.

Tot i que en la nostra revisió bibliogràfica hem detectat una utilització indistinta d'ambdós termes per part d'alguns articulistes, nosaltres estem d'acord amb els que creuen que entre les dues expressions hi ha, almenys, alguns matisos diferenciadors.

Mentre que l'expectativa es refereix a les aspiracions d'una persona respecte d'una tasca específica, les aspiracions designen les finalitats que l'individu es proposa d'aconseguir en aquelles activitats en les quals està compromés.

Nivell d'aspiracions té unes connotacions més generals. Les expectatives són concrecions de l'aspiració. El nivell d'aspiracions equival, en certa manera, a un fi. Les expectatives equivalen al grau d'èxit que hom preveu aconseguir en aquell fi.

Fer la carrera de Dret, per exemple, pot ser una aspiració. Obtenir un promig de notable, aprovat o excel·lent són diferents expectatives que podrien tenir diferents estudiants de Dret.

Encara que més endavant s'explica l'estructura general de tota la prova, assenyalarem aquí algunes característiques dels aspectes d'aquesta variable:

1.- Aspiracions de grau acadèmic.- Obtindrem informació sobre el nivell d'estudis que els alumnes voldrien cursar: Diplomatura, Llicenciatura o Doctorat i Post-graus. Òbviament els estudis de 1er, 2on. i 3er Cicle van associats a la durada curta o llarga de les carreres.

2.- Carrera triada en primera opció.- Es tracta d'obtenir una informació que concretitza l'anterior. A quin tipus de Diplomatura o de Llicenciatura aspira?

3.- Valoració subjectiva de la dificultat de les carreres.- Es pretén saber a quina alçada "veuen" els alumnes del COU que està situat el llistó de les 38 carreres sobre les que es demana valoració de dificultat. S'espera que les respostes aniran relacionades amb el seu nivell d'autoestima. Aquestes valoracions seran contrastades amb les respostes d'un grup de professionals sobre una escala idèntica.

Esperem que aquests tres aspectes siguin uns indicadors correctes de les expectatives dels alumnes del COU. L'instrument de mesura de la variable és un Qüestionari integrat per ítems i escales referides als aspectes que acabem de comentar.

4.5.-INSTRUMENTS DE MESURA

4.5.1.- Aspectes generals

Un dels problemes més importants, encara no resolt, que la investigació sobre l'autoconcepte i l'autoestima té plantejats és el problema metodològic i, més concretament, el de la mesura. Ja ens hem referit, al capítol 2, al debat obert al voltant d'aquestes qüestions i als avantatges i limitacions que tenen les proves reactives i les d'inferència. L'estudi empíric de l'autoconcepte, afirma Burns (1990), es troba en una situació crítica i l'investigador ha d'afrontar la dificultat de contrastar la informació fiable i vàlida sobre l'autoconcepte.

Recolzats en el testimoni d'autors els treballs dels quals demostren que no es pot defensar una concepció global de l'autoconcepte sinó que cada persona té diversos autoconceptes (Brookover, Thomas i Patterson, 1964) hem intentat que als diferents qüestionaris apareguin ítems relacionats amb aspectes o dimensions diferents de la persona. Certament, pels interessos de la nostra investigació ens hem centrat molt en l'Autoestima Acadèmica (AA) i en l'Autoestima General (AG) entesa com a conjunt d'aspectes que tenen de comú denominador el fet de no ser acadèmics: la dimensió social, l'autoconfiança, l'autoacceptació, i que, d'altra banda, poden correlacionar positivament amb els factors acadèmics.

La nostra preocupació ha estat màxima quan ens hem plantejat que els subjectes de la nostra investigació (alumnes del COU) podrien manifestar més, a través dels Qüestionaris, allò que desitgen dir d'ells mateixos que no pas com es veuen realment a si mateixos. La preocupació per la màxima coincidència entre l'autoconcepte i l'autoinforme tal com Combs, Soper i Courson (1963) havien argumentat, hauria estat sòlida si

fos previsible en els subjectes enquestats una manca d'autoconeixement, poca honradesa, poca voluntat de cooperar o dificultats importants de comprensió lectora.

Certament la incidència d'aquests factors és imprevisible per bé que, tractant-se d'alumnes del COU, nosaltres hem volgut suposar que, en circumstàncies normals, cap d'aquells factors s'haurien d'interferir negativament en el desenvolupament de la prova. Això no vol dir que no es pugués donar algun cas aïllat que presentés unes respostes distorsionadores. Si fos així, el pes en els resultats globals seria molt petit o fins i tot es podria invalidar el cas a efectes estadístics.

Dos problemes més se'ns plantegen en el moment de pensar en l'elaboració de l'instrument de mesura: assegurar-ne la fiabilitat i la validesa. Tot i acceptar, d'entrada, que cap instrument de mesura no és perfecte, cal assegurar el màxim d'estabilitat i consistència. Per això es preveu en el disseny una "reliability analysis" d'una primera versió de cada una de les Escales d'Autoestima i d'Atribució de Causalitat (AGR, AGI, AAR, AAI i AC) passats a un grup d'alumnes a títol experimental.

Més endavant, en aquest mateix capítol, fem una anàlisi de resultats de la "reliability" i els canvis realitzats en els diferents Qüestionaris a partir de l'esmentada anàlisi.

Pel que fa a la validesa hom espera que tractant-se de diversos Qüestionaris que es proposen mesurar diferents aspectes de l'Autoestima, la correlació sigui força alta.

Hem procurat també prevenir les tendències de resposta. Per tal d'evitar respostes rutinàries i repetitives hem inclòs en la majoria dels Qüestionaris expressions inverses que obliguin a modificar la resposta en el cas d'haver agafat la rutina de marcar sempre les respostes de la mateixa columna.

Més dificultat suposa reduir la tendència a donar respostes que fan referència a conductes o situacions socialment desitjables amb independència d'allò que l'individu pensa i sent realment. En aquest cas només l'anonimat i la maduresa i l'esperit autocrític que hom suposa en els

estudiants del COU fan pensar que la incidència serà poc significativa. Es més, Burns (1990) imprimeix una certa tranquil·litat quan recolzat en altres testimonis, desmitifica el problema afirmant que allò que una persona creu, independentment que sigui o no correcte a judici d'observadors externs, és una veritat subjectiva que motiva la seva conducta. En conseqüència, allò que és socialment desitjable també és una actitud vers el propi jo.

Mitjançant una consulta a professors de Secundària i d'Universitat ens hem proposat detectar possibles elements que haurien pogut contribuir a reduir la fiabilitat i la validesa. A l'ANNEX 1 reproduïm el Document amb què preteníem obtenir un assessorament entorn, sobretot, d'aspectes com l'adequació del llenguatge emprat, la claredat de les consignes i el relleu de les qüestions tractades, sobretot a la primera part (Qüestionari de D.P.A.) i a la tercera (Qüestionari d'A.P.I.)

Val a dir que els suggeriments rebuts van ser pràcticament irrelevants. Algunes observacions, però, van coincidir amb els resultats de la prova de fiabilitat i van ser tinguts en compte per a la versió definitiva del Qüestionari.

Pel que fa a la tècnica concreta dels Qüestionaris hem descartat les preguntes obertes i les llistes d'adjectius i hem optat per l'autoinforme de resposta tancada. Els ítems són, normalment, frases autodescriptives que el subjecte ha de valorar en una escala de 0 a 3, segons que hi estigui totalment en desacord o completament d'acord. Les Escales d'Autoestima General i Acadèmica es presenten de forma paral·lela per tal d'analitzar l'autoestima real i l'Autoestima Ideal. A més de tenir un paper cabdal per les nostres hipòtesis, la presentació en paral·lel també ens permet d'analitzar el grau de congruència entre allò que el subjecte diu que és i allò que li agradaria ser. Aquest grau d'adequació real/ideal, Wells i Marwell, (1976) l'associen al grau d'autoestima.

Finalment hem inclòs en els Qüestionaris frases autodescriptives referides a diversos aspectes de la personalitat des del punt de vista general o acadèmic (confiança, acceptació, habilitats acadèmiques, sociabilitat...)

Hem pogut observar a la revisió bibliogràfica que l'autoinforme, malgrat les limitacions que se li atribueixen, és una de les metodologies més emprades i, per tant, també de les més estudiades. Nosaltres l'hem considerat adequada als nostres objectius en primer lloc perquè entenem que l'autoconcepte és una actitud vers si mateix, la qual cosa pot ser ben reflectida mitjançant la valoració de frases autoreferents. En segon lloc, ens sembla adequada a la mostra escollida ja que es tracta, com s'ha dit, d'adolescents als quals cal suposar unes habilitats verbals i una capacitat d'introspecció suficients per respondre amb unes garanties mínimes.

Piaget, (1973) ja afirmava que la consciència d'interioritat no és el resultat d'una intuïció directa sinó d'una construcció intel·lectual i que les primeres edats es caracteritzen per l'absència de la consciència del jo.

En tercer lloc hem optat per proves de resposta tancada per tal de reduir al màxim les dificultats de valoració, especialment pel que fa a garantir un bon grau d'objectivitat.

Cap d'aquestes raons en favor de l'autoinforme implica la menor infravaloració dels mètodes d'inferència els quals probablement permeten fins i tot, una mesura de l'autoconcepte més exacta. Cada mètode arrossega la seva pròpia problemàtica. Si donar una informació falsa sobre si mateix es factible, també ho és que una persona falsegi la seva conducta quan se l'observa, no reflexant així, el seu autoconcepte real. Això es pot fer extensiu, també, als qüestionaris no directius. Burns, (1990) cita un treball de Spitzer en el qual es pot veure que quan l'investigador pregunta a un grup de subjectes quines eren les descripcions més inexactes, el 40% dels enquestats responen que els instruments oberts eren els menys exactes.

Entre els clàssics investigadors de l'autoconcepte fenomenològic i/o de l'autoestima general dels adolescents i joves que han emprat la metodologia de l'autoinforme sota la forma d'escalas de qualificació o de valoració trobem, entre altres: Fitts (1965); Lipsitt (1958); Combs, Soper i Courson (1963); Piers i Harris (1964); Rosenberg (1965) Gordon (1966); Coopersmith (1967); Battle (1976, 1977); Heatheron i Polivy (1991).

Pel que fa a l'autoconcepte i a l'autoestima acadèmica podríem citar entre altres les Escales de Waetjen (1963); Davidson i Greenberg (1967); Brookover, Erikson i Joiner (1967).

Entre els més significats defensors dels mètodes d'inferència trobem Combs i Soper (1957). Tant ells com els seus seguidors recolzen la seva posició en la manca de correspondència entre l'informe que fa un subjecte sobre el seu autoconcepte i el seu autèntic autoconcepte.

4.5.2.- Estructura i justificació de la prova

L'instrument de mesura dissenyat per a la nostra investigació és, de fet, un conjunt de Qüestionaris i Escales que haurien de permetre la recollida d'informació sobre aspectes personals, familiars i acadèmics (DPA) i sobre el nivell d'Autoestima General, Acadèmica i Professional (AGAP) real i ideal. Expliquem a continuació les característiques de cada un dels esmentats instruments.

4.5.2.1.- Qüestionari de dades personals i acadèmiques (DPA)

Es tracta d'un seguit de preguntes "standart" mitjançant les quals es pretén recollir informacions personals, escolars i familiars del subjecte. Aquestes són algunes de les seves característiques diferencials i comunes a altres proves:

1.- Consta de 16 preguntes.

2.- Pretén recollir informació sobre:

- a) Característiques personals (edat, sexe).
- b) Característiques familiars: hàbitat familiar (rural, urbà) i nivell d'estudis i professió dels pares.
- c) Aspectes acadèmics actuals i passats (tipus de Centre, opció del COU, promig de notes en cada curs de BUP, dificultats de cada opció...).

3.- Com a característica específica constataríem l'existència de 6 ítems d'autovaloració dels èxits o fracassos acadèmics reals o percebuts i de la posició relativa entre els companys, de la dificultat dels estudis (grosso modo) així com de les expectatives de futur. Per tractar-se d'aspectes eminentment valoratius i actitudinals sobre situacions acadèmiques, aquests ítems s'han comptabilitzat dintre de l'Escala d'Autoestima Acadèmica Real (AAR).

Hem considerat important disposar d'aquestes informacions perquè descriuen algunes característiques de la mostra i per la incidència, estudiada per molts investigadors, dels èxits i dels fracassos escolars en l'autoestima acadèmica i en les aspiracions del subjecte.

Sabem que l'autoestima es genera i s'alimenta a partir de les actituds i de les valoracions dels "altres significatius" especialment de la família i dels companys. També les actituds dels mestres tindran una importància significativa, des del moment que l'activitat acadèmica és de les més importants que practiquen els alumnes.

En resum la importància de les dades acadèmiques es justifica en les 4 dimensions següents:

- 1.- La incidència dels èxits i dels fracassos reals en l'autoestima.
- 2.- El feedback dels "altres significatius" sobre aspectes acadèmics.
- 3.- El grau en que cadascú se sent triomfador o fracassat independentment de quina sigui la realitat.
- 4.-La repercussió de les experiències d'èxits i de fracassos en les aspiracions dels individus.

En aquesta línia van les nombroses investigacions realitzades, entre els autors de les quals destacaríem Oñate (1989); Johnson (1972), Tausch i Tausch (1981); Hamachek (1981); Beltran (1984); Montané (1986).

4.5.2.2.- Escales d'Autoestima i d'Atribució de Causalitat

Per l'elaboració d'aquestes cinc escales s'han revisat uns altres instruments coneguts i experimentats modificant alguns ítems o afegint-ne uns altres per tal d'aconseguir un instrument adequat a la nostra població. A l'ANNEX 2 en fem una breu descripció.

A.- ESCALA D'AUTOESTIMA GENERAL REAL (AGR)

Consta de 25 frases autodescriptives de les quals 18 estan formulades positivament i 7 negativament o en sentit invers de manera que una puntuació baixa significaria autoestima alta i a l'inrevés.

Es pretén que el subjecte valori algunes de les pròpies qualitats, actituds i expectatives dels altres. Nou ítems estan dedicats al que podríem considerar la dimensió més global de l'autoestima:

- "Em considero una persona feliç".
- "Crec que tinc més aspectes positius que negatius..."
- Deu ítems estan relacionats amb l'autoconfiança i l'autoacceptació:
- "Crec que tinc capacitat per prendre decisions".
- "Normalment prefereixo que algú em digui què he de fer".

I sis ítems sobre aspectes de sociabilitat:

- "Em considero popular entre els nois i les noies de la meva edat".
- "Acostumo a caure bé als altres".

S'ha procurat no entrar, en cap cas, en aspectes acadèmics ja que seran estudiats en altres qüestionaris.

B.- ESCALA D'AUTOESTIMA GENERAL IDEAL (AGI)

Consta, també de 25 ítems amb el mateix contingut que l'Escala d'AGR. En aquesta es fa una valoració del que l'individu és, de la seva

autoimatge real. En canvi a l'Escala d'AGI el subjecte valora com li agradaria ser o fins quin punt està interessat en ser allò que diu cada una de les frases:

- "Tenir capacitat de prendre decisions".
- "Ser feliç".
- "Caure bé als altres".

Nosaltres creiem que, en circumstàncies normals hi ha d'haver una correlació positiva entre l'autoestima real (AR) i l'autoestima ideal (AI) en el sentit que l'AR condiciona l'AI. Hi ha, però, investigadors que, sobretot des del camp de la clínica, han estudiat la discrepància entre el jo conegut i el jo ideal. La correlació entre ambdues escales ofereix l'índex de discrepància. Com més baixa és la correlació, més elevat és el grau d'inadaptació que implica. McCandless (1967) deia que les persones que són molt autocrítiques (molta discrepància entre el que són i el que els agradaria ser) tendeixen a ser més inadaptades que les que acostumen a estar satisfetes de si mateixes.

C.- ESCALA D'AUTOESTIMA ACADÈMICA REAL (AAR)

Aquesta Escala té dues parts. La primera (6 ítems) fa referència a les qualificacions acadèmiques obtingudes pel subjecte, a la valoració que en fa i al lloc relatiu que considera que ocupa respecte dels altres companys. A aquesta part corresponen les preguntes 9, 10, 11a, 11b, 11c, i 12 del Qüestionari de D. P. A.

La segona part consta de 25 frases autodescriptives: onze ítems referits a aspectes de la vida acadèmica, en general:

- "Estudiar és per a mi una tasca agradable".
- "Crec que sóc de les persones més intel·ligents de la classe".

Vuit ítems sobre habilitats acadèmiques significatives:

- "Em resulta difícil aprendre a fer treballs acadèmics".
- "Acostumo a tenir dificultats d'expressar per escrit el que sé".

I sis ítems sobre les relacions socials en l'àmbit escolar:

- "Els meus companys creuen que estic menys capacitat pels estudis que la majoria".
- "Acostumo a caure bé als professors".

De les 25 frases, 9 estan expressades en sentit invers per tal de disminuir l'efecte d'aquiescència.

D.-ESCALA D'AUTOESTIMA ACADÈMICA IDEAL (AAI)

El contingut és idèntic als 25 ítems de l'Escala d'AAG, si bé estan plantejats en el sentit de situacions, habilitats, o interrelacions acadèmiques desitjades pel subjecte.

Per alguns autors l'AA és un factor de l'AG. Nosaltres considerem que l'AA real i ideal té una especial rellevada ja que la vida acadèmica constitueix una part substancial en el conjunt de les activitats dels subjectes de la mostra. A més, considerem que les aspiracions professionals dels estudiants estan, en gran manera, marcades pels nivells d'autoestima acadèmica i aquesta per les experiències d'èxit o de fracàs acumulades al llarg de la vida escolar.

E.- ESCALA D'ATRIBUCIÓ DE CAUSALITAT (AC)

Els resultats de la "reliability" van fer aconsellable la supressió d'alguns ítems d'aquesta Escala degut a una possible dificultat de comprensió o a l'ambigüïtat que oferien algunes de les expressions.

La versió definitiva consta de 19 frases a través de les quals es pretén mesurar l'estil atribucional i està estructurada tal com s'indica a la TAULA 1

El subjecte valora cada una de les situacions puntuant de 0 a 3 segons que hi estigui totalment en desacord o totalment d'acord.

		T R E B A L L		RELACIONS SOCIALS	
ATRIBUCIÓ EXTERNA	SORT	18	8	12	9
	ALTRES PODERS	13	11	6	
	OBSTACLES OBJECTIUS	1	16	14	5
ATRIBUCIÓ INTERNA	CAPACITAT	7	2	4	17
	ESFORÇ	10	19	15	3

TAULA 1.- ESTRUCTURA DE L'ESCALA D'ATRIBUCIÓ DE CAUSALITAT
FONT: M. Claes (1981)

El número de cada casella correspon a l'ítem de l'Escala.

Les situacions es refereixen al treball (en aquest cas, bàsicament, escolar) i a les relacions socials.

Tant l'atribució interna com l'externa ofereixen tres tipus de causes: capacitat i esforç en l'atribució interna i sort, poders no controlables, i obstacles objectius, en l'externa.

Les situacions es presenten en forma directa (9) i en forma inversa (10).

4.5.2.3.- Qüestionari d'Autoestima Professional Ideal (API)

Considerant que la professió dels subjectes de la nostra mostra és la d'estudiant, no hem elaborat una Escala específica per a valorar l'autoestima professional real ja que aquesta es posa de manifest en l'Escala d'AAR.

Ens hem limitat, doncs, a demanar als estudiants del COU quines són les seves aspiracions professionals, i quina és la valoració que fan de la dificultat de les carreres universitàries. Tot això, d'acord amb el que ells consideren que són els seus interessos, aptituds i qualitats.

El nostre interès està posat en veure quin és el grau d'incidència o quina és la relació entre l'autoestima i les aspiracions professionals.

Aquest qüestionari té dues parts ben diferenciades: a la primera es demana que el subjecte digui quines són les seves aspiracions pel que fa a nivell acadèmic (1er., 2on, o 3er. Cicle) i quins estudis universitaris, en concret, voldria cursar en primera opció (Ítems 1 i 2).

A la segona part es demana una valoració subjectiva de la dificultat d'algunes carreres universitàries. Els subjectes han de puntuar cadascuna de les carreres de 0 a 4 segons el grau de dificultat que els atorguen. A continuació es demana que atribueixin la facilitat o la dificultat a alguna causa, ja sigui interna (com les qualitats o la preparació necessària per a aquells estudis) o externa (com la dificultat o la facilitat d'algunes assignatures, l'exigència o la benvolença dels professors, etc.).

Per no fer una llista amb totes les carreres que avui constitueixen l'oferta universitària (que hauria estat, sens dubte, una llista farragosa i propicia per distreure l'atenció a molts alumnes) hem optat per presentar una llista reduïda de carreres en base a un estudi de Samper, Sanuy i Tresserras (1991) en el qual els autors recullen les aspiracions dels estudiants del COU de la Província de Lleida pel que fa als estudis que voldrien cursar.

La nostra llista presenta les 20 carreres universitàries més desitjades en primera opció pels 1688 subjectes de la mostra real amb la que van treballar. Aquells estudis triats en 1a. opció pel 0,5 % o més de la mostra han donat peu a la nostra llista reduïda de carreres.

S'ha procurat no presentar-les segons el ranking establert pels autors de l'estudi ni agrupades segons criteris de prestigi social, lloc on s'imparteixen els estudis o tipus de titulació.

Finalment hem de dir que s'ha deixat una possibilitat oberta perquè els alumnes enquestats puguin valorar, a l'ítem 21, la facilitat-dificultat de la carrera que voldrien fer si no ha estat inclosa entre les 20 primeres.

4.5.2.4.- Escala de "Facilitat-Dificultat" dels estudis universitaris

Per tal de poder fer una classificació de les carreres segons el grau de dificultat objectiva i subjectiva s'ha demanat als alumnes que definissin el grau de dificultat que ells consideren que té cada tipus d'estudis (tal com s'ha explicat a l'apartat anterior). Amb aquestes dades tenim el grau de dificultat subjectiva.

La mateixa escala ha estat aplicada a un grup d'experts a fi d'obtenir una aproximació al grau de dificultat "objectiva" de les carreres. Remarquem la paraula aproximació o si es vol, diguem que la pretensió nostra és d'obtenir una valoració "intersubjectiva".

Cada un dels membres del grup d'experts reunien almenys dues característiques: ser o haver estat professor universitari i exercir o haver exercit la professió. Per exemple: professor de Dret i Advocat; professor de Medicina i Metge... En el cas de no reunir un mínim de dues condicions els experts consultats havien de tenir una visió àmplia del sistema escolar, en general o del món universitari en concret, des del punt de vista acadèmic i professional. Aquesta amplitud de mires la tenen aquelles persones que tenen o han tingut càrrecs acadèmics importants a la Universitat o que han passat al llarg de la seva trajectòria professional pels diversos nivells del Sistema Educatiu o que la seva professió els vincula amb el camp de l'Orientació Educativa.

Considerem que la possible relació de l'autoestima ideal amb les classificacions de les carreres segons el grau de dificultat objectiva i

subjectiva ens pot proporcionar dades importants per a l'orientació dels nivells d'aspiració professional.

· Reproduïm a l'ANNEX 3 l'Escala de Facilitat-Dificultat de les carreres universitàries.

4.5.3.- Validesa i Fiabilitat

Una vegada elaborat l'instrument de mesura de les variables l'hem aplicat a un grup d'alumnes del COU de forma experimental amb una triple finalitat:

- 1.- Tenir les dades d'un "grup pilot" a fi de:
 - a) fer una "reliability analysis"
 - b) constatar amb les respostes fins quin punt hi ha pogut haver problemes de comprensió de les consignes o dels ítems
 - c) comprovar en quina mesura s'obté la informació desitjada i modificar o suprimir aquells ítems innecessaris o inútils.

- 2.- Detectar quines eren les dificultats que els alumnes manifestaven al llarg de la resolució de la prova per tal de modificar, si és el cas, els redactats.

- 3.- Controlar el temps necessari per complir el Qüestionari.

Aquesta prova pilot s'ha passat a un grup d'alumnes de l'I. B. "Màrius Torres" de Lleida. Després de descomptar els alumnes que no eren a l'aula el dia de la prova i els que no van retornar el Qüestionari contestat el nombre total de casos analitzats ha estat de N=16.

4.5.3.1.- Prova de fiabilització de les Escales d'Autoestima

A) ESCALA D'AUTOESTIMA GENERAL REAL

El coeficient de consistència interna és de $\text{Alpha} = 0.6184$, la qual cosa significa una consistència moderadament forta i, com es pot comprovar a l'ANNEX 4.2 la majoria dels ítems farien baixar aquest coeficient, en el cas de ser suprimits. Entenem, doncs, que són pocs els ítems que no contribueixen a la cohesió interna de l'Escala.

Es detecta, però, que el coeficient Alpha augmenta quan es suprimeixen els ítems que han estat presentats de forma inversa. Es el cas dels ítems 1, 3, 8, 10, 14 i 24. Ens plantejem com a hipòtesi, bé un error de correcció, bé una incorrecta interpretació del contingut dels ítems puntuant-los com si fossin presentats de forma directa.

Si afegim la coincidència dels ítems inversos i la baixa correlació d'alguns d'aquests ítems amb el conjunt de l'escala, ens fa pensar en la necessitat d'advertir amb insistència els alumnes sobre la importància de treballar amb molta atenció per tal que no se'ls valori just el contrari d'allò que han volgut dir i, d'altra banda, de modificar alguns redactats a fi de disminuir l'ambigüitat d'algunes expressions o de reduir el nombre d'afirmacions excessivament absolutistes.

A continuació presentem, de forma comparada, els ítems de l'Escala AGR pilot i les correccions fetes:

ÍTEM:

3.- Crec que tot el que faig està ben fet.	0	1	2	3
3.- Crec que sóc capaç de fer les coses tan ben fetes com les fan els altres.	0	1	2	3
8.- En general em considero una persona desafortunada.	0	1	2	3
8.- En general em considero una persona sense sort.	0	1	2	3

11.- Estic content de ser com sóc.	0	1	2	3
11.- Estic satisfet amb les qualitats que tinc.	0	1	2	3
14.- Sempre necessito que algú em digui què he de fer.	0	1	2	3
14.- Normalment prefereixo que algú em digui què he de fer.	0	1	2	3

B.- ESCALA D'AUTOESTIMA GENERAL IDEAL

El coeficient Alpha d'aquesta Escala ha estat de 0.7631. En conjunt, doncs, la consistència interna és moderadament elevada. Encara que s'observa petites diferències en alguns ítems, considerem que, gairebé tots ells, acompleixen una funció dintre de l'Escala. Per més detalls es pot consultar l'anàlisi que correspon a l'Escala original a l'ANNEX 4.5 on es pot veure que la correlació és, en la majoria dels ítems entre moderada i alta ($r=0.41$ a $r=0.73$) i només set ítems mostren una correlació petita o baixa ($r=0.03$ a $r=0.37$)

Després de veure els resultats no hem cregut necessari suprimir cap ítem ja que modificant algunes paraules o algunes expressions esperem una millora de les correlacions. Aquestes foren les modificacions fetes a l'Escala AGI:

ÍTEM:

3.- Fer bé tot el que he de fer.	0	1	2	3
3.- Fer les coses tan o més bé que els altres.	0	1	2	3
11.- Continuar tenint la mateixa manera de ser.	0	1	2	3
11.- Tenir més qualitats de les que tinc.	0	1	2	3
12.- Tenir capacitat per prendre decisions.	0	1	2	3
12.- Saber prendre decisions.	0	1	2	3

22.- Ésser una persona lliure i no tenir por de ser conseqüent amb la llibertat.	0	1	2	3
22.- Tenir més llibertat i actuar de forma coherent i sense por.	0	1	2	3

C.- ESCALA D'AUTOESTIMA ACADÈMICA REAL

La consistència interna ve expressada per un coeficient Alpha = 0.6505. Els ítems que menys contribueixen a la consistència de l'Escala són el 2, 3, 8, 13, 15 i 20.

L'ANNEX 4.8 mostra l'anàlisi estadística on es veu també la baixa aportació dels ítems 4, 8, 9, 15, 18, 20 i 25. En alguns casos de baixa correlació o de correlació negativa hem optat per suprimir l'ítem o modificar-ne la presentació.

La comparació entre la forma original i la corregida la mostrem a continuació.

ÍTEM:

2.- Estic segur que aprovaré aquest curs.	0	1	2	3
2.-Crec que al final d'aquest curs tindrè bones notes.	0	1	2	3
3.- Els meus pares creuen que estudio poc.	0	1	2	3
3.- Els meu pares creuen que sóc un bon estudiant.	0	1	2	3
8.- Aprovar el curs no és per mi tan important com altres interessos que tinc.	0	1	2	3
8.- Entendre el que llegeixo no és difícilós per mi.	0	1	2	3
13.- Em sento molt orgullós/a del meu treball escolar.	0	1	2	3
13.- Em sento satisfet/a del meu treball escolar.	0	1	2	3
14.- Normalment tinc problemes d'expressar per escrit els coneixements adquirits.	0	1	2	3
14.- Normalment tinc dificultats a l'hora d'expressar per escrit els coneixements adquirits.	0	1	2	3

15.- Tinc facilitat per fer esquemes i resums de les lliçons.	0	1	2	3
15.- Tinc facilitat per prendre apunts a classe.	0	1	2	3
20.- No acostumo a opinar a la classe per por que els companys es riguin del que dic.	0	1	2	3
20.- Tinc facilitat per fer comentaris de text.	0	1	2	3
22.- Tinc la sensació que la major part de les coses que fem no serveixen de cara al futur.	0	1	2	3
22.- Els meus companys de la classe pensen que tinc bones idees.	0	1	2	3

D.- ESCALA D'AUTOESTIMA ACADÈMICA IDEAL

És l'Escala en què s'ha obtingut un coeficient de consistència interna més elevat: $\text{Alpha} = 0.8284$. Com es pot veure a l'anàlisi de fiabilització (ANNEX 4.11) la contribució de cada ítem a la consistència de l'Escala és igualment molt elevada. La supressió de qualsevol ítem ocasionaria una disminució de la mitjana, de la varianza i de l'Alpha globals.

Pel que fa a les correlacions de cada ítem amb el total de l'Escala observem correlacions molts baixes o negatives en els ítems plantejats de forma inversa.

Les modificacions fetes estan basades en la supressió d'algunes inversions i en la modificació del vocabulari, tal com queda recollit a continuació:

ÍTEM:

2.- Aprovar el curs.	0	1	2	3
2.- Tenir molt bones notes al final d'aquest curs.	0	1	2	3
3.- Que els meus pares pensessin que estudio poc.	0	1	2	3
3.- Que els meus pares pensessin que sóc un/a bon/a estudiant.	0	1	2	3

7.- Que els meus companys pensessin que estic menys capacitat/da que la majoria.	0	1	2	3
7.- Que els meus companys pensessin que estic més capacitat/da que la majoria.	0	1	2	3
8.- Tenir altres interessos més importants que aprovar el curs.	0	1	2	3
8.- Tenir una bona comprensió lectora.	0	1	2	3
12.- Tenir més problemes amb els estudis que la majoria dels alumnes.	0	1	2	3
12.- Tenir menys problemes amb els estudis que la majoria dels alumnes.	0	1	2	3
13.- Sentir orgull del treball escolar fet.	0	1	2	3
13.- Sentir satisfacció pel treball escolar fet.	0	1	2	3
14.- Tenir problemes d'expressar per escrit els	0	1	2	3
14.- Expressar per escrit, sense dificultats, els coneixements adquirits.	0	1	2	3
15.- Habilitat per fer esquemes i resums de les lliçons.	0	1	2	3
15.- Tenir molta habilitat per prendre apunts a la classe.	0	1	2	3
20.- No opinar a classe per por que se me'n riguin.	0	1	2	3
20.- Saber fer uns bons comentaris de text.	0	1	2	3
21.- Ésser poc competent en els estudis.	0	1	2	3
21.- Ésser competent en els estudis.	0	1	2	3
22.- Que les coses que estudio em serveixin de cara al futur.	0	1	2	3
22.- Que els companys de la classe pensessin que les idees que tinc són molt bones.	0	1	2	3

E.- ESCALA D'ATRIBUCIÓ DE CAUSALITAT I LOC

És l'Escola en la qual s'ha obtingut un coeficient de consistència interna més baix. Alpha = 0.4872. En principi, està per dessota del que es

podria considerar un coeficient de mínima consistència interna. A l'ANNEX 4.14 es pot observar que la puntuació mitjana de l'Escala és baixa tot i que qualsevol del 20 ítems contribueix positivament a la mitjana global (M=28.00). D'altra banda la meitat de les correlacions són inferiors a $r=0.21$ la qual cosa indica la minça aportació de l'ítem a l'Escala.

Hem observat, també, en altres estudis (Morató i Col., 1990; Aguilar i Col., 1992), la dificultat de validar aquest tipus d'escales, atribuïble segons ells a una combinació de factors culturals, psicomètrics o de mostreig, entre altres.

Finalment s'observa que els ítems 3, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 18 i 20 no contribueixen a la consistència interna de l'Escala.

Vistos els resultats hem optat, d'una banda, per mantenir la prova suprimint aquells ítems que menys incideixen en allò que es pretén amb aquesta escala i modificant algunes de les frases autodescriptives. D'altra banda creiem més convenient fer una anàlisi de resultats al marge del tractament correlacional ja que sospitem que, tractant-se d'atribuir alguns fets de la vida quotidiana a una sola causa no millorarem satisfactòriament l'Escala. És normal que els subjectes considerin que les situacions plantejades siguin atribuïbles a diverses causes a la vegada.

L'Escala queda definitivament modificada en els ítems que es resenyen a continuació:

ÍTEM:

3.- Si no et reconeixen el que vals és perquè no t'has preocupat que t'ho reconguin.	0	1	2	3
3.- Si els companys no t'acceptessin per formar equip seria perquè t'esforces poc.	0	1	2	3
4.- Si tens èxits amorosos, és gràcies a la teva personalitat.	0	1	2	3
4.- Si tens èxits amorosos, és gràcies a les teves característiques personals.	0	1	2	3

14.- Encara que tinguis pocs mitjans per organitzar la teva vida social tu sempre tindràs amics.	0	1	2	3
14.- (Suprimit)				
18.- Si tens disgustos de tipus sentimental, és degut a la teva personalitat.	0	1	2	3
18.- Si tinguessis algun disgust de tipus sentimental, seria degut a les teves característiques personals.	0	1	2	3

4.5.3.2.- Observacions fetes sobre el contingut de les respostes de la resta dels Qüestionaris

A.- QÜESTIONARI DE DADES PERSONALS I ACADÈMIQUES

En general, els alumnes contesten les preguntes de forma adequada la qual cosa ens fa suposar que les consignes han estat correctament presentades i que la interpretació ha estat coincident amb el que l'entrevistador volia preguntar.

Val la pena remarcar que la pregunta nº 16 ofereix molt poca discriminació ja que la immensa majoria dels alumnes del COU tenen la intenció de continuar estudis o, com a molt, estudiar i treballar (si s'escau). És a dir, sembla que, de fet, hi ha dues úniques opcions reals: seguir estudiant o deixar els estudis. La resta són matisos que, de totes maneres, mantenim per donar la possibilitat als alumnes de matisar les respostes.

Una darrera consideració: en analitzar les respostes a les qüestions 9, 10, 11a, 11b, 11c i 12 hem vist que el seu contingut avalua l'Autoestima Acadèmica Real, per la qual cosa els resultats, a efectes quantitativs, s'afegiran a l'esmentada Escala tot i que no es canviaran d'ubicació.

B.- QÜESTIONARI D'AUTOESTIMA PROFESSIONAL IDEAL

Des del punt de vista de la comprensió d'allò que es demana a cada pregunta no s'hi ha detectat cap problema important.

4.5.3.3.- Observacions fetes durant la prova

En aquest apartat pretenem fer constar aquelles conductes desenvolupades durant la prova presencial que poden servir d'indicadors de les possibles dificultats.

En aquest sentit l'interès dels alumnes al llarg de la sessió, els comentaris o les preguntes formulades a l'entrevistador poden ser bons indicadors del funcionament de la prova.

Una de les observacions és que hi ha una certa modèstia en molts estudiants quan s'han d'autovalorar molt positivament i una certa "defensa" per part dels que s'han de valorar molt negativament.

Per exemple, a la pregunta 12 (v. ANNEX 6), tot i que alguns pensen que estan entre els millors estudiants de la classe, un cert pudor social actua de fre; és com si pensessin que quan algú fa ostentació de les seves qualitats es converteix indefectiblement en un ésser antipàtic i repel·lent.

En el cas contrari el reconeixement de ser un mal estudiant es pal·liat per una actitud defensiva que "filtra", si més no, una mica la duresa de reconèixer aquesta situació negativa.

El comentari personal de molts estudiants manifestant la incomoditat d'autoavaluar aspectes molt personals a un alt nivell ens fa anotar la necessitat de reduir l'efecte d'aquestes falses modèsties a base d'un seguit d'explicacions i de reflexions a l'inici de la prova.

El tipus de preguntes més abundants per part dels alumnes estan relacionades amb la interpretació dels ítems de les diverses Escales, particularment de les Escales d'Autoestima Real. Normalment valorar el que un desitjaria o li agradaria està més clar que valorar allò que un és, pensa o sent realment.

Els ítems afectats coincideixen bastant amb els comentats anteriorment a causa de la baixa correlació o d'un baix coeficient de consistència interna ($\text{Alpha} < 0,6$)

Resumint direm que, en general, la "Reliability Analysis" ens mostra que el nivell de fiabilitat és més que acceptable a totes les Escales excepte a la que mesura l'Estil Atribucional per bé que s'espera que en general, el coeficient Alpha sigui més elevat a totes les Escales a causa de les modificacions fetes i de l'ampliació del nombre de subjectes que passaran la prova definitiva.

A la TAULA 2 es mostren de forma paral·lela la Mitjana, i l'Alpha globals de les cinc escales analitzades del qüestionari pilot i del qüestionari definitiu. L'Escala d'Atribució de Causalitat dóna un coeficient baix de consistència interna. Les escales d'Autoestima Real ofereixen un índex de coherència moderadament fort, mentre que el coeficient Alpha de les escales d'Autoestima Ideal es pot considerar alt.

S'observa que al qüestionari definitiu els valors pugen com a efecte de les correccions introduïdes i del nombre més gran de subjectes que el contestaren. (ANNEX 5)

La resta d'observacions de tipus qualitatiu fetes, tant en el desenvolupament de la prova com a l'anàlisi de resultats, ens permeten de suposar que no hi ha dificultats greus de comprensió d'allò que es demana a cada ítem o pregunta, que els alumnes han contestat el que se'ls demana si bé en alguns ítems la interpretació d'unes frases autodescriptives en certa manera ambigües o la falsa modèstia i els mecanismes de defensa del jo podrien distorsionar una mica els resultats.

	MITJANA Q. PILOT	MITJANA Q DEFINITIU	ALPHA Q. PILOT	ALPHA Q DEFINITIU
AGR	1.6925	1.9886	.6184	.8358
AGI	2.0800	2.4871	.7631	.7628
AAR	1.3200	1.8190	.6305	.8537
AAI	1.5493	2.2592	.8284	.8598
AC	1.4000	1.6939	.4872	.0303

TAULA 2.- MITJANA I ALPHA GLOBALS DE CADA ESCALA

La validesa dels Qüestionaris es justifica a partir de les aportacions del nostre marc teòric i dels instruments revisats, a partir dels quals hem elaborat les nostres pròpies Escales.

Definitivament la Bateria de Qüestionaris i Escales (A.G.A.P.) va quedar tal com es reproduïx íntegrament a l'ANNEX 6 i així es va passar als diferents grups d'alumnes del COU dels Instituts i Col.legis. Ben segur que fer una nova "Reliability" hauria estat una mesura molt encertada; el calendari escolar del COU, però, no permetia massa combinacions. El temps es començava a girar en contra nostra.

4.6.- LA POBLACIÓ I LA MOSTRA. CARACTERÍSTIQUES

La població escollida per a aquest estudi és la dels estudiants del COU escolaritzats als Col.legis i Instituts ubicats a Lleida-ciutat i al seu entorn.

Som conscients de la limitació geogràfica de la mostra ja que són relativament pocs els estudiants procedents d'àmbits rurals que cursen el COU a Lleida-ciutat. Malgrat tot, considerem que la mostra escollida ofereix elements suficientment importants per al nostre estudi.

4.6.1.- Característiques generals de la mostra

D'acord amb els objectius d'aquesta investigació la mostra seleccionada té les següents característiques:

1.- Alumnes del COU. Encara que, ja des del 2on. Curs de BUP els alumnes comencen a fer opcions acadèmiques que van perfilant les seves aspiracions acadèmico-professionals mitjançant les assignatures optatives i els EATP, és al COU quan hauran de prendre una decisió més definitiva per a iniciar una carrera universitària o abandonar els estudis.

2.- Els Centres no han estat seleccionats sinó que s'ha decidit des del començament que hi participarien alumnes de tots els Centres de la ciutat de Lleida o dels voltants, tant públics com privats, que es nodreixen principalment, encara que no exclusivament, d'alumnes que resideixen a la ciutat.

3.- La forma de determinar quins alumnes contestaran el Qüestionari es farà d'acord amb la Direcció de cada Centre, mirant, per la nostra part, que la mostra es faci en condicions d'aleatorietat i que sigui representativa dels estrats de la població estudiada:

- Respecte del sexe: Nois - Noies.
- Respecte de l'opció del COU: Ciències (Científico-Tecnològica i Biosanitària) i Lletres (Ciències Socials i Humanístico-Lingüística).
- Respecte del tipus de Centre: Públic - Privat

4.- La població total d'alumnes del COU dels Instituts i Col·legis de Lleida-ciutat durant el Curs 1991-1992 és de 1522. S'ha descartat el COU nocturn atesa la diversitat d'historials acadèmics dels alumnes i de

les diferències d'edat dintre dels grups. Les circumstàncies diferencials d'aquests alumnes ens han fet veure la necessitat de prescindir-ne tot i que considerem que pot ser objecte d'un altre treball de recerca, per cert, molt interessant.

La mostra, un cop exclosos els 304 alumnes del COU nocturn, s'escollirà d'entre una població de 1218 estudiants.

4.7.- RECOLLIDA DE DADES

El nostre treball de camp s'inicia amb una entrevista amb els Directors o Caps d'Estudis de cadascun dels Centres per tal d'acordar les característiques dels grups d'alumnes que haurien de fer la prova i acordar, també, el calendari i l'horari.

Al mateix temps prenem el compromís de facilitar al Centre els resultats obtinguts per a ús dels alumnes interessats o dels tutors si així ho creuen convenient.

A partir d'aquí es plantegen algunes dificultats relacionades amb l'organització acadèmica de cada Centre, amb la situació concreta dels programes de les assignatures en relació a l'especificitat del COU i de la Selectivitat i al calendari immediat d'activitats acadèmiques i extraacadèmiques planificades. Vista la realitat queda clar que la mostra s'haurà de basar en el Grup-Classe i es decideix demanar als Centres grans la col.laboració de dos Grups-Classe i als petits, d'un Grup. (Hem considerat, en aquesta ocasió, "centres grans" els que tenen més de 150 alumnes del COU i "petits" aquells que en tenen menys de 150).

El criteri que la major part dels Directors aportaven a l'hora de "decidir" quins grups participarien a la investigació ha estat el de perjudicar el mínim possible el normal funcionament acadèmic. Això vol dir que, sempre que s'ha pogut, s'ha aprofitat l'absència accidental d'un professor, l'hora d'una assignatura els exàmens parcials de la qual ja s'han fet o el programa de la qual va molt avançat i altres circumstàncies d'aquest estil. En aquest sentit creiem que si bé l'operació no s'ha realitzat sota criteris

d'aleatorietat "químicament" pura, sí que es pot dir que un seguit de circumstàncies no controlables han determinat quins grups constituïrien la mostra. En la pràctica, doncs, també l'atzar ha estat el factor decisor.

No és la nostra intenció discutir aquí la importància d'elegir bé la mostra per tal d'aconseguir un procés estadístic vàlid ni la idoneïtat del mètode aleatori, qualificat de rigorós en totes les publicacions d'estadística. Ens reconforta, però, llegir Catell (1968), citat per Rodríguez (1982) quan diu que l'investigador en educació té moltes dificultats per seguir les recomanacions del mètode aleatori (tal com ho demostra l'anàlisi dels treballs d'investigació educativa). D'altra banda, afegeix, els estadístics rigorosos no sempre veuen amb bons ulls les alternatives presentades per tal de salvar els obstacles de l'aleatorietat.

També és important, segons Rodríguez (1982), pensar que l'objectiu de la investigació educativa no és la simple ratificació d'uns valors numèrics sinó l'acció personal que es pot dur a terme d'acord a les directrius qualitatives que les dades quantitatives aporten.

Ha estat pràcticament impossible, per exemple, aconseguir una compensació de la mostra pel que fa al sexe i a l'opció del COU. Tot i que en valors absoluts són molt propers, en valors relatius ha estat molt difícil ja que els grups-classe normalment no estan compensats ni pel que fa al sexe ni a l'opció del COU.

Els Centres, els alumnes dels quals han participat contestant els Qüestionaris, són:

Centres Públics:

I.B. Capità Masip
I.B. Gili i Gaya
I.B. Joan Oró
I.E.S. Josep Lladonosa
I.B. Manuel de Montsuar
I.B. Màrius Torres

Centres Privats:

Col. Arabell (de noies)
Col. Claver (mixt)
Col. Episcopal (mixt)
Col. Maristes (mixt)
Col. Terraferma (de nois)

Cal dir que la disponibilitat dels Centres va ser total i que les petites dificultats van ser degudes a imponderables absolutament comprensibles que no fan dubtar de l'esperit de col.laboració trobada ni disminueixen, al nostre entendre, la validesa dels resultats obtinguts. És el cas d'un Col·legi que no ha participat en les proves per dificultats horàries i de programació d'activitats extraescolars, no imputables a ningú. Simplement no va ser possible, en els dies que corresponia passar les proves, trobar un espai de temps per poder-ho realitzar.

A partir d'aquest moment la mostra sobre la que es treballarà és de 550 subjectes.

El Qüestionari AGAP es va aplicar personalment a tots el grups. Això ens va permetre d'assegurar que tots els grups rebrien les mateixes instruccions i la mateixa persona donaria el mateix tipus de resposta a les preguntes o a la demanda d'aclariments fetes durant la prova.

La sessió s'iniciava explicant als alumnes en què consistia la prova i quina era la seva finalitat. Es feien les recomanacions habituals en aquests casos de respondre a les qüestions honestament, amb sinceritat i sense preocupar-se del que responen els altres companys.

La nostra intenció era, claríssimament, la de reduir al màxim les connotacions pròpies d'un ambient d'examen que sovint planen inevitablement per l'aula en ocasions com aquesta, així com les inseguretats que generen les tasques desconegudes com les que estan a punt d'iniciar.

A La TAULA 3 es presenta el calendari i l'horari acordat per passar els Qüestionaris a cada Centre.

CENTRE	GRUP	DATA	HORA
JOSEP LLADONOSA	LL+C	26-2-92	9,00
M.DE MONTSUAR	LL+C	27-2-92	8,15
ARABELL	C+LL	27-2-92	12,10
EPISCOPAL	C+LL	3-3-92	12,50
CLAVER	C	4-3-92	8,20
TERRAFERMA	C+LL	4-3-92	9,30
MARISTES	LL	9-3-92	12,10
MÀRIUS TORRES	LL	10-3-92	13,40
JOAN ORÓ	LL	11-3-92	10,40
MÀRIUS TORRES	C	12-3-92	13,40
GILI I GAYA	C	13-3-92	9,10
GILI I GAYA	LL	13-3-92	10,40
C. MASIP	C+LL	13-3-92	13,00
JOAN ORÓ	C	20-3-92	12,50

TAULA 3.-CALENDARI I HORARI DE L'APLICACIÓ DELS QÜESTIONARIS

LL= Grup de Lletres. C= Grup de Ciències. C + LL= Grup Mixt

Malgrat que l'activitat no suposa per als alumnes cap avantatge ni ha de tenir cap repercussió positiva ni negativa en els seus estudis hem procurat generar en ells el màxim interès en la tasca per tal que entenguessin que la seva col.laboració en forma de respostes sinceres i autèntiques era imprescindible perquè l'estudi que se'n derivi tingui una incidència real i efectiva sobre altres companys de futures promocions i, en general, sobre l'educació.

En relació a les situacions personals i acadèmiques que es plantegen als diversos qüestionaris se'ls tranquil·litza remarcant que el treball és anònim i que l'ús que se'n farà és estrictament confidencial. Tot i així suposem que els mecanismes de defensa i les conductes socialment desitjables han pogut aparèixer en determinats moments.

Després de la breu exposició introductòria que era, de fet, una ampliació del full de PRESENTACIÓ que encapçalava l'exemplar que cada alumne tenia, tal com es pot veure a l'ANNEX 6, se'ls indica que poden començar a fer una part del Qüestionari i que l'altra la completaran a casa seva i la retornaran al seu professor-tutor al cap de dos dies (coincidint normalment amb una classe del tutor).

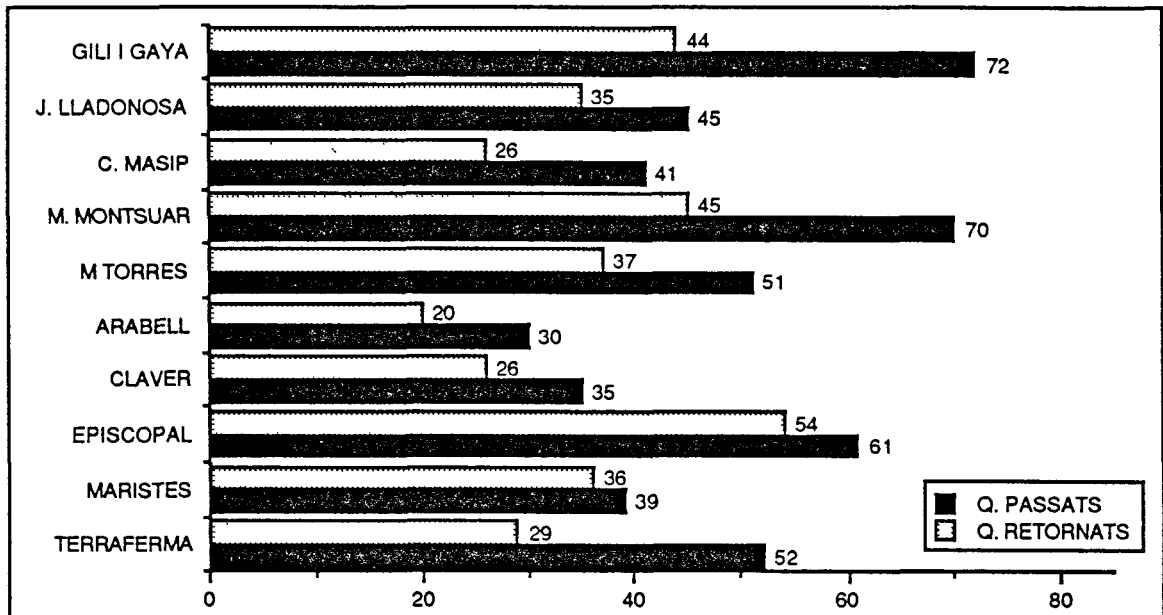
Es va optar per elaborar una part a casa perquè en ella es demanen qualificacions dels cursos anteriors del BUP i era previsible que alguns o la majoria dels alumnes no les recordarien en aquell moment i, en segon lloc, perquè les sessions docents acostumen a ser de 50 minuts mentre que respondre el Qüestionari AGAP sencer ocuparia més d'una hora segons comprovació feta amb un grup pilot.

Respondre una part del Qüestionari AGAP de forma no presencial ens permetria adequar-lo a una unitat de temps còmoda per a tothom (la durada normal d'una classe) i tenia l'inconvenient d'una previsible pèrdua de casos: la dels Qüestionaris no retornats.

Definitivament la mostra real ha quedat reduïda a 396 subjectes, la qual cosa representa el 32,5 % dels alumnes del COU de Lleida (exclosos els estudiants del COU nocturn). Globalment sembla suficientment representativa per bé que, després de prendre com unitat el grup, és difícil determinar el grau d'adequació amb el qual la mostra representa la població d'estudiants.

El GRÀFIC 1 mostra la participació d'alumnes: nombre de Qüestionaris distribuïts i recollits per centres.

La resta d'observacions de tipus qualitatiu fetes, tant en el desenvolupament de la prova com a l'anàlisi de resultats, ens permeten de suposar que no hi ha dificultats greus de comprensió d'allò que es demana a cada ítem o pregunta, que els alumnes han contestat el que se'ls demana si bé en alguns ítems la interpretació d'unes frases autodescriptives en certa manera ambigües o la falsa modèstia i els mecanismes de defensa del jo podrien distorsionar una mica els resultats.



GRÀFIC 1.- PARTICIPACIO PER CENTRES

Dues causes poden explicar, fonamentalment, aquesta reducció: a) la participació dels estudiants, supeditada a l'assistència a classe el dia i l'hora de passar la prova; i b) la part de qüestionari no retornat o la no assistència a classe el dia de tornar-los invalidava el qüestionari sencer. Tot i així els que es van retornar degudament complets representen el 72 % de la mostra inicialment escollida, percentatge que ens sembla força interessant.

A continuació s'ha procedit a anotar les puntuacions de les variables de cada subjecte per a poder ser introduïdes a l'ordinador i posteriorment processades estadísticament per a la qual cosa s'ha emprat el paquet estadístic SPSS/X i per les gràfiques i processament de textos el CRICKET GRAPH, el MCDRAW IIII i el WORD 4.0, respectivament.

CAPÍTOL 5

ANÀLISI DE RESULTATS

5.1.- INTRODUCCIÓ

El contingut d'aquest capítol correspon a la Tercera Etapa del nostre treball. Un cop introduïdes les dades a l'ordinador s'ha fet el tractament estadístic consistent en el càlcul de mitjanes, variàncies, desviació standard, percentatges, freqüències de valors, coeficient de fiabilitat (Alpha) i correlacions múltiple i simples entre les variables.

Algunes de les informacions de tipus qualitatiu proporcionades pels qüestionaris es presenten en forma de freqüència o de percentatge. És el cas de les raons subjectives que justifiquen la dificultat o la facilitat dels estudis universitaris, l'autovaloració respecte dels altres estudiants o respecte de la vàlua personal o la valoració de l'èxit acadèmic.

En general, tant l'anàlisi de les dades quantitatives com el de les qualitatives és de tipus descriptiu, tal com correspon a la naturalesa d'aquesta investigació.

Començarem per presentar algunes dades sobre la distribució de la mostra. No ho fem de forma exhaustiva sinó seleccionant aquells criteris que ens semblen més necessaris per identificar la mostra o més adients als objectius del nostre treball.

A continuació procedirem a analitzar les dades que intenten verificar la hipòtesi de caràcter més global referides a la interrelació dels factors que estan relacionats amb l'autoestima passant després a una anàlisi més específica entre els diferents elements que actuen com a condicionants de l'autoestima o com a resultat de la seva incidència.

Les correlacions entre les variables han estat calculades utilitzant el coeficient de correlació de Pearson.

5.2.- DADES PERSONALS I CONTEXT FAMILIAR

5.2.1-Edat, Sexe i Centre escolar

L'edat dels subjectes de la mostra està a l'entorn dels 18 anys, edat que correspon als alumnes del COU que han seguit una escolaritat normal. Només 28 alumnes (7%) tenen entre 19 i 20 anys.

La TAULA 5 resumeix la distribució de la mostra segons el sexe, l'opció del COU i el Centre on els alumnes estan escolaritzats.

5.2.2.- Les opcions del C.O.U

La distribució dels subjectes de la mostra és de 201 alumnes de Lletres (50'7 %) i 195 de Ciències (49'3 %) distribuïts en les quatre opcions tal com es pot veure a la TAULA 5.

Tot i la poca diferència d'alumnat entre la branca de Ciències i la de Lletres, es constata que l'Opció C (Ciències Socials) és la més concorreguda amb predomini numèric de les noies (gairebé el doble). El fet de ser una opció molt versàtil, que dóna accés a un ventall ampli de carreres universitàries per les quals no es necessita una preparació molt específica, la fa molt desitjada. La desorientació dels alumnes respecte als estudis universitaris que seguiran el curs següent i la praxis de l'"adjudicació" d'estudis i de centre, sobretot pels que aproven les P.A.A.U. al setembre, converteixen aquesta opció en una mena de comodí.

La segona opció triada és la Científico-Tecnològica. En aquest cas el nombre de nois gairebé triplica el de les noies. L'alumnat considera que aquesta és en molt l'opció més difícil. Pel que es veu, ni la dificultat manifesta ni el sentiment de poc èxit en els estudis de Ciències ni l'experiència aliena de ser l'opció amb més suspesos a les proves de Selectivitat fan que aquesta opció sigui poc desitjada.

	C I E N C I E S				L L E T R E S						
	OP. "A"		OP. "B"		OP. "C"		OP. "D"		TOTAL X S E X E	TO- TAL X CEN- TRE	TO- TAL INST * COL.
INSTITUTS	H	D	H	D	H	D	H	D	H	D	*
GILI GAYA	11	5	1	2	5	13	0	7	17	27	44
J. LLADONOSA	5	0	2	3	5	9	2	9	14	21	35
C. MASIP	4	2	0	7	2	3	1	7	7	19	26
M. MONTSUAR	8	5	6	6	4	14	1	1	19	26	45
J.ORO	7	4	5	10	2	2	4	10	18	26	44
M. TORRES	1	1	7	18	2	8	0	0	10	27	37
COLLEGIS											
ARABELL	-	4	-	2	-	10	-	4	-	20	20
TERRAFERMA	10	-	2	-	9	-	8	-	29	-	29
MARISTES	-	-	-	-	16	17	0	3	16	20	36
CLAVER	14	5	2	5	-	-	-	-	16	10	26
EPISCOPAL	17	1	5	8	4	8	4	7	30	24	54
TOTAL X GENERES	77	27	30	61	49	84	20	48	176	220	396
TOTAL X OPCIONS	104		91		133		68				
TOTAL C/LL	195				201				3 9 6		

TAULA 5.- DISTRIBUCIÓ DE LA MOSTRA PER CENTRES, OPCIÓ DEL COU I SEXE

H: Home. D: Dona C: Ciències. LL: Lletres.

INST.: Institut de Batxillerat .

COL.: Col·legi Privat

OPCIÓ A: Científico-Tecnològica

OPCIÓ B: Biosanitària

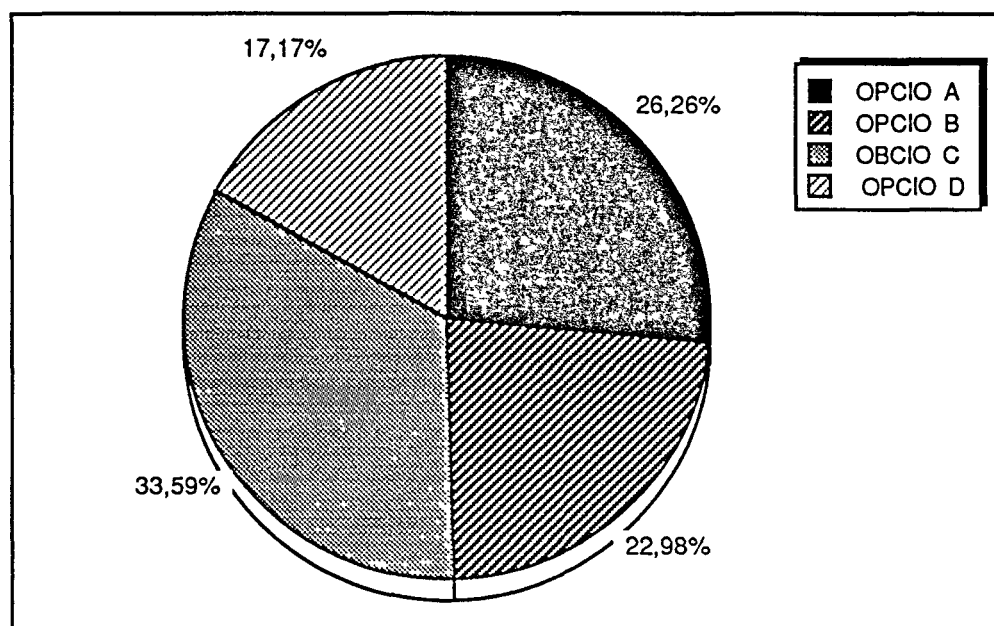
OPCIÓ C: Ciències Socials

OPCIO D: Humanístic-Lingüística

L'opció B (Biosanitària) és la de les noies que fan Ciències (just el doble de noies que de nois). És qualificada de "bastant difícil" pel 66'7 % de l'alumnat i és, també, la segona en nombre de suspesos en les P.A.A.U..

Finalment, l'opció D (Humanístico-Lingüística) és la menys cobdiciada. Independentment del petit percentatge d'estudiants que la cursen, la gran majoria (65 %) considera que té poques o cap dificultat. També predominen les noies.

Els GRÀFICS 2 i 3 mostren la distribució per opcions i la valoració comparada de la dificultat de cada una de les opcions del C.O.U. segons els alumnes de la mostra.



GRÀFIC 2.- DISTRIBUCIO SEGONS LES OPCIONS DEL COU

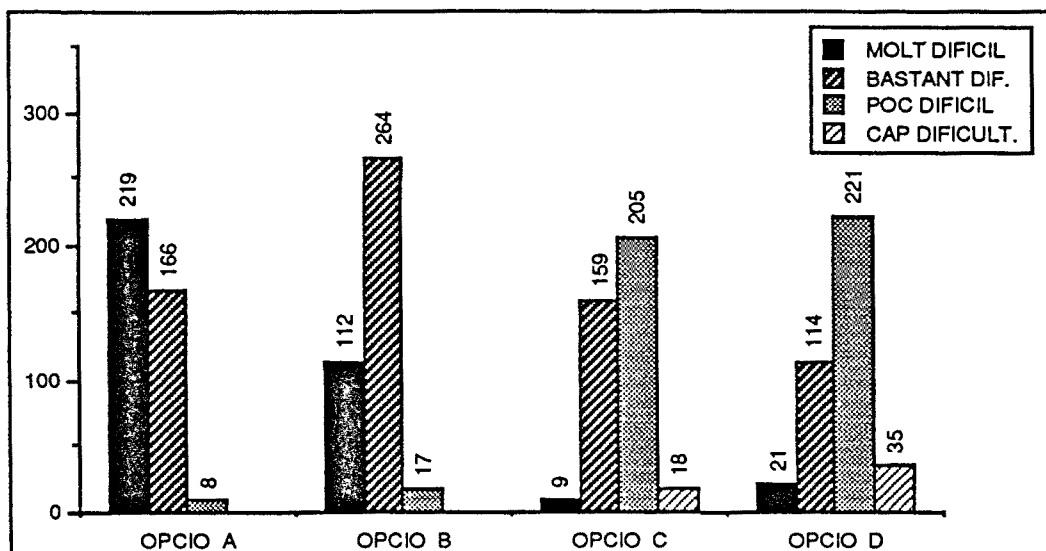
A: CIENTIFICO-TECNOLOGICA

C: CIENCIAS SOCIALES

B: BIOSANITARIA

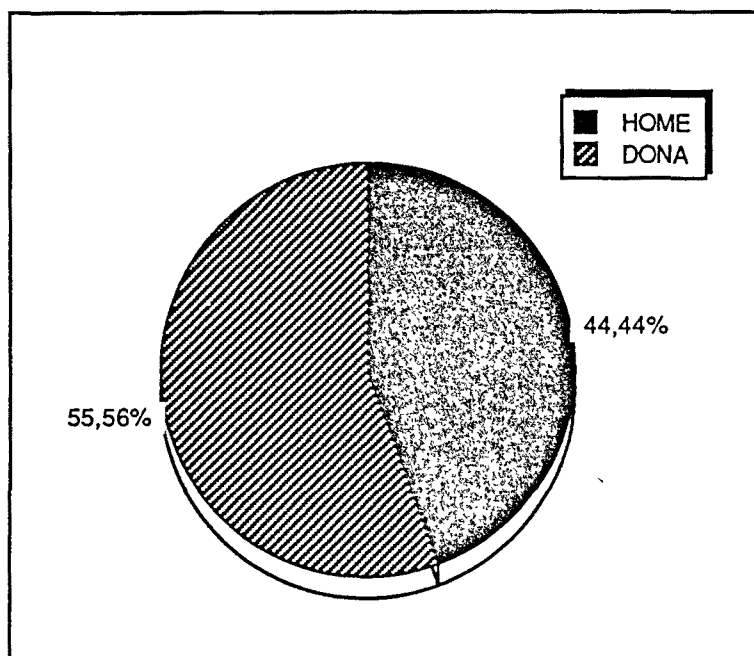
D: HUMANISTICO-LINGÜÍSTICA

Afirmen tenir més èxit en les assignatures de Lletres que en les de Ciències. Creuen que les opcions del C.O.U. més difícils són les de Ciències però la meitat dels alumnes les estan cursant en més proporció de nois que de noies. És clar que també els que consideren que valen més que allò que reflexen les notes són, en més quantitat, els nois.



GRÀFIC 3.- DIFICULTAT OPCIONS COU

Si l'analitzem per parts podem veure (GRÀFIC 4) que el gènere dels enquestats és de 220 noies (55,6%) i de 176 nois (44,4%). Aquest lleuger predomini de les noies estudiants es correspon amb la tendència d'increment de matrícula femenina a l'ensenyament secundari al llarg de la darrera dècada.

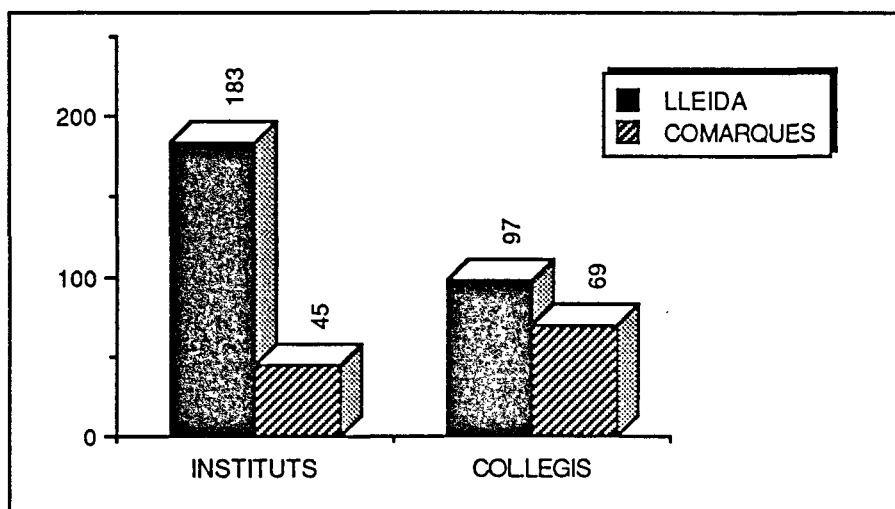


GRÀFIC 4: SEXE

Els alumnes de la mostra estan escolaritzats, tal com s'indica a la FIGURA 5, en Instituts de Batxillerat (231) que representa un 58,3 % i en Col.legis privats (165) que equival a un 41,7 %.

5.2.3.- Residència familiar. Estudis i professió dels pares

El GRÀFIC 5 mostra, també, que la major part dels subjectes enquestats (280) resideixen a la mateixa ciutat de Lleida. D'aquests, un 65,3 % assisteixen a centres públics i l'altre 34,7 % ho fan als centres privats. La resta procedeixen majorment de les poblacions relativament properes a la capital del Segrià. D'aquests, un 60,5 % assisteixen als centres privats mentre que el restant 39,5 % estan escolaritzats en centres públics.

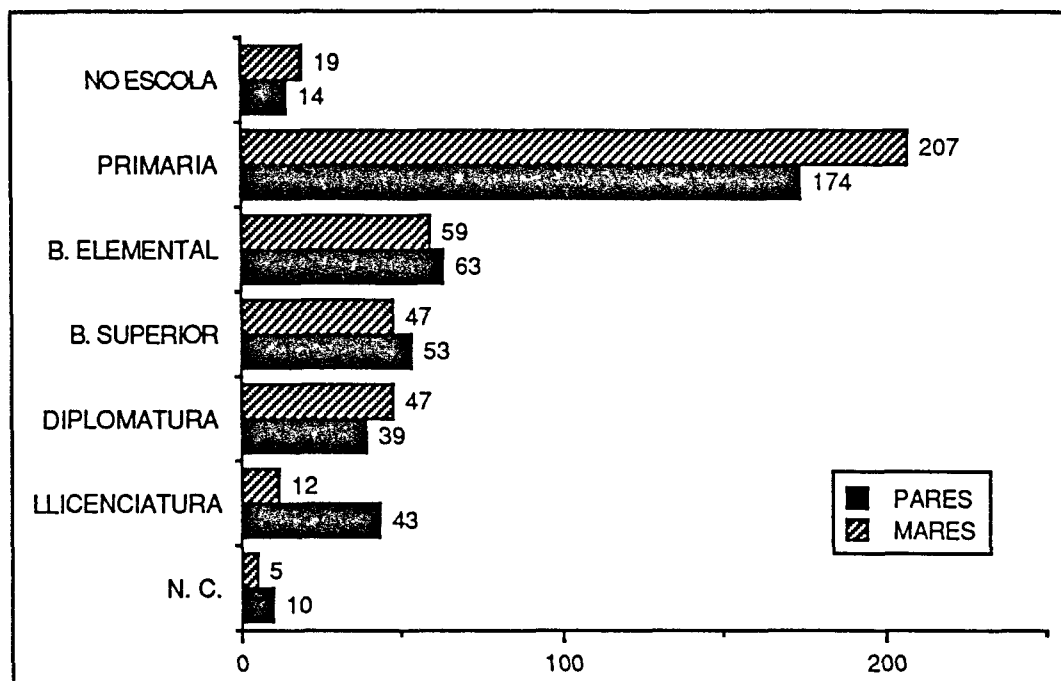


GRÀFIC 5.- RESIDENCIA FAMILIAR - TIPUS DE CENTRE

Si mirem el nombre total d'alumnes dels centres públics i dels centres privats veurem que de cada 10 estudiants del COU dels Instituts, 8 són de Lleida i 2 de fora. Mentre que als Col.legis privats la proporció és 6 de Lleida per 4 de fora.

Pel que fa al nivell d'escolarització de les famílies (GRÀFIC 6), les dades indiquen, en nombres absoluts, que la no assistència a l'escola o el fet d'haver cursat només els estudis primaris és una característica compartida

per, gairebé, la meitat dels pares (48,7%). Les mares que han aconseguit, com a màxim, aquest grau s'apropen al 60 %. Només el 21 % dels pares i el 15 % de les mares tenen titulacions universitàries.

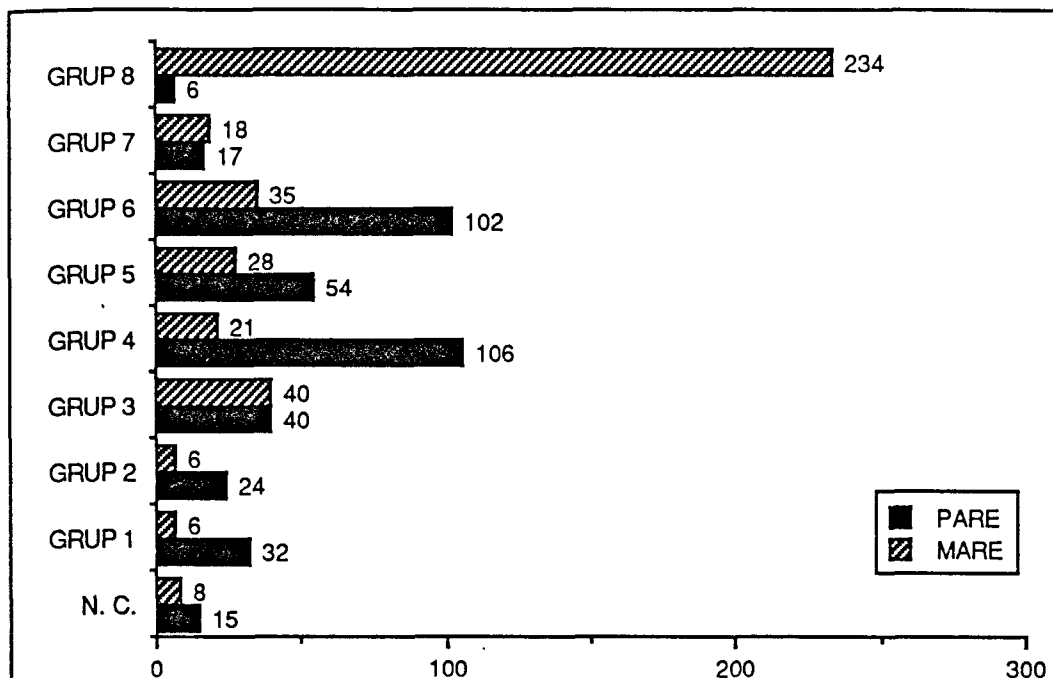


GRÀFIC 6.- ESTUDIS DELS PARES

Entre les professions exercides pels pares predominen la "direcció" d'empreses familiars, petits comerciants, pagesos (26,8 %); treballadors qualificats (25,8 %); funcionaris i personal administratiu, en general (13,6 %) i càrrecs intermitjos i professors no universitaris (10,1 %)

En el cas de les mares destaca amb molt l'ocupació de mestressa de casa. De cada 10 mares només 4 tenen una feina fora de casa ocupant càrrecs intermitjos a les oficines o al comerç, exercint la docència (10,1 %); fent treball manual qualificat (8,8 %) o funcions administratives (7,1 %)

Exposem gràficament aquestes informacions amb xifres absolutes al GRÀFIC 7.



GRÀFIC 7.- PROFESSIONS DELS PARES

GRUP 1.- Grans empresaris. Alts càrrecs.

GRUP 2.- Professions lliberals. Professors universitaris. Tècnics superiors.

GRUP 3.- Tècnic mig. Altres Professors. Carrecs intermitjos.

GRUP 4.- Empresa familiar. Pagès. Comerciant.

GRUP 5.- Funcionaris. Personal administratiu.

GRUP 6.- Treballadors qualificats.

GRUP 7.- Treballadors no qualificats.

GRUP 8.- Mestressa de casa. Pensionistes.

Els factors "estudis" i "professió" dels pares són dos components importants del concepte classe social. Considerats conjuntament ens donen una visió bastant aproximada de la realitat social dels subjectes de la mostra. D'una banda observem les característiques pròpies del que hem convingut en denominar "classe mitja". La discussió sobre la influència de la classe social sobre l'autoestima és completament oberta i ja hem fet esment, al capítol anterior, de les diverses posicions al respecte. Nosaltres considerem que el medi social, sobretot el més proper - el familiar- incideix en tota la conducta. També, per tant, en la valoració de la cultura, en l'interès per l'aprenentatge i, en conseqüència, en el rendiment acadèmic, en les experiències d'èxit i de fracàs acadèmic i no acadèmic amb tot el que això comporta. L'èxit percebut i el feedback de les perones més afectivament properes al subjecte incideixen, amb tota seguretat, en la seva

personalitat . Una altra cosa és que hi hagi greus dificultats per a mesurar aquestes variables. Caldrà avançar per aquest camí per tal que allò que defensarem en base a la intuïció o a la reflexió personal pugui teambé tenir un suport extrasubjectiu.

D'altra banda, no ens passa per alt el fet que, encara avui, es detecta una escassa incidència de les mares en el món del treball la qual cosa unida a un nivell d'estudis globalment inferior al dels pares ens dóna idea de quin és el seu paper en l'estructura social. S'ha de reconèixer, però, que l'evolució és notable respecte d'altres estudis anteriors. Per citar-ne només dos amb deu anys de diferència, Rodríguez Espinar (1982) situava en un 85 % les mares que no tenien estudis o tenien els estudis primaris. Samper i Col. (1990) afirma que aquestes mateixes categories sobrepassen el 60 % pel que fa als estudis i només un terç fan activitats laborals fora de casa.

5.3.- VALIDACIÓ DE LES HIPÒTESIS

5.3.1.- Hipòtesi General

Existeix una correlació positiva entre el rendiment acadèmic dels alumnes, l'autovaloració d'èxit acadèmic, la dificultat manifesta de l'opció del COU, el nivell d'Autoestima General real i ideal, el nivell d'Autoestima Acadèmica real i ideal, l'estil atribucional, les aspiracions acadèmiques i la dificultat subjectiva de les carreres.

Ens hem plantejat en aquest treball un problema en el qual hi intervenen, d'una banda, les característiques personals del subjecte: tant les físiques com les emocionals, les cognitives i les actitudinals. D'altra banda hi incideixen, directament o indirecta, les altres persones, sobretot aquelles que tenen una especial significació pel subjecte com són la família, particularment els pares, els professors i els companys i amics. Finalment, tenen especial influència les situacions i les dinàmiques que es generen per interacció d'aquests grups d'elements: el subjecte i els seu entorn socio-familiar, el subjecte i el seu entorn acadèmic-escolar i la institució escolar i la família respecte de la vida acadèmica del subjecte. Tot

això és un indicati del grau de complexitat del problema que no voldríem perdre de vista en el seu conjunt, en cap moment.

La nostra hipòtesi general no contempla, ni de lluny, totes les variables que intervenen en el tema que tractem d'estudiar però abans d'analitzar la relació, el sentit i la magnitud dels diversos conjunts de dades que emprem per validar o no cada una de les subhipòtesis que ens hem plantejat, hem volgut saber quin és el valor predictiu del conjunt de les variables respecte de cada una d'elles, o el que és el mateix, quin percentatge de la variança de cada variable és explicada pel conjunt de variables predictives.

Exposem a continuació els coeficients de Regressió Múltiple (R) i el nivell de significació (F). Tota la resta d'informacions relatives al mètode les adjuntem a l'ANNEX 7.

AUTOESTIMA ACADÈMICA REAL	R= .42645	F= .0000
AUTOESTIMA GENERAL REAL	R= .42433	F= .0000
AUTOVALORACIÓ ÈXIT ACADÈMIC	R= .34864	F= .0000
AUTOESTIMA GENERAL IDEAL	R= .32243	F= .0000
AUTOESTIMA ACADÈMICA IDEAL	R= .30939	F= .0000
DIFICULTAT MANIFESTA OPCIO COU	R= .28740	F= .0001
ESTIL ATRIBUCIONAL	R= .22253	F= .0129
DIFICULTAT SUBJECTIVA CARRERES	R= .20675	F= .0335
RENDIMENT ACADÈMIC	R= .19255	F= .0712

Vists els resultats de l'equació, és evident que els coeficients (R) són més aviat baixos, encara que la majoria altament significatius.

La primera impressió visual és que els coeficients de correlació més elevats els trobem quan la variable depenent és l'autoestima. En aquest sentit podem observar que la màxima predicció del conjunt de les variables de la nostra hipòtesi es produeix en l'Autoestima Real (general i acadèmica) arribant a predir el 18 % de la variable depenent.

Les variables que millor prediuen l'**Autoestima Acadèmica Real** són l'AGR, l'èxit percebut i el rendiment acadèmic.

Les variables que més pes tenen en l'explicació de la variança de l'**Autoestima General Real** són l'Autoestima Acadèmica Real, l'èxit percebut i l'Estil atribucional.

L'Èxit percebut o autovaloració del rendiment acadèmic és, de fet, una concreció de l'AAR. La valoració que el subjecte fa de les seves notes depèn, en bona manera, de la percepció que té de com valoren el rendiment les persones significatives del seu entorn.

Les millors predictors d'aquesta variable són, lògicament, l'AAR i l'AGR de la qual n'és una part. No contribueixen a la predicció, principalment, l'AC, la dificultat de les carreres i el rendiment escolar.

La predicció del conjunt de variables sobre la variança de l'Autoestima General i Acadèmica ideals arriba fins un 10 %. **L'Autoestima General Ideal** compta especialment amb l'aportació de les variables AIG, èxit percebut i AAR, essent el rendiment i l'AC les variables que menys contribueixen a la predicció.

Pel que fa a l'**Autoestima Acadèmica Ideal** trobem que la variable que més pes té com a predictora de les puntuacions de l'AAI és l'AGI. Les que menys serveixen serien la Dificultat subjectiva de les carreres i el Rendiment acadèmic.

La segona impressió visual, complementària de la primera, és que els coeficients de correlació més baixos es produeixen quan la variable dependent té a veure amb la realitat externa del subjecte.

Per exemple la "Dificultat de l'opció del COU", la "Dificultat subjectiva de les carreres" són variables que poden estar carregades d'ambigüitats. Els alumnes poden coincidir en la valoració de les dificultats de cada opció del COU i en les dificultats de les carreres universitàries per motius molt diversos. La dificultat pot estar, per uns, a les assignatures en si mateixes, per altres a la poca preparació, a la manca d'esforç, a les característiques del professor, a la por a fracassar o als problemes personals que roben dedicació i concentració en l'estudi.

No totes aquestes possibles realitats tenen a veure amb els nivells d'Autoestima ni s'hi relacionen amb el mateix grau. Per això entenem que una baixa correlació amb el conjunt de variables internes és explicable des d'aquest punt de vista.

Les variables predictorres amb més pes respecte de la **Dificultat manifesta de les opcions del COU** són el Rendiment acadèmic i l'AAR.

Pel que fa a l'Estil atribucional, la consideració que hem de fer va, en part, en la mateixa línia . Les situacions que es presenten als subjectes tenen una causa explicitada a la prova, sobre la qual els alumnes han de manifestar el grau d'acord. Ara bé, mostrar-se en desacord amb una situació d'atribució externa de fracàs no equival a qualificar-la d'atribució interna de fracàs (la qual cosa seria equivalent a baixa autoestima) sinó que el fracàs és atribuïble a unes altres causes externes i no precisament a aquella que es presenta a l'ítem. La diversitat de situacions i la multiplicitat de causes de cada situació poden explicar, al nostre entendre, el baix coeficient de correlació.

Observem que el conjunt de variables predictives expliquen només el 4 % de la variança d'Estil atribucional. El pes més important el té la variable AGR.

Sobre la **Dificultat subjectiva de les carreres** podem afirmar, almenys en part, el que dèiem de la "dificultat de les opcions del COU" amb la diferència que aquesta és coneguda i viscuda pels subjectes i la Dificultat de les carreres és una dificultat intuïda que obeeix a múltiples raonaments alguns dels quals pertanyen més al terreny dels prejudicis i uns altres són més reals.

Finalment, respecte del **Rendiment acadèmic** veiem que és la variable dependent sobre la que més difícilment poden fer predicció el conjunt de les altres variables, el pes de les quals és, pràcticament en tots els casos, negatiu. Es tracta, d'altra banda, de la variable més realista i més

externa de les que apareixen a la hipòtesi general i, al mateix temps, també la que mostra un coeficient de correlació més baix. És evident que els alumnes enquestats consideren que el rendiment, difícilment es pot associar amb les altres variables conjuntament considerades. Dóna la impressió que les notes corresponen, en general, a una supraestructura "estranya", poc relacionada amb l'interès, la dedicació, l'esforç i en definitiva, amb els progressos dels alumnes.

És probable que l'experiència de les qualificacions estigui, en molts casos, més lligada a la sort, a les imprevisions, a les petites o grans injustícies, a la manca de lògica o, fins i tot, a situacions de disciplina que al resultat d'un procés en el que cadascú hi participa d'una manera personal i intransferible amb el seu grau d'esforç, d'interès, de creativitat, d'autonomia o de dependència, de divergència o de submissió.

En definitiva, és una sensació segons la qual el món de les notes és molt important perquè és la clau que obre cada any les portes d'un curs nou o d'una etapa nova però que, moltes vegades, no té res a veure amb les expectatives i amb el procés que els estudiants seguirien guiats pels seus interessos, inquietuds i maneres d'aprendre. Una contradicció flagrant que pot tenir els seus efectes quan es pretén descobrir en les seves respostes alguna relació consistent entre variables, si una d'elles és el rendiment escolar. L'efecte més immediat (que no el més important) podria ser el de no trobar cap altra relació entre variables que la de l'atzar. De la mateixa manera que, sovint, als estudiants se'ls escapa de les mans la possibilitat de controlar el seu procés acadèmic i troben en l'atzar i en altres factors no controlats l'única explicació d'alguns episodis de la vida escolar.

Resumint, mitjançant el mètode de Regressió Múltiple es confirma la hipòtesi general en què es planteja l'existència de relacions entre diverses variables, amb uns coeficients de correlació entre moderats i baixos i un alt nivell de significació a l'hora d'explicar la variació per part del conjunt de predictors.

5.3.2.-Subhipòtesis referides a la relació entre el rendiment escolar i els nivells i les modalitats d'autoestima

Subhipòtesi General 1:

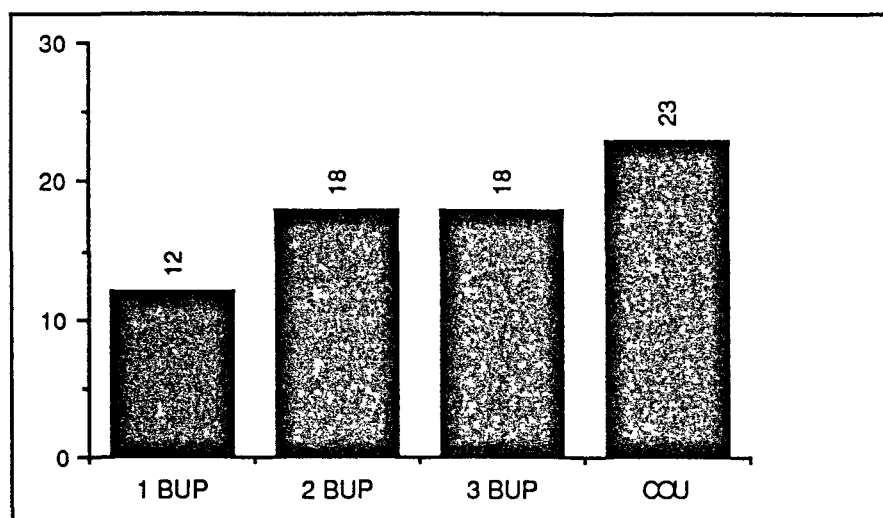
Hi ha correlació positiva entre el rendiment acadèmic dels alumnes, l'autovaloració de l'èxit i els nivells d'autoestima general i acadèmica reals i ideals. (Adjuntem la Taula de Correlacions a l'ANNEX 8)

En analitzar el rendiment escolar hem de deixar constància de dos tipus d'informació: a) les qualificacions finals de cada curs de B.U.P. expressades en freqüències i en percentatges i el fet d'haver repetit o no algun curs; b) la valoració que els alumnes en fan, com ho viuen, quin és el seu sentiment de vàlua respecte de les notes o dels companys i la percepció que tenen de triomfar més o menys en els estudis.

Es tracta, doncs, de constatar la realitat "objectiva" del rendiment acadèmic i la percepció d'aquest rendiment pels nostres subjectes.

Un indicador que ens semblava important era la repetició de curs. Només 71 alumnes de la mostra (17'9 %) han repetit un curs. El GRÀFIC 8 mostra que hi ha un increment del nombre de repetidors al llarg de la secundària que culmina en el fet que el nombre de repetidors del C.O.U. és el doble del de primer de B.U.P. Aquesta informació es correspon amb l'evolució de les qualificacions de cada final de curs (exceptuat el del C.O.U., és clar).

En línies generals el rendiment acadèmic es pot considerar "regular". La mitjana de les notes es situaria entre sis i set. La TAULA 6 mostra l'evolució de cada categoria de qualificació per cursos expressada en freqüències i percentatges.



GRÀFIC 8.- ALUMNES QUE HAN REPETIT ALGUN CURS

El nombre d'Excel.lents i de Notables decreix al llarg del B.U.P. al temps que s'incrementa el de Suficients i d'Insuficients. La categoria "B" és la que apareix com a més estable.

	PRIMER	%	SEGON	%	TERCER	%
EXCELLENT	626	16,4	633	16,7	529	13,6
NOTABLE	1230	32,2	1088	28,7	1107	28,6
BE	959	25	983	25,8	963	24,9
SUFICIENT	774	20,2	813	21,4	943	24,3
INSUFICIENT	230	6	275	7,2	326	8,4
N. C.	8	0,2	6	0,2	7	0,2

TAULA 6.- NOTES DE BUP. FREQUÈNCIA I %

Els alumnes que han suspès més de cinc assignatures al mes de juny oscil.la entre el 2'3 % i el 4'5 %. No es pot afirmar que sigui un indicador de fracàs acadèmic per un percentatge significatiu d'alumnes en el conjunt de la mostra. Lògicament hem recollit aquesta informació després que ja s'ha anat fent una selecció natural. Dit d'una altra manera: la mostra pertany al col.lectiu d'alumnes que han sobreviscut a un procés

en el qual, pràcticament, només es valora una dimensió humana: la intel·lectual, restringida al rendiment acadèmic que, a la vegada, queda reduït a uns resultats en què intervenen factors molt diversos, alguns dels quals també són intel·lectuals; el paper de la memòria, per exemple, és molt important en aquest procés. És dins d'aquestes coordenades, extraordinàriament reduccionistes, que cal situar la "normalitat" o fins i tot l'èxit acadèmic dels alumnes del C.O.U.

De fet, les correlacions en les quals intervé la variable NOTES és molt baixa o negativa pràcticament en tots els casos.

Tant o més important que l'èxit "objectiu" és la valoració que els alumnes fan del seu rendiment. La qüestió no és fàcil. Òbviament la diversitat d'expectatives determina la diversitat de valoracions i a la inversa. El que pensa que suspendrà alguna assignatura i ho aprova tot ha obtingut un èxit. El que aspira a Notable i no passa d'Aprovat ha pogut sentir-se fracassat. D'altra banda, ni l'èxit ni el fracàs afecta a tots per igual, però és aquest sentiment d'èxit o de fracàs el que actua com a condicionant de moltes conductes i decisions que, en aquesta edat, poden afectar substancialment el futur professional.

1. A.- Els nivells d'Autoestima Real baixa, normal i alta tendeixen a correlacionar amb els mateixos nivells d'Autoestima Ideal.

A les Taules de correlacions podem veure que el coeficient de correlació entre l'AGR i l'AGI és de $r = .1698$ amb un alt nivell de significació ($p = .000$).

Si fem una comparació dels percentatges dels subjectes d'Autoestima baixa, mitja i alta real i ideal podem deduir, tal com es veu a la TAULA 7, que es produeix un lògic desplaçament de les puntuacions cap a l'Autoestima Ideal alta disminuint el percentatge dels subjectes que tenen un nivell mig o baix d'autoestima.

	%		M	
	A G R	A G I	A G R	A G I
NIVELLBAIX	0,8	0,3	0,89	0,96
NIVELLMITJA	50,5	2,7	1,73	1,94
NIVELL ALT	48,7	97	2,25	2,49

TAULA 7.- NIVELLS D'AGR I D'AGI DELS SUBJECTES EN %
I COMPARACIÓ DE MITJANES.

La comparació de les mitjanes de les puntuacions obtingudes en ambdues escales, que figuren també a la TAULA 7, permet, d'acord amb la hipòtesi, d'afirmar la correspondència entre els respectius nivells d'AGR i d'AGI, sempre amb un increment dels valors de l'AGI.

Pel que fa a la relació entre l'Autoestima Acadèmica Real (AAR) i l'Autoestima Acadèmica Ideal (AAI) hem trobat que també es confirma aquesta part de la subhipòtesi ($r = 0.1689$) amb un nivell de significació de $p = .000$.

Fent una comparació de percentatges de respostes i de mitjanes de puntuacions per nivell veiem que també es produeix un fort increment del % de subjectes que puntuen alt el seu nivell d'Autoestima Ideal. Les mitjanes de cada nivell d'AAI són superiors a les corresponents d'AAR.

Els subjectes d'alt nivell d'autoestima no arriben, però, a la puntuació màxima possible, extrem que coincideix amb altres investigacions fetes i ressenyades en el nostre marc teòric. Presentem a la TAULA 8 els valors numèrics que il.lustren de forma comparativa la nostra anàlisi.

	%		M	
	A A R	A A I	A A R	A A I
NIVELLBAIX	1	0	0,76	0
NIVELLMITJA	72,7	21,2	1,57	1,82
NIVELL ALT	26,3	78,8	2,13	2,2

TAULA 8.- NIVELLS D'AAR I D'AAI EN % I COMPARACIO DE MITJANES

Per tant afirmem que la tendència general dels subjectes és d'incrementar el seu nivell d'autoestima ideal. Al nostre treball no es dona que els individus que tenen un baix nivell d'autoestima tendeixin a mantenir-lo per tal de no arriscar-se a patir nous fracassos que contribuïrien a incrementar negativament el seu ja baix nivell d'autoestima.

1. B.- L'Autoestima General Real (AGR) correlaciona amb l'Autoestima Acadèmica Real (AAR) en la mesura que aquesta és un factor d'aquella.

La correlació també és positiva ($r = .6013$) i significativa a l'1 per mil.

D'altra banda, la mitjana de les puntuacions d'ambdues escales es situa, gairebé, al límit entre els nivells mitjà i alt ($M = 1,97$ i $M = 1,8$ respectivament) (ANNEXOS 9 i 10).

L'estructura jeràrquica de l'autoconcepte comporta la presència de diversos autoconceptes més específics que, tot i formant part d'un únic autoconcepte general, es poden considerar i, de fet ho són, realitats diferents. En tant que hem considerat l'autoestima com el component afectiu de l'autoconcepte, és de lògica afirmar que les actituds valoratives puguin ser referides a la totalitat de la persona o només a alguna dimensió o a alguna àrea d'experiències vitals.

En aquest cas la valoració d'una àrea d'experiències com és l'acadèmica l'hem d'entendre com un aspecte específic de la valoració global de la persona i la correlació trobada així ho indica.

1. C.- L'Autoestima General Ideal (AGI) correlaciona amb l'Autoestima Acadèmica Ideal (AAI).

El coeficient de correlació trobat és $r = .6613$ amb un nivell de significació de $p = .000$ la qual cosa indica que també aquest aspecte de la subhipòtesi es confirma.

En aquest cas, com es pot comprovar als ANNEXOS 11 i 12, la mitjana de les puntuacions de cada escala és alta ($M = 2,48$ i $M = 2,25$ respectivament).

Si hi ha correlació positiva entre l'AGR i l'AAR és normal que n'hi hagi entre l'AGI i l'AAI. Si existeix un afany de superació en els àmbits més globals de la persona també hi hauria de ser en els més específics com és el cas de la vida acadèmica.

Per tractar-se de l'Autoestima Ideal també és lògic que la mitjana de les puntuacions de les dues variables sigui més elevada que en el cas de l'Autoestima General i Acadèmica Reals.

El 97 % dels subjectes de la mostra se situen en un nivell d'AGI Alt i un 2,8 % en un nivell Mig; mentre que en l'AAI un 78,8 % ho fan a un nivell Alt i un 21,2 % a un nivell Mig. (ANNEXOS 11 i 12).

Tenint en compte que l'autoestima es genera a partir de les valoracions que arriben de fora, es podria pensar que els alumnes del COU reben menys valoració positiva relativa als seus estudis que en el conjunt de les altres dimensions de la seva persona.

1. D.- L'autovaloració dels resultats en el rendiment escolar correlaciona amb els nivells d'Autoestima General Real.

La subhipòtesi es confirma amb un coeficient de correlació $r = 0,2724$ amb un nivell de significació de $p = .000$.

Conscients de la importància de les valoracions que vénen dels altres, hem demanat als alumnes si consideren "dolentes", "normals-bones" o "molt bones" les notes obtingudes i hem vist que el 89 % dels enquestats les consideren bones o molt bones. Es pot dir que la valoració està per sobre de la realitat constatada amb les notes.

També els hem demanat que expressin el grau de correspondència entre el que reflexen les notes i el que consideren que és la seva vàlua; que diguin quina és la seva consideració com a estudiants en relació als altres companys i quin és el grau d'èxit acadèmic que creuen haver obtingut.

Les TAULES 9 i 10 recullen numèricament aquestes informacions.

	NOIS	NOIES	CIENCIES	LLETRES	INSTITUT	COL·LEGI	GLOBAL
VALC MENYS	1,7	1,8	2,6	1	1,3	2,4	1,8
VALC IGUAL	32,8	47,2	50	32	47,1	32,1	40,8
VALC MES	65,5	50,9	47,4	67	51,5	65,5	57,4

TAULA 9.- VALUA PERSONAL. RESPOSTES EN %

	NOIS	NOIES	CIÈNCIES	LLETRES	INSTITUT	COL.LEGI	GLOBAL
BONS ESTUD.	32,8	27,7	36	24,3	24,9	37	30
ESTUD. NORMALS	51,7	54,1	49,5	56,4	59,8	43,6	53
MALS ESTUD.	15,5	18,2	14,5	19,3	15,3	19,4	17

**TAULA 10.- AUTOVALORACIÓ RELATIVA ALS ALTRES COMPANYYS.
RESPOSTES EN %**

De l'anàlisi de les dades de les TAULES 9 i 10, expressades en %, en podem treure les següents conclusions:

1. En una primera visió global observem que hi ha més respostes del tipus: "Valc més que el que indiquen les notes" que "Les notes es corresponen amb el que valc". Els que consideren que valen menys que el que diuen les notes no arriben al 2 %. Cal, de totes maneres, constatar la dada perquè si s'afegeixen sentiments de fracàs o baix rendiment o desmotivació o tot alhora, estaríem davant d'aquells pocs casos que més atenció requereixen i que, normalment, més marginats estan pel propi sistema escolar.

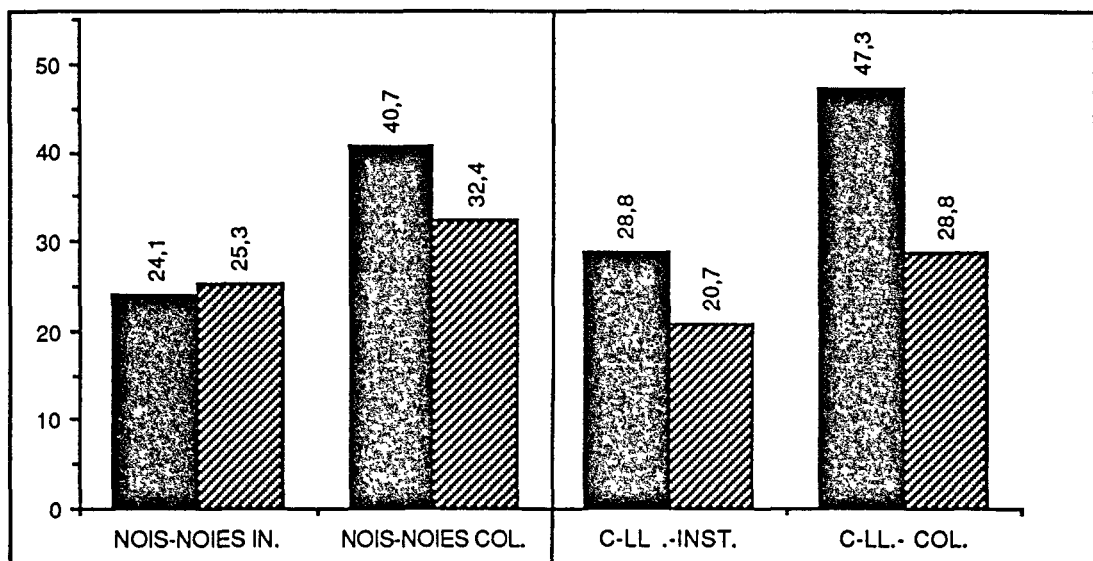
2. Les respostes que reflexen en més quantitat l'autovaloració positiva procedeixen dels alumnes dels col.legis privats.

3. Els nois donen més respostes d'autovaloració positiva que les noies i els de Lletres (nois i noies) més que els i les de Ciències.

4. Pel que fa a la correspondència entre el rendiment i la pròpia vàlua veiem: a) En general, la correspondència és més gran en l'alumnat dels Instituts que en el dels Col.legis. b) Les noies hi estan més d'acord que els nois. Aquests creuen que la distància entre allò que indiquen les notes i la vàlua personal és més gran. c) L'alumnat de Ciències també entén que hi ha correspondència i el de Lletres, com ja s'ha dit, creu que val més que el que expressen les notes.

Com a informació complementària (v. TAULA 10), en general, els alumnes es consideren, majorment, entre els estudiants "normals" (53 %) i "bons" (30 %). Aquest percentatge de normalitat augmenta si ens fixem només en l'alumnat dels centres públics. En canvi, el percentatge, tant dels que es consideren entre els bons estudiants com el dels que s'inclouen entre els mals estudiants, és superior en els centres privats. Hi ha més quantitat de nois que de noies que es consideren entre els bons estudiants.

En general, les autovaloracions positives procedeixen dels nois i de la branca de ciències. Es constata (GRÀFIC 9) que les diferències són molt més notòries en els Centres privats que en els Instituts de Batxillerat.



GRÀFIC 9.- DIFERÈNCIES EN LES AUTOVALORACIONS COM A ESTUDIANTS

Per contra, la consciència de "normalitat" i de poc "prestigi" com a estudiants està en les opcions de Lletres i en les noies.

1. E.- Els resultats de l'autovaloració d'èxits i de fracassos acadèmics acostumen a estar relacionats amb els nivells d'autoestima acadèmica real.

El coeficient de correlació entre l'autovaloració dels èxits i la dels fracassos i l'A A R és de $r = .4715$ amb un nivell de significació de $p = .000$. La hipòtesi, doncs, es confirma. De fet, l'autovaloració dels èxits i dels fracassos acadèmics s'apropa molt al concepte d'autoestima acadèmica.

Per això les correlacions són més altes que en el cas de l'Autoestima General, per tractar-se justament de l'activitat acadèmica (que és l'activitat principal dels subjectes de la mostra).

Les actituds de la persona queden més afectades per la valoració que fan de la realitat que per la realitat mateixa, com si la percepció dels fets actués de filtre.

Hem constatat quin és el grau d'èxit que els estudiants creuen que han aconseguit al llarg del BUP en els estudis. Les dades de la TAULA 11 indiquen, globalment i per sectors, els percentatges d'autovaloració d'èxits i de fracassos. En ella podem comprovar que gairebé el 50 % dels estudiants de la mostra consideren que han tingut "bastant èxit" en els estudis i un 9 % "molt èxit".

El sentiment de satisfacció és superior al que es podria esperar vista la mitjana de les qualificacions obtingudes, atès que aquestes no passaven, en general, de discretes. Observem, també, que aquest sentiment és més elevat en relació a les assignatures de Lletres que a les de Ciències.

	CIÈNCIES INSTITUTS	CIÈNCIES COL.LEGIS	LLETRES INSTITUTS	LLETRES COL.LEGIS	GLOBAL
FRACAS	6,4	9	2,2	1,8	4,7
POC EXIT	48,2	48,5	27,2	20,4	36,4
BASTANT EXIT	37,2	36,4	61,4	65,2	49,9
MOLT EXIT	8,2	6,1	9,2	12,6	9

TAULA 11.- AUTOVALORACIO DEL GRAU D'EXIT AL BUP. RESPOTES EN %

Els alumnes de Ciències dels Instituts valoren com a més exitosos els resultats obtinguts a les assignatures de Ciències que els seus companys de Ciències dels Col.legis. Mentre que els resultats dels estudis de Lletres són més valorats com a èxits en els Col.legis que en els Instituts.

El sentiment de fracàs en els resultats es manifesta en un 4'7 % de les respostes i la més gran diferència la trobem entre les assignatures de Ciències i les de Lletres.

Fent una comparació, com la que presentem a la TAULA 12, entre les mitjanes dels tres tipus d'Autovaloració (fracàs, èxit moderat i molt èxit) i les dels tres nivells d'Autoestima Acadèmica Real (baix, mitjà i alt), podem veure les correspondències i observar que la diferència de mitjanes de l'AAR és lleugerament superior en el grup dels que creuen haver fracassat. Podríem dir, en conseqüència, que les notes no constitueixen l'únic component de l'AAR. Els alumnes valoren altres aspectes que explicarien l'increment de la mitjana de puntuacions d'autoestima.

	AUTOVA- LORACIO	A. A. R.	
FRACAS	0,2	0,68	NIVELL BAIX
EXIT MODERAT	1,47	1,62	NIVELL MITJA
MOLT EXIT	2,13	2,13	NIVELL ALT

TAULA 12.- COMPARACIO DE MITJANES

El mateix passa amb els nivells intermitjos mentre que la mitjana de les puntuacions obtingudes pels que creuen haver triomfat en els estudis i la de les puntuacions dels que tenen un nivell alt d'AAR són idèntiques.

5.3.3.- Subhipòtesis referides a la relació entre els nivells i modalitats d'autoestima i les expectatives dels estudiants

Subhipòtesi General 2

Els nivells d'Autoestima General i Acadèmica Real i ideal, l'Estil Atribucional i les expectatives de futur dels estudiants del COU correlacionen positivament. (Adjuntem la Taula de Correlacions a l'ANNEX 13)

Allò que desitjarien fer els subjectes de la mostra en acabar el COU es recull en successives aproximacions: una previsió en sentit ampli (continuar o no els estudis), el nivell d'estudis que aspiren aconseguir i, en tercer lloc, el tipus d'estudis que voldrien cursar (el que, col.loquialment, en diem la carrera universitària).

2. A.- Hi ha correlació positiva entre els nivells d'Autoestima General i Acadèmica i les opcions de continuar o d'abandonar els estudis.

Tant en l'Autoestima General real com en la ideal, la correlació amb la previsió de continuar o no els estudis, és molt baixa i el marge d'error excessivament elevat.

AGR - ASPIRACIONS	$r = .0182$	$p = .359$
AGI - ASPIRACIONS	$r = .0005$	$p = .496$
AAR - ASPIRACIONS	$r = .1631$	$p = .001$
AAI - ASPIRACIONS	$r = .0759$	$p = .066$

Pel que fa a l'Autoestima Acadèmica real i ideal observem que el coeficient de correlació i el nivell de significació són una mica més alts. De totes maneres la correlació és molt baixa, la qual cosa indica que no és l'actitud valorativa respecte del que sóc o del que estic fent, ni del que m'agradaria ser o fer el que té relació amb les aspiracions de continuar o no els estudis universitaris. Tot i que la realitat acadèmica, tal com l'alumnat la viu, és el que més té a veure, segons les nostres dades, amb les aspiracions acadèmico-ocupacionals del futur immediat, hem d'afirmar que

el fet de continuar o deixar els estudis no depèn substancialment de les variables Autoestima General ni Autoestima Acadèmica.

Els resultats de l'anàlisi de dades basat en el càlcul de mitjanes i de percentatges no es correspon, però, del tot amb el que aquests coeficients de correlació representen; sobretot en el cas de l'AAI.

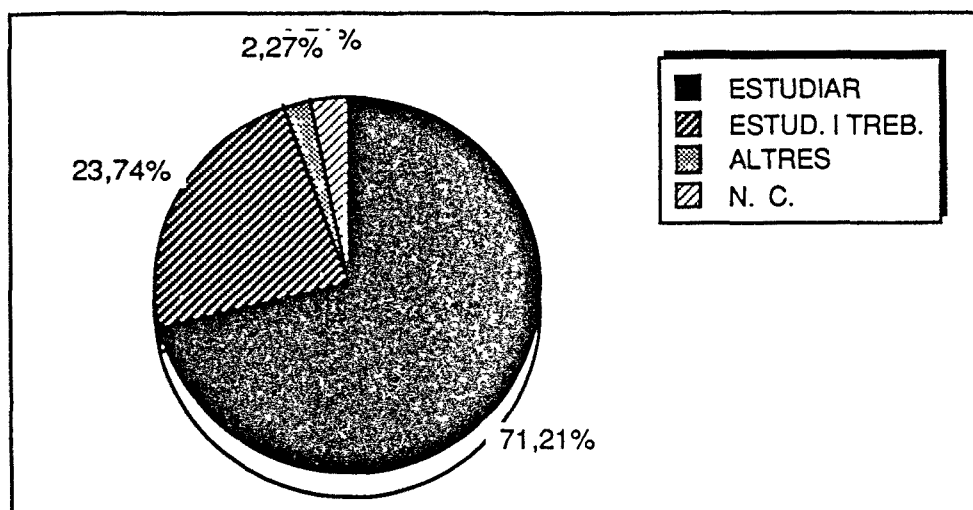
	<u>VALOR</u>	<u>FREQÜÈNCIA</u>	<u>%</u>
CONTINUAR ESTUDIANT	3	289	73
ESTUDIAR I TREBALLAR	2	91	23
ALTRES	1	15	3,8
N. C.		1	0,2
		<hr/>	
		396	100

MITJANA: 2.69

Efectivament, la mitjana de l'ítem "Aspiracions..." és de $M = 2,69$ i la d' AAI de $M = 2,25$. Vol dir que les puntuacions obtingudes sobre el futur immediat dels estudiants de la mostra indiquen, amb una mitjana molt alta, que la gran majoria no deixarien els estudis.

Això és el que es dedueix de les dades recollides al GRÀFIC 10 segons les quals la majoria dels enquestats desitjarien continuar estudiant i una quarta part voldrien compatibilitzar l'estudi i una feina. En conjunt, doncs, el 95 % aspira a seguir estudiant. Només un 22 % voldrien deixar els estudis, treballar en el negoci familiar, buscar-se una feina o fer cursos de formació ocupacional. No ens sembla desgavellada l'afirmació que a més nivell d'autoestima acadèmica, menys deserció dels estudis.

Hem observat que, dels 94 estudiants que voldrien compatibilitzar l'estudi i el treball, 57 són dels Instituts i 37 dels Col·legis privats; i dels 20 que voldrien deixar els estudis o no saben què faran, 13 són alumnes dels Centres públics.



GRÀFIC 10.- PREVISIO CURS 92-93

Creiem que hi ha una relació clara entre el nivell d'AAI i les aspiracions de l'individu a nivell de continuar o no els estudis. Això es confirma quan interrelacionem l'AAI i les expectatives de nivell d'estudis: Diplomatura, Llicenciatura o Doctorat.

2. B.- Els nivells d'Autoestima Acadèmica Real i Ideal correlacionen positivament amb el nivell d'estudis superiors desitjat.

La correlació entre aquestes variables és positiva (baixa) i significativa en ambdós casos. Especialment en el cas de l'AAI i els Nivells Acadèmics que es voldrien aconseguir. Aquests són els coeficients de correlació que s'han trobat :

AGI - EXPECTATIVES ACAD.:	$r = .0938$	$p = .032$
AAI - EXPECTATIVES ACAD.:	$r = .1656$	$p = .000$

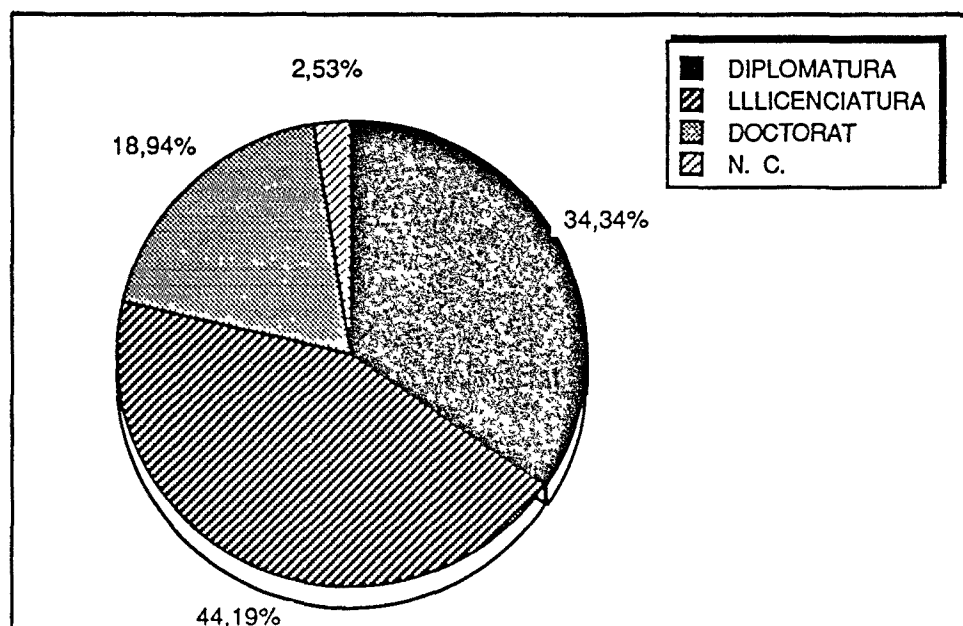
La correlació entre l'AGR i les expectatives acadèmiques, en canvi, és molt baixa ($r = .0643$) i no significativa ($p = .102$); mentre que l'AAR correlaciona moderadament i significativa amb les expectatives ($r = .3010$; $p = .000$).

Es confirma, doncs, la subhipòtesi en el sentit que les modalitats d'autoestima Ideal tenen més relació amb el nivell d'estudis que es voldrien

cursar que les modalitats d'Autoestima real; i l'Autoestima Acadèmica més que la General.

Després de veure l'elevadíssim percentatge dels enquestats que manifesten que els agradaria anar a la Universitat, analitzarem les dades que fan referència al grau acadèmic que voldrien aconseguir: Diplomatura, Llicenciatura o Doctorat, Màster, Postgrau... i quins estudis universitaris en concret els agradaria cursar. La primera part de la qüestió té una traducció a nivell de temps: carrera curta, carrera llarga o fins i tot més llarga en el cas dels estudis de Tercer Cicle.

Al GRÀFIC 11a es pot veure que una tercera part dels estudiants aspira a quedar-se amb una Diplomatura mentre que la resta aspira a cursar carreres universitàries llargues. D'aquests darrers, els que, a més, aspiren a cursar estudis de Tercer Cicle Universitari (doctorat, postgrau, màster) són 75 estudiants que representen un 18,9 % del total de la mostra.



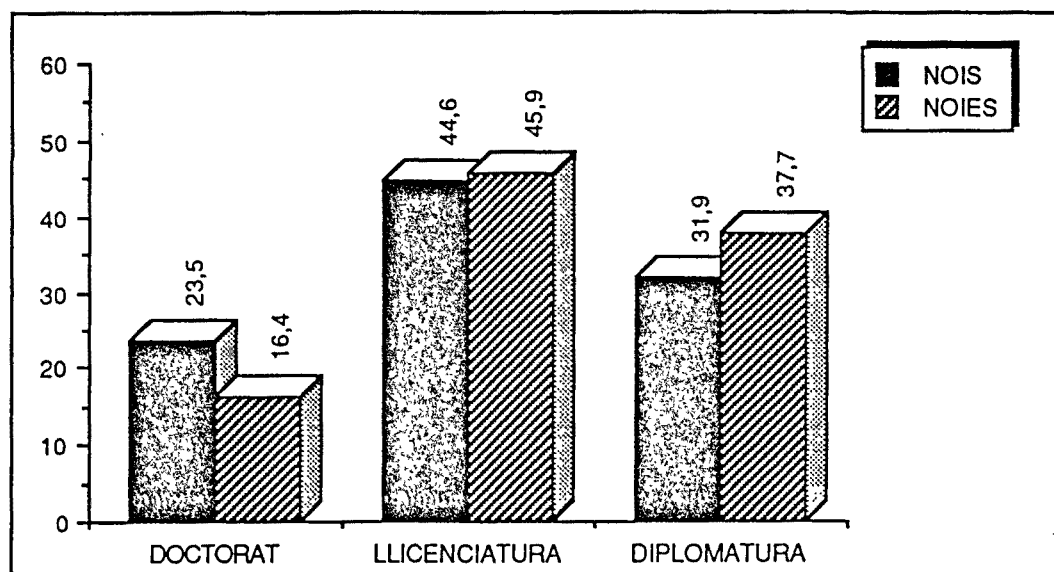
GRÀFIC 11 a.- EXPECTATIVES: NIVELL D'ESTUDIS

Després d'haver analitzat en pàgines anteriors, algunes de les dades recollides, esperàvem que aquells alumnes que qualificaven els seus estudis de BUP de "exitosos" o de "molt exitosos", que es consideraven entre els millors estudiants o que creien que la seva vàlua personal era superior al que indicaven les notes, manifestarien les

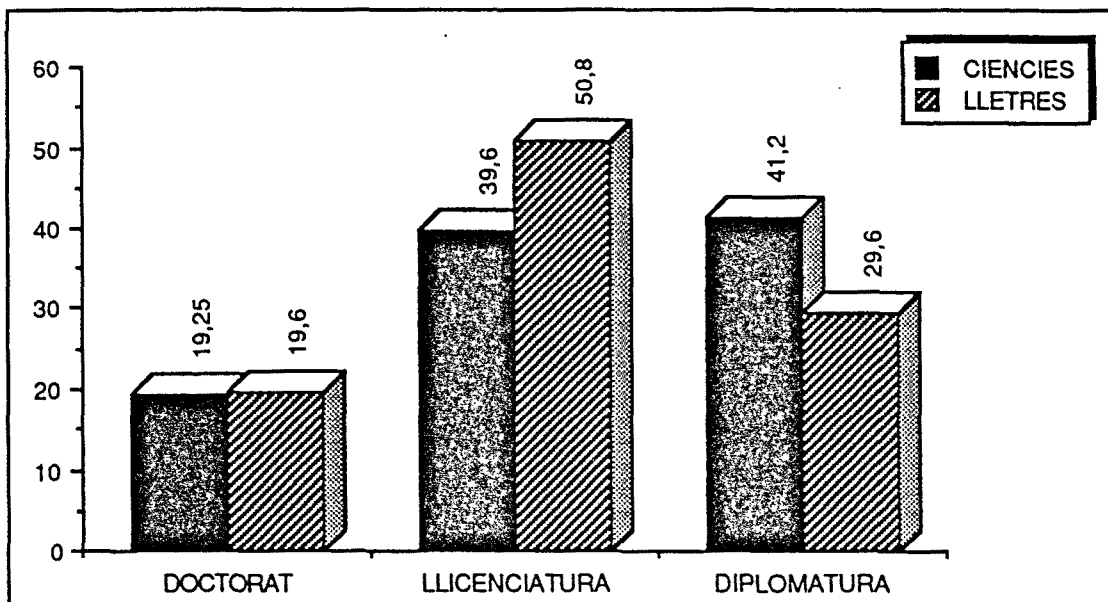
màximes aspiracions universitàries. La hipòtesi es confirma parcialment. Recordem que l'alumnat de Lletres manifestava, en més quantitat que el de Ciències, que "valia més" que el que indicaven les seves notes (v. TAULA 9) i la valoració del rendiment era considerada, també, més reeixida en l'alumnat de Ciències (v. TAULA11). Els resultats relacionats amb les expectatives acadèmiques són coherents amb aquelles dades.

Els percentatges de Llicenciatures i Doctorats desitjats és més elevat en els alumnes de Lletres que en els de Ciències. En canvi, si les respostes dels nois eren quantitativament superiors a les de les noies en considerar-se entre els bons estudiants de la classe (v. TAULA 10) i en qualificar la seva vàlua personal per sobre del que es podia deduir de les seves qualificacions (v. TAULA 9), les expectatives de cursar carreres llargues les trobem més en les noies que en els nois.

Tal com s'indica al GRÀFIC 11b, el percentatge d'expectatives d'aconseguir una Diplomatura per part de les noies és més elevat que per part dels nois i els estudis de Tercer Cicle són desitjats en un percentatge lleugerament superior pels nois que per les noies. La Llicenciatura és desitjada per un percentatge superior d'estudiants de Lletres que de Ciències (GRÀFIC 11c). En aquest cas, els nostres resultats també són lleugerament diferents dels obtinguts per Samper i Col. (1990) els quals van trobar que les expectatives acadèmiques dels nois eren superiors en tots els aspectes a les de les noies.



GRÀFIC 11b.- EXPECTATIVES: NIVELL D'ESTUDIS - SEXE



GRÀFIC 11c.- EXPECTATIVES: NIVELL D'ESTUDIS - OPCIONS DE COU

En concretar les expectatives en una carrera universitària, els alumnes han dit que desitjarien cursar els estudis que relatem a la TAULA 13, amb expressió de la freqüència i del %, i a la TAULA 14 els estudis universitaris més desitjats segons gènere i opció del COU.

La distribució que figura a la TAULA 14 no és exhaustiva. Apareixen només aquelles carreres que han estat triades per un mínim de sis persones de cada subgrup, amb la qual cosa s'arriba a incloure, gairebé, el 70 % del total dels subjectes de la mostra.

Si ens fixem en les carreres més triades pels subjectes de la mostra segons les opcions més àmplies (Ciències i Lletres) i segons el sexe observarem que les enginyeries són les carreres més desitjades pels alumnes de Ciències juntament amb Informàtica, Medicina i Veterinària. Les noies de Ciències s'interessen, sobretot pels estudis relacionats amb la salut i, també, per l'Enginyeria Agrònoma i les Ciències Químiques.

	%		%
37 Empresarials	9,3	5 Turisme	1,3
30 Dret	7,6	5 Belles Arts	1,3
30 Econòmiques	7,6	4 Biologia	1
27 Eng. Agrònom	6,9	4 Farmàcia	1
22 Infermeria	5,6	3 Geografia i Història	0,75
18 Treball Social	4,5	3 Arquitectura	0,75
18 Telecomunicacions	4,5	3 Bibliotec. i Doc.	0,75
18 Filologia	4,5	3 C. Físiques	0,75
17 Psicologia	4,3	2 C. de l'Educació	0,5
15 Medicina	3,8	2 Fisioteràpia	0,5
15 C. de la Informació	3,8	2 C. Polítiques	0,5
14 INEF	3,5	2 Art Dramàtic	0,5
12 Informàtica	3	2 Disseny	0,5
12 Eng. Industrial	3	1 Optica	0,25
11 Dir. d'Empresa	2,8	1 Topografia	0,25
10 Professor d'EGB	2,5	1 C. del Mar	0,25
8 Veterinària	2	1 Pilot Aeri	0,25
7 Eng. Superior	1,8	1 Música	0,25
7 C. Químiques	1,8	11 N.C.	2,8
6 Eng. T. Forestal	1,5		

TAULA 13.- CARRERES TRIADES. FREQUÈNCIA I PERCENTATGE

Pel que fa a les opcions de Lletres, tant els nois com les noies manifesten el màxim interès per Dret, Empresarials i Econòmiques (considerada aquesta per molts com un segon Cicle de la Diplomatura d'Empresarials). Els nois prefereixen també INEF i Treball Social mentre que les noies diversifiquen les seves preferències en Periodisme, Psicologia, Treball Social o Professorat d'EGB.

C I E N C I E S		L L E T R E S	
NOIS	NOIES	NOIS	NOIES
(19) Eng. AGRONOMS 9,7%	(19) INFERMERIA 9,7%	(11) EMPRESARIALS 5,5%	(23) DRET 11,4%
(14) ENG. TELECOM. 7,2%	(8) MEDICINA 4,2%	(11) ECONOMIQUES 5,5%	(16) EMPRESARIALS 8%
(12)ENG.INDUSTRIAL 6,2%	(8) ENG. AGRONOM 4,2%	(7) DRET 3,5%	(13) FILOLOGIA 6,5%
(9) INFORMATICA 4,6%	(7) FISIOTERAPIA 3,6%	(7) I.N.E.F. 3,5%	(12) ECONOMIQUES 6%
(7) MEDICINA 3,6%	(6) QUIMIQUES 3%	(6) TREBALL SOCIAL 3%	(12) TREB. SOCIAL 6%
7) ENG. SUPERIOR 3,6%			(12) PERIODISME 6%
(7) VETERINARIA 3,6%			(12) PSICOLOGIA 6%
			(8) MESTRE 4%

TAULA 14.- CARRERES MES TRIADES SEGONS OPCIONS I SEXE.

2. C.- L'Estil Atribucional i l'Autoestima General i Acadèmica Ideals correlacionen positivament.

EL coeficient de correlació entre les variables Estil Atribucional i AGI és de $r = .2117$. En el cas de l'AAI $r = .1870$. En ambdós casos el nivell de significació és de $p = .000$.

Malgrat la baixa correlació trobada, entenem que es confirma, com a tendència, que hi ha una repercussió recíproca entre l'atribució interna o externa d'èxits o de fracassos i els nivells d'autoestima. La Mitjana obtinguda també és inferior a les Mitjanes de les Escales d'Autoestima Ideals i s'assembla més a les Escales d'Autoestima Real. (ANNEX 14)

2. D.- Els alumnes amb atribució interna d'èxit i externa de fracàs tendeixen a manifestar un més elevat nivell d'aspiracions que aquelles que manifesten atribució interna de fracàs i externa d'èxit.

Quan analitzàvem els resultats de la prova pilot ja ens vam adonar que a l'escala d'Atribució de Causalitat no es donava el mínim de consistència interna necessària i les correlacions entre cada ítem i el conjunt de la prova eren molt baixes.

Ens va semblar que valia la pena mantenir la prova amb les correccions pertinents i fer, en tot cas, un tractament de la informació més aviat de tipus qualitatiu, ja que vam observar que la diversitat de tipus de situacions que es presentaven als subjectes feia comprensible que l'explicació de causes de cada episodi proposat podien ser varies a la vegada. Així ho explicàvem en tractar, al capítol 4, de la "Fiabilització i Validesa" de l'instrument.

En conseqüència, l'anàlisi d'aquesta variable s'ha fet amb aquelles operacions que més rendiment podien produir per al nostre treball.

D'entrada, partint dels components de l'estructura de la prova, hem calculat la mitjana de les puntuacions de cada una de les formes d'AC: AEF, AIF, AIE, AEE en base a la següent classificació dels ítems:

- Ítems d'ATRIBUCIÓ INTERNA - EXTERNA D'ÈXIT: 4, 6, 7, 10, 12,13, 15, 18.

- Ítems d'ATRIBUCIÓ INTERNA - EXTERNA DE FRACÀS : 1, 2, 3, 5, 8, 9, 11,14, 16, 17, 19.

Aquestes dades, les hem recollides per sectors de la mostra, la qual cosa ens permet de conèixer quin tipus d'AC predomina al sector nois o al de noies o a les opcions del COU de Ciències o de Lletres. A la TAULA 15 presentem les puntuacions mitjanes de cada un dels components i de la combinació entre ells.

	AIF	AEE	AIE	AEF	AIF + AIE	AEF + AEE	AIF + AEE	AIE + AEF
NOIS	1,56	1,08	2,37	1,3	1,97	1,22	1,32	1,69
NOIES	1,33	0,84	2,08	1,11	1,71	31,01	1,08	1,46
CIENCIES	1,43	0,97	2,22	1,23	1,83	1,14	1,2	1,59
LLETRES	1,38	0,87	2,2	1,14	1,84	1,04	1,12	1,52

TAULA 15 .- MITJANES DE LES PUNTUACIONS D'AC. INTERNALITAT-EXTERNALITAT I NIVELLS D'AUTOESTIMA SEGONS SEXE I OPCIO DEL COU.

AIF + AIE.- ATRIBUCIO INTERNA DE FRACASSOS I D'EXITS
 AEF + AEE.- ATRIBUCIO EXTERNA DE FRACASSOS I D'EXITS
 AIF + AEE.- "BAIXA AUTOESTIMA"
 AIE + AIF.- "AUTOESTIMA ALTA"

Del conjunt d'aquestes dades se'n dedueix les següents característiques:

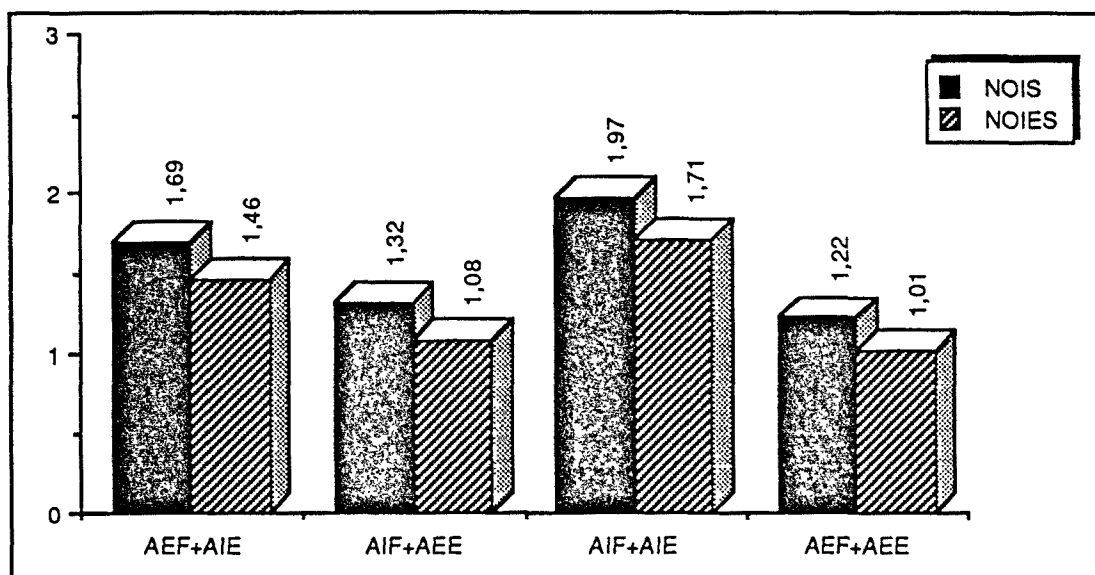
A) Les puntuacions més elevades es refereixen a l'ATRIBUCIÓ INTERNA d'èxits i de fracassos. Els subjectes de la mostra sobre la que hem treballat es manifesten en aquesta prova com "internalistes", és a dir, com a persones convençudes de la importància dels propis esforços i conductes de cara a aconseguir el que pretenen. La causa de les coses que passen són atribuïdes normalment a factors interns de la persona.

Les puntuacions més baixes corresponen, per contra, a l'ATRIBUCIÓ EXTERNA d'èxits.

B) També es pot comprovar que predomina la tendència a atribuir, en més quantitat, a les causes externes els fracassos que els èxits i a les causes internes més els èxits que els fracassos.

C) Després d'haver assumit en el marc teòric la coexistència en les persones de l'Autoestima alta amb l'Atribució interna d'èxit i externa de fracassos (AIE + AEF) i de la baixa Autoestima amb l'Atribució interna de

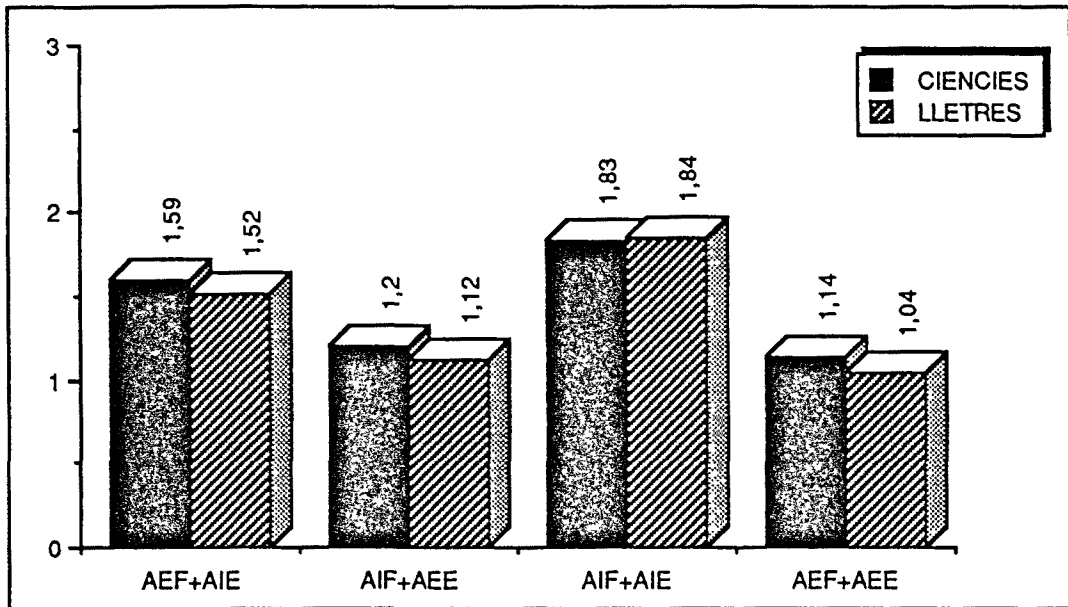
fracassos i externa d'èxits (AIF + AEE), podem concloure que la tendència que es dibuixa en els resultats obtinguts és de valorar millor l'atribució externa de fracassos i interna d'èxits que la interna de fracassos i l'externa d'èxits la qual cosa equival a un mitjà o alt nivell d'autoestima. (GRÀFIC 12a).



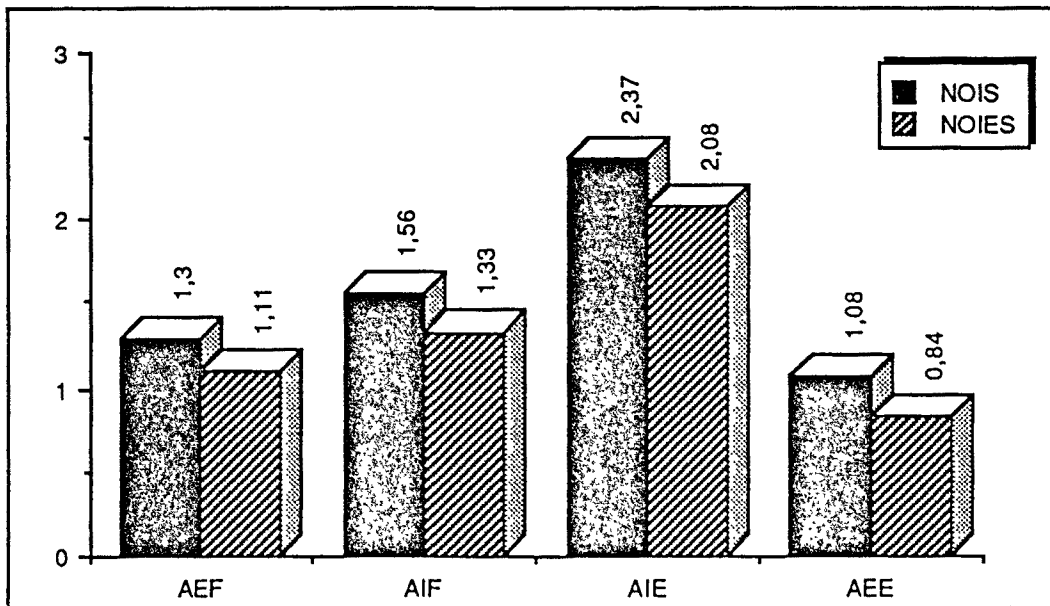
GRÀFIC 12a.- COMPARACIO DE MITJANES D'AC PER SEXES

Aquestes dades ens haurien de permetre de confirmar o negar que aquells subjectes amb més alt nivell d'autoestima (o sigui els d'atribució interna d'èxit i externa de fracàs) aspiren als nivells més alts de les titulacions universitàries; i, per contra, els de baixa autoestima (atribució interna de fracàs i externa d'èxit) limiten les seves aspiracions a estudis universitaris més modestos.

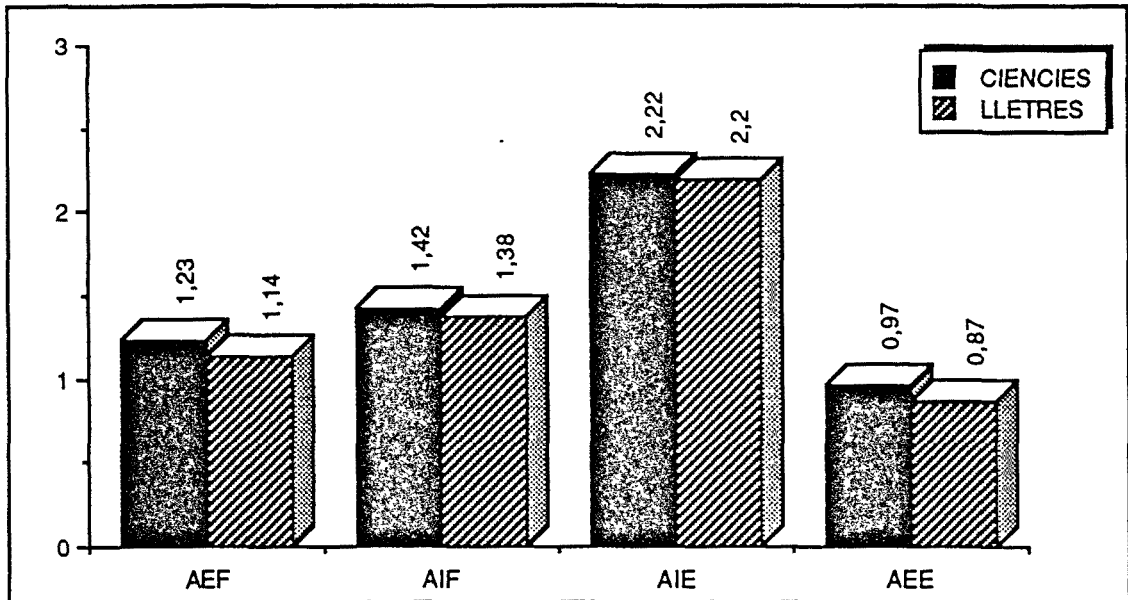
D.- Si analitzem els resultats per sectors, veiem que, en general, es repeteixen els resultats. Els GRÀFICS 12b, 12c i 12d mostren que no hi ha diferències significatives per raó de les opcions genèriques del COU i que les diferències entre les mitjanes per raó del sexe són una mica més altes; sempre amb puntuació superior a favor dels nois.



GRÀFIC 12b.- COMPARACIO DE MITJANES D'AC PER OPCIONS DEL COU



GRÀFIC 12c.- COMPARACIO DE MITJANES D'AC PER SEXES



GRÀFIC 12d.- COMPARACIÓ DE MITJANES D'AC SEGONS OPCIONS DEL COU

Pel que fa a les correlacions entre l'AC i les diverses modalitats d'Autoestima hem de dir que són entre baixes i moderades i altament significatives. Vegem-ho:

	AGR	AAR	AGI	AAI
ATRIBUCIÓ DE CAUSALITAT:	r= .3717	r= .3223	r= .2127	r= .1870
	p= .000	p= .000	p= .000	p= .000

Dins de la moderació els coeficients més alts els trobem a les escales d'Autoestima Real.

2. E.- Els nivells d'Autoestima Acadèmica correlacionen positivament amb la valoració subjectiva de la dificultat de les carreres universitàries feta pels alumnes del COU.

La correlació entre aquestes dues variables és molt feble. En el cas de l'AAI el coeficient de correlació és de $r = .0705$, significatiu al 8%. La correlació entre l'AAR i la valoració subjectiva de la dificultat dels estudis universitaris és negativa ($r = -.1806$) amb un nivell de significació de $p = .000$.

Les mitjanes de les puntuacions, tant de l'AAR com de la "Valoració de la dificultat de les carreres" (ANNEX 15 i16), més aviat altes, (M =1,80 i M =2,45) ens permeten d'interpretar que des d'un nivell alt d'autoestima s'entén que les dificultats reals d'alguns estudis universitaris són superables i els que tenen interès per aquells estudis se senten amb forces per a cursar-los; mentre que els que tenen un baix nivell d'autoestima valoren la dificultat de les carreres com un obstacle que els barra el pas cap a la meta.

En demanar, però, amb quins criteris classificaven unes carreres, no conegudes directament per ells, en fàcils o difícils, la informació recollida ens aporta dades que permeten alguna explicació de la baixa correlació obtinguda.

A la TAULA 16 presentem la classificació de les carreres universitàries a partir del càlcul de la mitjana de puntuacions obtinguda, segons valoració dels alumnes.

DE LES MÉS FACILS	FACIL	DIFICULTAT NORMAL	BASTANT DIFICIL	DE LES MÉS DIFICILS
	C. EDUCACIO 1,56	DRET 2,17	BIOLOGIA 3,18	TELECOMUNIC. 3,73
	TREBALL SOCIAL 1,28	PERIODISME 2,13	INFORMATICA 3,06	ENG. AGRONOM 3,46
	PROF. D'EGB 0,95	INEF 2,04	C. FISIQUES 3	ARQUITECTURA 3,4
	FISIOTERAPIA 2	VETERINARIA 2,99	C. QUIMIQUES 3,33	
	FILOLOGIA 1,92	ECONOMIQUES 2,87	ENG. INDUSTRIAL 3,29	
	INFERMERIA 1,89	FORESTALS 2,81	MEDICINA 3,28	
	GEO. HISTORIA 1,66	DIR. EMPRESA 2,57		
	TURISME 1,6	POLITQUES 2,5		
		EMPRESARIAL 2,44		
		PSICOLOGIA 2,42		

TAULA 16.- CLASSIFICACIO DE CARRERES UNIVERSITARIES SEGONS EL GRAU DE DIFICULTAT. VALORACIO DELS ALUMNES AMB EXPRESSIO DE LA PUNTUACIO MITJANA OBTINGUDA .

Es pot veure que, en general, són considerades "difícils" o "molt difícils" les carreres de Ciències i de dificultat mitjana o baixa les de Lletres.

Les raons que justifiquen el grau de dificultat dels estudis universitaris segons els alumnes del COU les resumim a la TAULA 17 on es pot veure que, en general, la "poca preparació" i la "manca de qualitats" són les principals raons que expliquen, segons els estudiants, la dificultat d'algunes carreres. Així mateix les carreres considerades "fàcils", ho són en la mesura que l'alumne disposa de bones qualitats i d'una adequada preparació. La tercera raó seria la dificultat intrínseca d'alguna o d'algunes assignatures i l'elevat nivell que s'exigeix. Molt pocs alumnes atribueixen la dificultat o la facilitat d'uns estudis a l'exigència o a la benvolença del professorat.

A l'apartat "Altres" predominen les respostes relacionades amb l'interès, la satisfacció o els seus contraris: "Ho faria a gust" i, per tant, em resultarà més fàcil o bé "No m'agrada" i, per tant, em seria insuportable. També és freqüent la resposta "Ho he sentit a dir", "És la fama que tenen", etc.

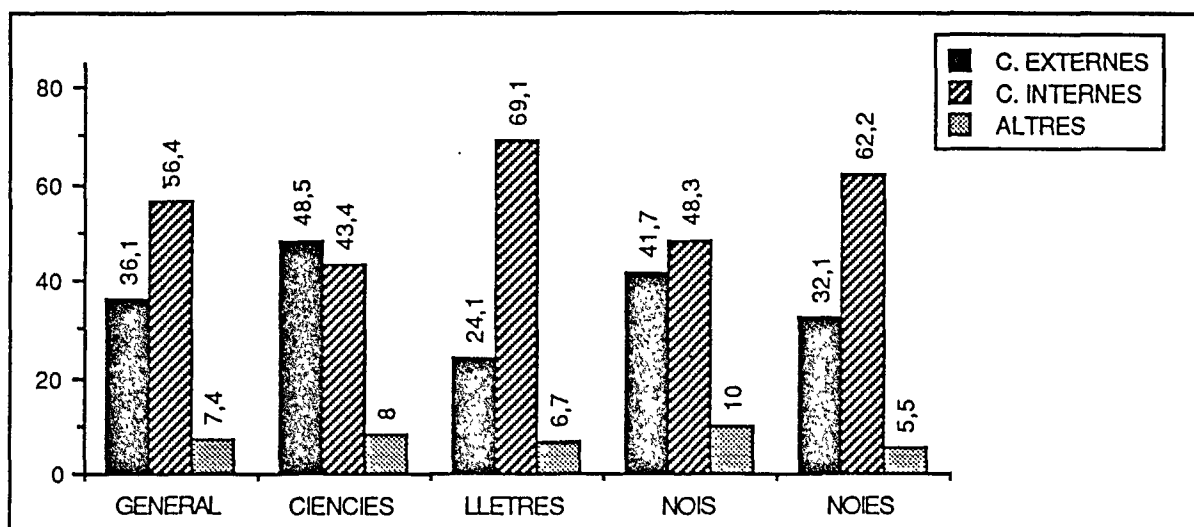
	ASSIGNAT. MOLT DIFÍCILS NIVELL ALT	PROFESSORS MOLT EXIGENTS. MOLTS SUSP.	POCA PRE-PARACIO DELS ALUMNES	POQUES QUALITATS DELS ALUMNES	ALTRES. NO AGRADA. NO INTERESSA.
GLOBAL	32,2	3,9	27,3	29,1	7,4
CIENCIES	42,7	5,8	20,4	23	8
LLETRES	22	2,1	34	35,1	6,7
NOIS	37,4	4,3	24,8	23,5	10
NOIES	28,5	3,6	29,1	33,1	5,5

TAULA 17.- CAUSES DE LA DIFICULTAT DE LES CARRERES.PERCENTATGES DE RESPOSTES:GENERAL, PER OPCIONS I SEXE.

Si analitzem els subgrups podem observar que la dificultat de les assignatures (o d'alguna assignatura) i el nivell que es demana són els factors que fan difícil la carrera segons els alumnes de Ciències. Un 42,7 % de les respostes d'aquest col·lectiu així ho afirmen, enfront d'un 22 % de respostes provinents de l'alumnat de Lletres. Per aquests darrers les carreres són més o menys difícils segons sigui la preparació que es porta i les qualitats que es tenen (69,1 %). Considerem que aquesta notable diferència de valoració entre els alumnes de les opcions de Ciències i els de Lletres contribueix a un afebliment del coeficient de correlació.

Els nois també creuen que la causa més important de la dificultat dels estudis és l'exigència i les característiques d'algunes assignatures, mentre que les noies diuen que el que fa una carrera fàcil o difícil és tenir o no tenir les qualitats necessàries.

Agrupant els resultats en causes Externes (professors, assignatures, suspensos, exigència) i causes Internes (qualitats, preparació adient) tal com indica, de forma comparada, el GRÀFIC 13, podem concloure que més d'un 50 % de les respostes dels alumnes avalen les causes internes com a raó més important de la facilitat-dificultat dels estudis universitaris. Això és més freqüent en l'alumnat de les opcions de Lletres que en el de les de Ciències i més en les noies que en els nois. Per contra, l'alumnat de les opcions de Ciències i els nois tendeixen a una interpretació externalista de la facilitat-dificultat dels estudis universitaris.



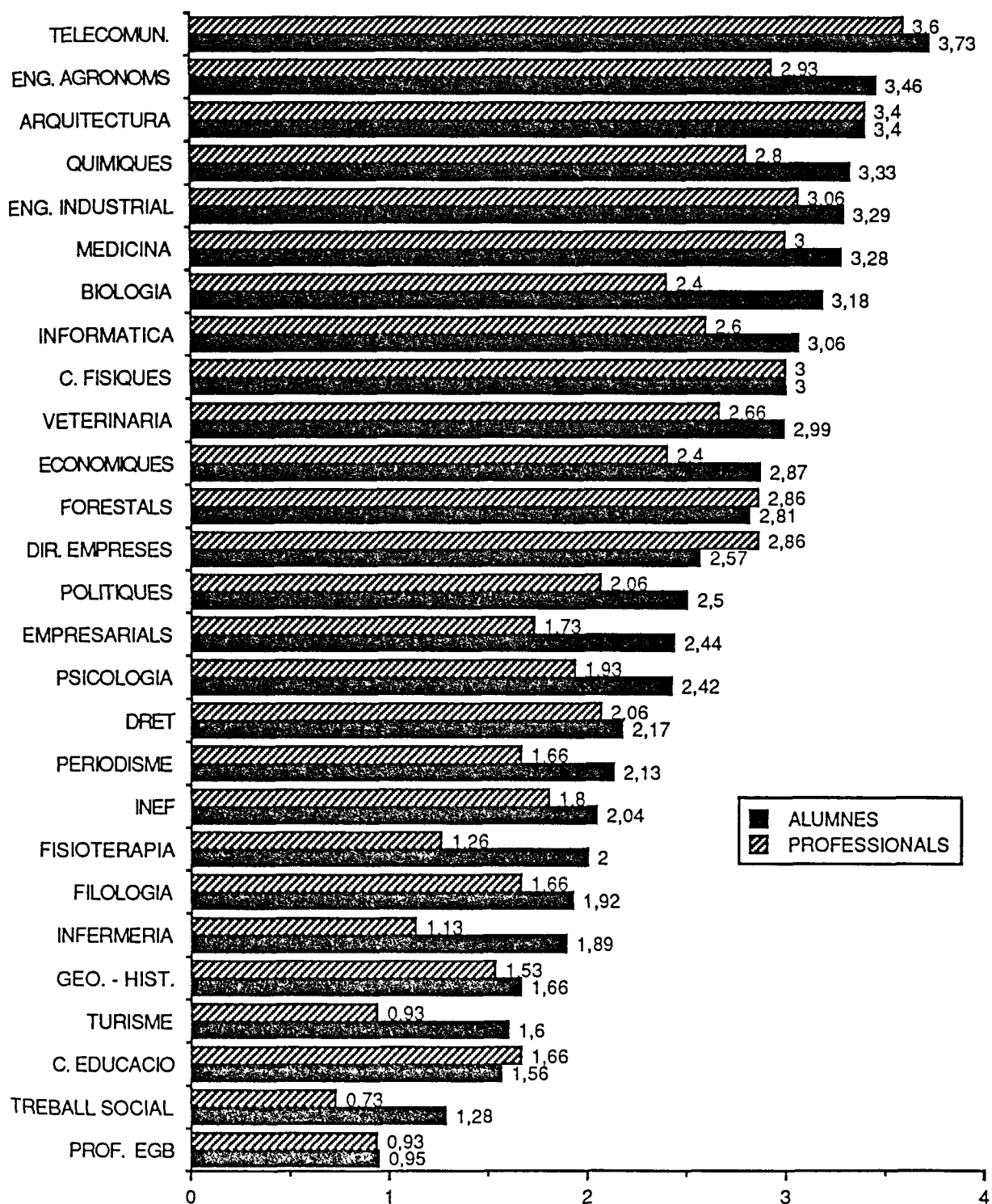
GRÀFIC 13.- DIFICULTAT DE LES CARRERES. TIPUS DE CAUSES SEGONS ELS ALUMNES (%)

Podem dir en conseqüència, que les noies, en general, i l'alumnat de Lletres pensen que poden controlar força bé el procés acadèmic. En canvi els de les opcions de Ciències depenen, en gran manera, per als seus èxits o fracassos, de factors externs, sovint, no controlables.

2. F.- La valoració subjectiva de la dificultat de les carreres universitàries feta pels alumnes del Cou es correspon a la valoració intersubjectiva dels experts externs. (TAULA 18)

DE LES MES FACILS	FACIL	DIFICULTAT NORMAL	BASTANT DIFICIL	DE LES MES DIFICILS
TREB. SOCIAL 0,73	GEO.-HISTORIA 1,53	ENG. T. AGRIC. 2,13	ENG. INDUST. 3,06	TELECOMUNIC. 3,6
	BIBLIOT.-DOC 1,4	ENG. T. INDUST 2,13	MEDICINA 3	ENG. CAMINS 3,6
	BELLES ARTS 1,4	DRET 2,06	FISIQUES 3	IMATGE I SO 3,53
	FISIOTERAPIA 1,26	POLITQUES 2,06	ENG. AGRON. 2,93	ARQUITECTURA 3,4
	ART DRAMATIC 1,2	PSICOLOGIA 1,93	DIR. EMPRESES 2,86	
	INFERMERIA 1,13	I.N.E.F. 1,8	FORESTALS 2,86	
	PROF. EGB 0,93	EUTI 1,8	QUIMIQUES 2,8	
	TURISME 0,93	EMPRESARIALS 1,73	VETERINARIA 2,66	
		PERIODISME 1,66	INFORMATICA 2,6	
		OPTICA 1,66	FARMACIA 2,6	
		FILOLOGIA 1,66	BIOLOGIA 2,6	
		C. EDUCACIO 1,66	ECONOMIQUES 2,4	

TAULA 18.- CLASSIFICACIO DE CARRERES UNIVERSITARIES SEGONS EL GRAU DE DIFICULTAT. VALORACIO DELS PROFESSIONALS AMB EXPRESSIO DE LA PUNTUACIO MITJANA OBTINGUDA.



G. 14.- VALORACIO DE LA DIFICULTAT DE LES CARRERES. COMPARACIO DE MITJANES.

Les dades de la TAULA 18 mostren la valoració del grau de dificultat de les carreres universitàries feta per un grup de professionals coneixedors del tema des de diverses perspectives. Els ho hem demanat per tal de tenir una classificació menys marcada per les valoracions que es transmeten d'unes generacions d'estudiants a unes altres o per prejudicis, moltes vegades sense cap altre fonament.

Es constata una certa proximitat de criteris, sobretot pel que fa a les carreres difícils. En tot cas dues diferències remarcables: Els professionals coincideixen en marcar una certa frontera entre estudis fàcils i difícils en el concepte mateix de Diplomatura i de Llicenciatura. En segon lloc, la puntuació dels estudiants és, en la majoria de les carreres, més alta que la dels professionals. El GRÀFIC 14 pot servir per il·lustrar aquesta anàlisi comparativa.

5.3.4.- Subhipòtesis referides a la relació entre el rendiment i les aspiracions acadèmico-professionals.

Subhipòtesi General 3

L'autovaloració acadèmica, l'autovaloració referida a la posició relativa entre els companys i les qualificacions obtingudes al llarg del BUP determinen el nivell d'aspiracions acadèmiques. (Adjuntem les Taules de Correlacions a l'ANNEX 17)

Direm a manera de resum que la mitjana de les qualificacions obtingudes pels alumnes de la mostra és discreta per bé que la majoria consideren que les seves notes són més aviat bones. En general es consideren, a més, estudiants "normals" o "bons". Els de Ciències més que els de Lletres i els nois més que les noies i afirmen, en conjunt, tenir més èxit en les assignatures de Lletres que en les de Ciències.

3. A.- Els alumnes que manifesten una autovaloració acadèmica alta tendeixen a donar una puntuació alta en el nivell d'aspiracions.

Hem considerat aquí l'autovaloració acadèmica des de dos punts de vista: qualificar d'èxit o de fracàs els estudis de BUP cursats i etiquetar la qualitat de les notes obtingudes.

La correlació entre la valoració d'èxit o de fracàs en el rendiment escolar i les aspiracions acadèmiques és positiva ($r = .2114$) amb un nivell de significació de $p = .000$. Pel que fa a la valoració de les notes veiem que també correlacionen positivament amb la puntuació d'aspiracions acadèmiques ($r = .2759$) i significativa a l'1 per mil. Es confirma la tendència que l'elevat percentatge d'alumnes que valoren positivament les seves qualificacions aspiren a cursar carreres llargues tot i que la correlació és feble degut probablement a la diversitat de variables que intervenen en un aspecte tan decisiu com és el fet de triar una carrera. Els percentatges de respostes sobre la consideració d'èxit en els estudis ja els hem presentats anteriorment (v. TAULA 11).

En general, les Diplomatures són considerades com més assequibles. De la valoració de la dificultat de les Diplomatures que fan els professionals enquestats es dedueix que aquestes carreres són, en general, curtes i fàcils al mateix temps.

Cal pensar també que aquells alumnes poc satisfets amb el seu rendiment acadèmic tendiran a optar per una carrera universitària sobre la que puguin preveure que aconseguiran, sinó triomfar plenament, almenys, no fracassar.

La TAULA 19 mostra la distribució dels subjectes segons la valoració de les pròpies notes en relació a les expectatives del nivell d'estudis universitaris.

En ella es pot veure que la relació entre les categories és tan sols aproximada. Així, les expectatives de cursar estudis de Primer Cicle universitari no són privatives dels que valoren negativament les seves notes o dels que consideren els seus estudis poc reeixits; i el percentatge

NOTES DOLENTES	11,5 %	34,3 %	DIPLOMATURA	FRACAS	4,7 %	34,3 %	DIPLOMATURA
NOTES NORMAL-BONES	85,5 %	44,2 %	LLICENCIATURA	EXIT MODERAT	86,3 %	44,2 %	LLICENCIATURA
NOTES MOLT BONES	3%	8,9%	DOCTORAT	MOLT EXIT	9 %	18,9 %	DOCTORAT

TAULA 19.- AUTOVALORACIO DEL RENDIMENT - ASPIRACIONS ACADEMIQUES

d'alumnes que aspiren a cursar estudis de Tercer Cicle és molt més elevat que el dels que creuen que les seves qualificacions de BUP han estat molt bones i qualifiquen d'èxit el seu pas pel BUP..

Altres informacions complementàries les trobem a les TAULES 20 i 21. La TAULA 20 ens mostra que el percentatge d'estudiants que valoren positivament les seves notes és més elevat als Col.legis privats que als Instituts i que en aquests, el percentatge d'alumnes que valoren les qualificacions com a "dolentes" és més elevat que al Col.legis.

NOTES	INSTITUT	COL.LEGI	CIENCIES	LLETRES	NOIS	NOIES	GLOBAL
MOLT BONES	2,7 %	3,6 %	5,7 %	0,5 %	4,6 %	1,8 %	3 %
NORMAL BONES	84,6 %	86,7 %	83,9 %	87 %	84,4 %	86,4 %	84,8 %
DOLENTES	12,7 %	9,7 %	10,4 %	12,5 %	11 %	11,8 %	11,4 %
N . C.							0,8 %

TAULA 20.- AUTOVALORACIO DE LES NOTES SEGONS CENTRE, OPCIONS I SEXE.

	INSTITUT	COL.LEGI	CIÈNCIES	LLETRES	NOIS	NOIES	GLOBAL
DOCTORAT	16,1 %	24,1 %	19,25 %	19,6 %	23,5 %	16,4 %	18,9 %
L·LICENCIATURA	43,8 %	47,5 %	39,6 %	50,8 %	44,6 %	45,9 %	44,2 %
DIPLOMATURA	40,1 %	28,4 %	41,2 %	29,6 %	31,9 %	37,7 %	34,3 %
N. C.							2,5 %

TAULA 21.- ASPIRACIONS ACADEMIQUES SEGONS CENTRES, OPCIONS I SEXE.

A la TAULA 21 es pot comprovar que el percentatge més alt d'aspirants al grau de Llicenciatura i de Doctorat procedeix dels Col·legis mentre que el percentatge d'aspirants a Diplomats és més elevat als Instituts.

També podem observar que, encara que amb poca diferència, els nois que valoren positivament les notes són més que les noies i l'alumnat de Ciències més que el de Lletres. En canvi, hi ha més aspirants a Llicenciats de Lletres que de Ciències i més aspirants a Diplomats de Ciències que de Lletres.

Això pot tenir una doble explicació: pel prestigi mateix de la major part de les carreres tècniques de 1er. Cicle, amb un mercat laboral encara no saturat; i a la doble dificultat que s'atribueix globalment a les carreres de Ciències: la dificultat intrínseca dels estudis, superior, en general als estudis de Lletres i les elevades exigències de nivell que imposen determinades assignatures i/o alguns professors.

3. B.- Els alumnes que s'autovaloren positivament en relació als seus companys de la classe tendeixen a donar una puntuació alta en el nivell d'aspiracions.

La correlació entre aquestes variables és positiva amb un coeficient de $r = .2450$ i un nivell de significació de $p = .000$. Es confirma, per tant, encara que moderadament, la subhipòtesi 3.B.

A la valoració que fan els subjectes de si mateixos com a estudiants en relació als altres companys, la majoria es consideren entre els estudiants "normals" (53 %). Les dades relacionades amb aquesta variable ja les posàvem de manifest a la TAULA 10.

La comparació de percentatges (TAULA 22) ens fa pensar que la relació entre considerar-se entre els bons o els mals estudiants de la classe i el nivell d'aspiracions acadèmiques és una relació molt feble, tal com està tractada en aquest treball.

ENTRE ELS MALS ESTUDIANTS	17 %	34,3 %	DIPLOMATURA
ENTRE ELS ESTUDIANTS NORMALS	53 %	44,2 %	LLICENCIATURA
ENTRE ELS MILLORS ESTUDIANTS	30 %	18,9 %	DOCTORAT

TAULA 22.- AUTOVALORACIÓ RELATIVA ALS COMPANYS -ASPIRACIONS ACADEMIQUES

El fet que un alt nivell d'autoestima no seria possible a partir d'un autoconcepte negatiu és una realitat que hem acceptat en el nostre marc teòric. Ara bé, l'aspiració d'aconseguir un tipus o altre de titulació universitària depèn de moltes altres variables, algunes de les quals ni tan sols poden ser controlades pel subjecte.

3. C.- Els alumnes amb rendiment acadèmic alt tendeixen a donar una puntuació alta en el nivell d'aspiracions acadèmiques.

La correlació obtinguda és de $r = .0220$ amb un nivell de significació de $p = .333$.

Una vegada més creiem que la tendència és que la relació entre el rendiment acadèmic i el tipus d'estudis que cursaran els alumnes a la Universitat és positiva i, fins i tot potser n'és un condicionant. Ara bé, hem pogut observar en el nostre treball que els alumnes, malgrat els resultats de les avaluacions (que hem qualificat, globalment, de discrets), es consideren bons estudiants i creuen que les notes no representen el que realment ells valen. Per tant, altres variables relacionades amb la percepció que l'alumne té del seu èxit a partir dels pares, dels professors, dels

companys, actuen de filtre entre les qualificacions escolars reals i la previsió del tipus d' estudis universitaris que voldrien fer.

En general doncs, ens trobem que, segons les nostres dades, ni les notes ni la valoració que els estudiants en fan, ni la consideració que tenen de si mateixos com a estudiants en relació als altres companys de la classe, tenen molt a veure amb les aspiracions acadèmiques, la qual cosa ens fa pensar que la motivació per fer uns estudis universitaris de 1er, 2on. o 3er. Cicle es fonamenta en unes altres variables.

Les diferències qualitatives, tant entre Llicenciatures i Diplomatures com entre les diverses Llicenciatures i les diverses Diplomatures entre si, permeten d'interpretar que no sempre l'autovaloració positiva està clarament relacionada amb una etiqueta sota la qual hi pot haver realitats molt diferents des del punt de vista de la dificultat objectiva, de les aptituds i actituds requerides per a aquells estudis o pel temps i l'esforç que s'hi han d'esmerçar.

Potser la realitat que veuen els estudiants, dia a dia, també els fa desconfiar de la relació entre el seu esforç i les seves qualitats i els resultats del procés acadèmic en el qual estan immersos.

III PART: CONCLUSIONS

CAPÍTOL 6

CONCLUSIONS, PERSPECTIVA DE NOVES RECERQUES I IMPLICACIONS EDUCATIVES

6.1.- CONCLUSIONS RELACIONADES AMB ELS PLANTEJAMENTS TEÒRICS

És evident que qualsevol estudi que no estigui basat en una anàlisi de dades, fruit de l'alteració que l'investigador ha ocasionat en la realitat, té nombroses limitacions. El nostre treball, com ja s'ha indicat, és de caràcter descriptiu i no contempla la manipulació de les variables independents.

Segurament, un estudi experimental o quasi experimental de caràcter longitudinal reuniria valuoses aportacions que haurem de deixar per a futures oportunitats. Hem aconseguit fer una interessant aproximació al tema de l'Autoestima i als altres models més o menys relacionats. Considerem que tal aproximació no només representa descriure un cert estat de la qüestió sinó que explícitament o implícita, apunta cap a la proposta d'un tipus d'actituds i de relacions interpersonals que necessàriament haurien de contribuir a elevar les cotes d'autoacceptació, de seguretat en les pròpies possibilitats, d'iniciativa, de responsabilitat i d'autonomia que, en definitiva, no representen altra cosa que una preocupació per reforçar i recuperar, si cal, el sentit de l'educació integral de l'individu a partir d'allò que més significació li pot donar: la persona mateixa tal com es percep, tal com s'autovalora i tal com li agradaria ser.

El nostre treball és, certament, un treball exploratori del concepte mateix d'autoestima i de les seves relacions amb altres constructes en base a les dades aportades per una mostra d'alumnes del COU de Lleida. Hauria estat una satisfacció haver pogut afirmar amb rotunditat, avalats per uns coeficients de correlació prou alts, que l'autoestima és una bona predictora de les aspiracions professionals dels alumnes del COU. Creiem que, efectivament, és així perquè la tendència que es dibuixa s'orienta cap a aquesta realitat però també és cert que al costat de la complexitat del "jo",

de l'autoconcepte i de l'autoestima se situa, en paral·lel, la complexitat d'una vida acadèmica, sovint desvinculada de la realitat, propulsora de la cultura de la inutilitat i que no sol tenir l'alumne com a eix únic o principal al voltant del qual gira tot el procés educatiu.

Resta encara per afegir l'experiència acumulada, generació rera generació, d'estudiants que van bastint una cultura de l'elecció d'estudis universitaris basada exclusivament en factors externs que no controlen, sovint arbitraris i que, per descomptat, no tenen res a veure amb la maduresa vocacional. Amb aquestes circumstàncies es pot esperar motivació per l'èxit? Quines coses poden justificar l'esforç i la dedicació per preparar-se en vistes a una etapa estudiantil quan tantes coses depenen d'element externs?

Possiblement l'afany de voler abarcar molt globalment el tema, prenent com a punt de partida els elements que integren l'estructura jeràrquica del "jo", ha estat perjudicial per l'aprofundiment en aspectes més concrets. Hom voldria -idealment- abastar-ho tot i, estimulat i encuriós pels camps que puntualment s'obren al coneixement, voldria, al mateix temps, aprofundir en cada un d'ells.

La inevitable "lluïta" es resol, en aquest cas, en favor d'una visió panoràmica, en detriment de l'aprofundiment en qüestions puntuals.

L'opció feta, entenem que ha estat encertada. En primer lloc perquè qui s'inicia seriosament en una temàtica necessita fer una aproximació amb passes segures i aquesta seguretat només es troba quan cada element del conjunt adquireix sentit per la seva interconnexió amb els altres. D'aquesta forma s'avança deixant la mínima quantitat de llacunes possible.

En segon lloc ens hem trobat que l'autoconcepte i l'autoestima són encara constructes amb massa interrogants no resolts per la investigació. Interrogants en el concepte mateix i interrogants, sobretot, referits a la mesura i als instruments emprats habitualment. Són encara molts els problemes de base sobre els quals caldrà treballar de ferm. Els nombrosos articles teòrics i emprírics revisats plantegen sistemàticament, als anys 40, 70 o 90, gairebé el mateix tipus de problemes metodològics.

És simptomàtica la pluralitat de punts de vista sobre l'autoconcepte, sobre la seva dimensionalitat, sobre la delimitació del territori que toca amb l'autoestima...; símptomes que en aquest cas mostren clarament, per una banda, la inseguretad científica i, per una altra, l'intent - raonable- d'explicar el constructe des de les diverses tendències o escoles. Si bé, al nostre entendre, aquest fet ha generat més confusió que aportació de riquesa a l'estudi de l'àmbit de les actituds internes (el mateix que passa a l'hora de definir el "jo"), en canvi és un indicador clar de l'interès que ha despertat en la investigació psicopedagògica dels darrers vint anys tant a altres països com també, darrerament, al nostre. No cal dir que s'està avançant ineludiblement cap a l'elaboració de conceptes més precisos. Segurament s'estan recorrent les etapes normals en qualsevol procés, només que el ritme de superació dels obstacles és més lent del que seria desitjable.

Nosaltres ens hem decantat, en aquest estudi, pel caràcter multidimensional i jeràrquic de l'autoconcepte i per treballar més habitualment al voltant de l'autoestima que de l'autoconcepte, entenent que no són dos constructes diferents sinó dues etapes d'un mateix procés que realitza el "jo" des de l'autoconeixement fins a l'actitud d'acceptació o de menyspreu de si mateix passant per l'autoimatge i l'autoavaluació. Aquest darrer pas -l'autoestima- és el que millor explica la influència de les valoracions procedents de l'entorn i com el subjecte les tradueix en experiències d'èxits o de fracassos.

En tot cas l'autoconcepte té un caràcter descriptiu (que no pretenem menystenir) i l'autoestima és, bàsicament, una actitud valorativa amb tot el que això suposa a nivell d'interpretar els diferents tipus de conducta social, afectiva o intel.lectual.

Des d'aquesta perspectiva l'autoestima adquireix un relleu tal que difícilment es pot entendre que una persona amb baix nivell d'autoestima es pugui mostrar de manera "autèntica" als altres, amb inquietuds, amb iniciativa i amb capacitat d'autodeterminació. La formació integral de l'individu entenem que passa, doncs, per l'educació de l'autoestima.

Aquest és precisament un dels aspectes més interessants per un educador. Ni el "jo" ni l'autoconcepte ni l'autoestima són realitats innates, la qual cosa significa que des de l'educació formal i no formal s'hi pot intervenir. El "jo" evoluciona per efecte de la maduració de l'individu que creix però també, d'una manera molt significativa, per la interacció social. L'autoconcepte d'una persona es genera i decreix o millora a partir dels altres en els quals es reflexa la seva imatge com si fos un mirall. Igualment, l'autoestima es forma a partir de les valoracions que rebem de les altres persones, sobretot de les més significatives.

Per això és tan important el signe de la informació que retorna al subjecte després d'observar els resultats d'una acció. Un feedback carregat de respecte, acceptació i actitud de suport fa millorar l'autoconcepte i l'autoestima puja. Si el feedback produeix inseguretats, desorientació, manca d'interès, l'autoestima baixa.

Això que en general és així, reclama al mateix temps una matisació important: l'autoconcepte i l'autoestima fan la funció de filtres que interpreten i modifiquen, si és el cas, el missatge que aporta el feedback.

Un dels debats més vius sobre l'autoestima és el que generen els aspectes metodològics especialment aquells que estan relacionats amb la mesura, els instruments emprats, la validesa i la fiabilitat.

D'una banda la diversitat conceptual ha donat peu a una diversitat instrumental. Això és lògic i explicable però pot ser tan desorientador com ho era la coexistència d'una mateixa terminologia referida a realitats diverses o a conceptes diferents per explicar la mateixa realitat.

D'altra banda, si habitualment una de les fases més compromeses d'una investigació empírica és la mesura de les variables i l'elecció dels instruments adients, la responsabilitat és més gran quan es tracta de mesurar variables internes.

A partir d'aquí hi ha qui considera més vàlids i fiables els instruments autodescriptius mentre que uns altres creuen que només les tècniques d'inferència permeten una bona aproximació a l'autoconcepte.

La realitat és que a la major part de les investigacions s'empren les tècniques autodescriptives tot explicant les seves limitacions que, per cert, vénen a ser sempre el mateix tipus de limitacions ja detectades en estudis anteriors en el temps.

El problema de la validesa dels instruments, doncs, no està resolt i, per nosaltres, que hem optat per la tècnica del qüestionari autodescriptiu, ha suposat trobar-nos amb, si fa no fa, el mateix tipus de problemes que s'expliquen en les investigacions publicades.

L'estudi dels models relacionats amb la Teoria de l'Autoestima pot ajudar a entendre millor aquest constructe.

La primera conclusió és que tot es podria explicar des de la teoria de la Motivació en tant que relacionada amb la direcció, la intensitat i la perseverància de la conducta per tal d'aconseguir una meta.

Els nivells d'autoestima assolits per efecte dels èxits aconseguits i per la valoració externa, actuen com a elements motivadors que promouran la consecució de més èxits que, a la vegada, incrementaran la valoració externa i el nivell d'autoestima.

Els elements que expliquen la motivació són els mateixos que alimenten l'autoestima, de forma que els nivells de motivació equivalen, d'alguna manera, als nivells d'autoestima.

L'atribució d'èxits i de fracassos a causes externes o internes també està relacionada amb l'autoestima perquè, normalment, els subjectes amb autoestima baixa tenen atribució externa d'èxits i interna de fracassos. No poden estar interessats en prendre iniciatives que puguin suposar un mínim risc perquè el seu objectiu prioritari és, per damunt de tot, no incrementar els fracassos.

En la mesura que el model d'Atribució de Causalitat se centra en el control de l'èxit, aquest es converteix, a la vegada, en un element motivador. Els estudiants més "externalistes" estaran menys motivats per a superar els obstacles dels estudis i, per tant, d'incrementar les possibilitats d'èxit ja que tendeixen a esperar passivament que l'èxit els vingui de fora.

En canvi, els "internalistes" estan més motivats, col·laboren, s'interessen per l'activitat de l'aprenentatge perquè el fet d'aconseguir l'èxit depèn de les seves possibilitats i de la seva actuació.

Pel que fa a la Dissonància Cognitiva, el darrer dels models al·ludits, també podem dir que equival a la motivació almenys quan hi són presents les expectatives o l'autoconcepte i, per descomptat, la relació amb l'autoestima es produeix quan hom intenta de reduir la dissonància en el sentit que aquesta reducció és possible si produeix un increment d'autoestima. Els nivells òptims d'autoestima real i ideal se situen en els nivells òptims de dissonància que solen ser els nivells lleus.

Si considerem la presa de decisions en relació als interessos vocacionals entesos com una anticipació cognitiva d'un èxit, com una valoració positiva de les possibilitats personals de fer front a uns estudis superiors o com una resposta coherent als propis interessos i a les pròpies actituds i aptituds, la motivació hi és present com a principi activador de la conducta i com a factor integrant de cada una de les teories associades a l'Autoestima

6.2.- CONCLUSIONS RELACIONADES AMB LA METODOLOGIA I AMB L'ANÀLISI DE DADES

Com ja s'ha dit hem optat per l'elaboració d'una bateria de qüestionaris i d'escala autodescriptives que permetessin la recollida de la informació necessària.

Probablement, l'ambició de disposar del màxim de dades possible ha ocasionat dos tipus de problemes: el primer, que l'instrument de mesura, en conjunt, resultés excessivament llarg, la qual cosa comportava respondre'l, parcialment a casa amb la consegüent pèrdua quantitativa de qüestionaris i, en alguns casos, també qualitativa. Afortunadament la majoria estan fets dins de les coordenades de normalitat gràcies a l'interès manifestat per molts nois i noies i al recolzament dels Centres en la persona dels Directors o dels Tutors.

6.2.1.- La "Reliability analysis"

Els coeficients Alpha obtinguts a la prova de fiabilització ens permeten d'afirmar que, en conjunt, les escales d'autoestima ofereixen un alt nivell de coherència interna la qual cosa ens permet afrontar la fase de processament de la informació i de l'anàlisi de dades amb una relativa tranquil·litat.

De totes maneres és imprescindible continuar treballant en la millora de l'instrument per tal que mesuri realment allò que es pretén mesurar.

6.2.2.- Les dades personals

Els resultats obtinguts han estat analitzats mitjançant explicacions descriptives i correlacions. Pel que fa a les dades personals dels enquestats hem de dir que no preteníem, inicialment, fer un estudi complet de les relacions entre el gènere, la procedència socio-cultural familiar, la tipologia de centres i les opcions del COU amb l'Autoestima o amb les aspiracions acadèmiques. Malgrat tot creiem que aquestes dades ajuden a situar el tema perquè sabem de quin tipus de persones estem parlant o quina és la procedència de les dades que manegem al llarg del treball. En algunes ocasions, fins i tot hem volgut saber si la resposta dels nois i de les noies era significativament diferent o si tal o qual condició es donava més en els estudiants de les opcions de Ciències o en els de les de Lletres. Tot i que no estava dins de les nostres previsions fer aquest tipus d'anàlisi, en determinades qüestions ens sembla que podia enriquir o explicar el sentit de les correlacions. És per aquest motiu que ens hem limitat a calcular percentatges o mitjanes de puntuacions que ens permetessin comparar determinades informacions.

La família dels nostres subjectes, si se'ns permet un retrat "robot", pertany a una classe social mitja o mitja baixa amb predomini de propietaris en l'àmbit de l'agricultura o del comerç o de petites empreses de caràcter familiar i amb estudis primaris com a màxim nivell aconseguit.

Encara que no ho podem demostrar empíricament, creiem que el medi social i, sobretot, el medi familiar té molta importància en la valoració de la cultura, dels aprenentatges i, per tant, també en el rendiment acadèmic i en les aspiracions dels nois i de les noies.

El feedback procedent del medi més proper i afectivament més significatiu ha de tenir, necessàriament, una important repercussió en la percepció dels resultats acadèmics, en l'enfortiment de l'autoconcepte i en la millora de l'autoestima sempre i quan el feedback sigui positiu. En cas contrari la repercussió seria negativa pel rendiment i per les aspiracions.

6.2.3.- Els nivells i modalitats d'autoestima

Es confirma la correlació entre el rendiment escolar i els nivells d'Autoestima General Real, entre l'autovaloració d'èxits o de fracassos acadèmics i l'Autoestima Acadèmica Real i entre els diferents nivells i modalitats d'autoestima.

Les puntuacions obtingudes corroboren la Teoria de l'Autoestima en el sentit que les experiències d'èxits o de fracassos acadèmics i l'autovaloració del rendiment incideix en els nivells d'Autoestima Real i Ideal i que els subjectes tendeixen a incrementar el seu propi nivell d'autoestima ja que als nivells d'Autoestima Real els corresponen uns altres nivells d'Autoestima Ideal més elevats sense, però, arribar al nivell màxim possible.

Les autovaloracions del rendiment en termes d'èxit- fracàs o de vàlua personal s'originen en els resultats mateixos però sobretot, s'alimenten de les valoracions ambientals externes al subjecte (pares, mestres, amics, companys, veïns...) i, per tant, aquestes valoracions externes contribueixen substancialment a l'increment o a la disminució de les experiències d'èxit o de fracàs i a la seva repercussió.

Aquesta percepció valorativa procedent dels factors externs determina el nivell d'Autoestima Real i aquesta, el nivell d'Autoestima Ideal.

Si comparem les mitjanes de les quatre modalitats d'autoestima

AGR: 1,98

AAR: 1,81

AGI: 2,48

AAI : 2,25

observem, en primer lloc, que és més alta la que correspon a l'Autoestima General que la de l'Autoestima Acadèmica; la qual cosa ens indica que, malgrat ser el treball acadèmic l'activitat més important dels nostres subjectes, en aquest cas, els alumnes es valoren més positivament per altres aspectes de la vida real no acadèmica.

També hem pogut veure que el rendiment acadèmic, globalment considerat, és més aviat modest. Aquest fet podria donar peu a dues realitats diferents: la primera, que els alumnes rebin valoracions d'indiferència o negatives de l'entorn familiar i escolar més proper. La segona, la constatació que la seva vàlua no es veu representada en les notes i que, en general, consideren d'exitosos els seus estudis. Tot plegat posa de manifest un no reconeixement de la realitat que intenten compensar amb una vàlua suposadament manifesta en altres activitats i rols de la vida ordinària no acadèmica.

En el nostre cas hem de precisar que els alumnes del COU són els qui han superat els obstacles que han anat trobant pel camí. No podem dir categòricament que, com a grup, són uns triomfadors; el cert, però, és que els qui han "fracassat" en els estudis ja no són als Instituts o als Col.legis. En algun dels molts estudis estadístics sobre el fracàs escolar s'afirma que el 70% dels alumnes que acaben l'EGB no poden finalitzar els estudis de BUP o de FP 1. Aquests, òbviament, ja no estan representats en la mostra utilitzada senzillament perquè ja no hi són.

Una mirada al tipus d'ítems més valorats ens permet descobrir que la puntuació mitjana més elevada de l'escala d' AGR correspon als ítems que fan referència a l'autoconfiança, l'autoacceptació i la sociabilitat, perfectament coherent amb les característiques dels adolescents.

A l'escala d'AGI les puntuacions mitjanes més elevades corresponen als ítems relacionats amb el sentit més global de l'autoestima: ésser feliç, tenir sort, tenir més aspectes positius que negatius.

Els ítems més valorats de l'escala d'AAR fan referència a aspectes acadèmics globals com: "em sento incompetent" o "crec que sóc dels més intel·ligents"; seguit de les habilitats: "exposar idees amb claredat", "aprendre a fer treballs acadèmics".

Els ítems d'AAI més ben puntuats tenen un caràcter molt realista: "aprovar el curs", "ésser competent", "esforçar-se més", que contrasten amb les aspiracions de l'AGI que tenen un caràcter molt més global i imprecís.

Pel que fa a l'escala d'AC, tenint en compte l'equivalència amb els nivells d'autoestima, hem vist que les puntuacions més altes corresponen a l'atribució interna d'èxits; seguides de les d'atribució interna de fracassos, tant si es consideren les variables sexe com l'opció del COU.

Els ítems la puntuació dels quals indica un millor nivell d'autoestima són, en general, els que fan referència a les relacions interpersonals com: "si no has arribat a convertir-te en líder és per mala sort", seguits dels que presenten situacions relacionades amb el rendiment escolar: "L'èxit dels teus exàmens depèn de la quantitat i de la qualitat del teu treball".

En conseqüència, com en l'autoestima, els sentiments d'èxit o de fracàs actuals vénen determinats pels èxits i fracassos anteriors i aquests sentiments incideixen d'alguna manera en el nivell d'aspiracions.

En el nostre treball hem trobat que la puntuació relativa més alta és la d'atribució interna d'èxits (AIE) la qual cosa genera sentiments d'autosatisfacció i de confiança i, en conseqüència, afavoreix l'augment de les expectatives.

Malauradament les diferències de puntuació per sectors (nois-noies i, sobretot, ciències-letres) són excessivament petites per a poder-les emprar com a predictores de les expectatives acadèmiques futures.

6.2.4.- Les aspiracions professionals

La presa de decisions relacionada amb les aspiracions acadèmiques i amb les expectatives concretes depèn, de manera directa, dels factors interns del subjecte que s'interpreten des de l'autoestima però també des de les experiències d'èxit-fracàs que es viuen a partir dels factors externs ambientals.

Els alumnes del COU tenen, gairebé tots, la mirada posada a la Universitat. Només els quedarà dos obstacles: aprovar el curs i la Selectivitat.

El 95% dels alumnes de la mostra tenen la intenció de seguir els estudis superiors, dada que concorda amb l'elevat percentatge d'alumnes que se situen en un nivell d'AAI alt tal i com s'ha pogut veure al GRÀFIC 8.

Ens ha cridat l'atenció un fet que pot ser casual o anecdòtic: la deserció d'alumnes del COU afecta més als centres públics que als privats. Certament, les dades que tenim no són molt significatives però és simptomàtic que, un cop superada la carrera d'obstacles que els ha dut fins al COU, siguin els alumnes del Centres Públics, amb tradició de procedència d'àmbits més populars, els que vulguin deixar els estudis. Es tracta d'una casualitat? L'orientació vocacional és una realitat present a tots els centres? El treball tutorial té alguna repercussió en l'elecció del futur professional?

No podem seguir fent preguntes amb connotacions de greuges comparatius per dues raons: primer perquè les dades són molt pobres i, en segon lloc, perquè ens estem movent en el terreny d'allò que és desitjable, en el terreny de les aspiracions. No sabem si realment els alumnes ja tenien clares les dues coses: el que els agradaria fer i el que faran. En el treball de Sanuy i Col. (1990), els alumnes que afirmen la intenció de fer estudis universitaris arriba al 82 %, percentatge lleugerament inferior al que nosaltres hem obtingut per bé que en el nostre treball hi pot haver interferències entre allò que voldrien fer i el que pensen que faran realment.

De totes maneres, el coeficient de correlació obtingut no confirma la hipòtesi segons la qual el fet de continuar o no estudiant té relació amb l'Autoestima Acadèmica Ideal. En canvi, sí que hem trobat correlació positiva, encara que baixa, entre l'AAI i el nivell d'estudis universitaris als quals s'aspira.

Suposem que són raons de tipus cultural les que poden explicar -que no justificar- el fet d'associar carreres llargues i de prestigi amb els nois i amb la branca de Ciències i les curtes i de poc prestigi amb les noies i amb la branca de Lletres. En aquest sentit, els resultats obtinguts en el nostre treball indiquen que el procés de superació de les desigualtats socials i culturals, pel que fa al gènere, està en marxa, i ho valorem positivament.

D'altra banda, l'increment detectat en les expectatives acadèmiques de les noies i de l'alumnat de Lletres es deuen poder explicar des d'altres punts de vista: els alumnes cataloguen de "difícils" les opcions del COU de Ciències i de "fàcils" les del COU de Lletres (v. GRÀFIC 3). Si aquesta valoració es fa extensiva als estudis universitaris hom pot creure en una presumible més gran facilitat d'aconseguir una Llicenciatura de Lletres que de Ciències o el que és el mateix, simplificant molt, alguns estudiants podrien pensar que és més fàcil aconseguir una Llicenciatura de Lletres que determinades Diplomatures de Ciències.

També és un fet, que no es pot passar per alt, que hi ha més oferta de Diplomatures de Ciències (sobretot en el camp de les enginyeries) que de Lletres entre les qual estan les considerades més fàcils i les més infravalorades socialment (Turisme, Treball Social, Mestre...) No és que siguin específicament de Lletres però la realitat és que els alumnes que hi accedeixen provenen majorment de les opcions de Lletres.

És remarcable que el 65% dels estudis superiors desitjats formen part de l'oferta universitària de Lleida, la qual cosa afavoreix més els alumnes de les opcions de Lletres que els de les de Ciències i més a les noies que als nois. Fem aquesta referència perquè quan se'ls pregunta pels estudis que els agradaria cursar, deu ser pràcticament inevitable que la realitat i la fantasia estiguin contaminades en les respostes.

El que queda més clar és que les aspiracions dels nois i de les noies de les opcions de Ciències apunten cap a les enginyeries i cap al camp de la sanitat, respectivament; i que el Dret, les C. Empresarials i Econòmiques constitueixen l'objectiu de la major part de l'alumnat de les opcions de Lletres.

Ara bé, hi ha alguna relació entre l'Atribució de Causalitat d'èxits i de fracassos amb les aspiracions acadèmiques manifestades pels alumnes de la mostra? La resposta és afirmativa. Tot i que no disposem de coeficients de correlació que ens permetin fer una interpretació directa de les dades, sabem que hi ha correlació positiva entre l'AC i les diverses modalitats d'autoestima, i que l'Autoestima Acadèmica té incidència en les expectatives referides al nivell d'estudis desitjat. La conclusió és, doncs, que l'estil atribucional també incideix en les expectatives acadèmiques.

A més, les puntuacions més baixes d'AC corresponen, en general, a les noies i a les opcions de Lletres i s'observa una certa coincidència entre les aspiracions d'aquests sectors de la mostra i la dificultat que els alumnes han atorgat a les carreres universitàries, en el sentit que els primers llocs de la TAULA, per ordre de dificultat corresponen a carreres triades més aviat pels nois i per l'alumnat de les opcions de Ciències.

Per cert que, d'acord amb els resultats obtinguts hem de concloure, que el grau de dificultat que els alumnes atorguen a les diverses carreres universitàries té molt poc a veure amb l'autoestima acadèmica. En tot cas hauríem de dir que com més alt és el nivell d'Autoestima Acadèmica Real més autoconfiança i seguretat hi ha per superar les dificultats que tenen alguns estudis universitaris.

Les dificultats de les carreres només són jutjades com a insuperables per aquells que tenen un baix nivell d'Autoestima. Aquests no s'enfrontarien amb les dificultats per tal de no fracassar i aquells tirarien endavant perquè veuen la meta al seu abast.

Les raons que podrien explicar la baixa correlació obtinguda és la diferència entre la valoració que fan els estudiants de la dificultat de les carreres de Ciències i la dels estudis de Lletres. La dificultat de les

carreres de Ciències està en les assignatures i en el nivell d'exigència, mentre que l'èxit en els estudis de Lletres depèn molt de la preparació i de les qualitats de cadascú.

Les dades obtingudes i la justificació del grau de dificultat que afegixen els enquestats creiem que forma part d'una certa "cultura" universitària segons la qual ja es dona per fet que les carreres tècniques són molt dures, normalment, perquè algunes assignatures es constitueixen en l'obstacle emblemàtic que les converteix en processos frustrants que poden durar un promig de vuit o deu anys i que tothom ha arribat a considerar "normal".

La realitat és que aquells que se solen matricular a les Escoles Tècniques són i es consideren molt bons estudiants. En canvi, els resultats dels exàmens d'algunes assignatures recullen entre un 50% i un 80% de suspesos, o se sap que només un 6% d'alumnes aprova cada any o que només es graduen el 33% dels que es matriculen.

Els alumnes del COU desconeixen, segurament, si aquestes xifres (de la UPC de Madrid) aparegudes a la Premsa, responen a una operació de filtre perquè no es produeixi una saturació de titulats en el mercat laboral, si és que el criteri de mercat està per sobre del de l'extensió del saber o perquè algun professor fa gala de suspendre per mantenir el prestigi dels estudis... El cas és que aquestes coses es saben i es comenten i s'accepten amb resignació. Per això és lògic que els alumnes de Ciències que es consideren molt bons alumnes, tant si aspiren a una carrera curta com llarga, consideren que les dificultats de les carreres de Ciències són, sobretot, dificultats intrínseques i que, a més, cal tenir un alt nivell de preparació i de qualitats.

La valoració de la dificultat de les carreres que han fet el alumnes coincideix, en línies generals, amb la que hem demanat a un grup d'experts amb dues diferències: a) la puntuació dels estudiants és, globalment, superior a la que han donat els experts i b) la valoració que fan els professionals experts coincideix amb la dels estudiants pel que fa a les carreres difícils (les Enginyeries). En general, però, delimiten el grau de dificultat en relació a la durada de la carrera. Exceptuant les carreres "molt difícils" les altres es classifiquen en curtes i llargues, criteri que es

correspon a més fàcils i més difícils, respectivament, a parer dels experts.

Finalment també es confirma la hipòtesi segons la qual, tant la valoració de l'èxit en els estudis de BUP com la valoració de les notes obtingudes, incideixen en les expectatives professionals. Independentment de les qualificacions reals, la percepció que se'n té repercutirà en l'elecció de carrera. Aquells alumnes que, en virtut de la valoració que fan de la seva experiència acadèmica, són capaços d'anticipar un mínim d'èxit en els futurs estudis es sentiran motivats per accedir-hi. Els que preveuen que no triomfaran en els estudis universitaris miraran, almenys, d'incloure en la llista d'opcions aquelles carreres en les què, encara que no hi triomfin totalment, intueixen algunes garanties de no incrementar el fracàs.

En general podem afirmar que les relacions entre les variables són bastant clares quan es refereixen al món del pensament, de les valoracions o de les actituds però aquesta claredat disminueix considerablement quan entren en joc aspectes concrets de la vida de cada dia en els quals hi intervenen factors externs.

És el cas de la relació entre el rendiment acadèmic real i el tipus d'estudis que voldrien cursar els alumnes a la Universitat. Com en altres ocasions en què els resultats afecten la realitat, la correlació es redueix i el nivell de significació sobrepassa el 5%. La conclusió que en treiem és que és relativament fàcil ser coherent en el terreny de les idees i en el de les actituds. És més difícil mantenir la coherència entre les actituds i la realitat i si el que es pretèn relacionar és una realitat passada i poc acceptada, amb una propera presa de decisions actualment problemàtica com és l'opció dels estudis que es voldria fer a la Universitat, aleshores són tants els elements de diferent signe que entren en joc que la baixa correlació per nosaltres queda, provisionalment, suficientment explicada.

Resumint: la intuïció que, a molts alumnes, la realitat se'ls escapa de les mans (en el sentit de poca relació causa-efecte, d'arbitrarietat o d'experimentar que la vida escolar sovint es mou en unes coordenades diferents de la vida real) explicaria, almenys en part, els resultats obtinguts. Només és, però, una intuïció. El cert és que, sovint, quan una de les variables que intervé en la correlació està més relacionada amb els episodis normals de la vida dels estudiants que amb

el seu pensament o amb les seves actituds internes, el coeficient de correlació baixa. Encara que la situació estigui plantejada com a ideal o desitjable, deu ser molt difícil que els estudiants puguin estar-se de la influència de les connotacions reals que van associades a cada un dels episodis acadèmics.

6.3.- PERSPECTIVES DE NOVES INVESTIGACIONS

Les perspectives de recerca que s'obren a partir d'aquesta Tesi són tan diverses com ho és el ventall de possibilitats que dona de si el tema de l'Autoestima en relació a les expectatives acadèmico-professionals.

D'una banda els límits que ens autoimposàvem al començament d'aquest treball marquen implícitament el camí que ens agradaria continuar recurrent. D'altra banda, la realització d'una investigació descriptiva com és aquesta ha comportat arribar, en el nostre cas, a unes conclusions de caràcter tan genèric que totes les coses podrien ser replantejades des de punts de vista més concrets, des de cadascun dels sectors de la població i analitzant totes les variables.

Ens trobem doncs, amb un treball inacabat que ha nascut, prioritàriament, amb la finalitat d'explorar el terreny i, en segon lloc, de desbrossar alguns camins tot just iniciats que, pel fet de ser-ho, ens comprometen a seguir-los conjuntament amb tantes altres persones que des de fa més anys aporten al patrimoni cultural i científic les troballes de la seva recerca.

En aquest sentit, creiem que seria molt important avançar en la revisió o en l'elaboració d'un instrument de mesura que permetés d'obtenir la millor informació possible. Entenem que aquest treball implicaria: a) una anàlisi prèvia d'aquells aspectes de la vida acadèmica i no acadèmica que realment tenen un sentit i uns valors per la infància i pels adolescents i joves actuals . b) A partir d'aquí redactar els ítems de l'Escala. c) Comprovar la validesa i la fiabilitat. d) Complementar la informació obtinguda amb el qüestionari amb entrevistes personals que permetin interpretar, ampliar o matisar les dades i compensar, si és el cas, els dèficits que poden presentar les proves autodescriptives com a conseqüència de

l'actuació dels mecanismes de defensa i d'altres interferències.

Considerem bàsic poder comptar amb escales o amb qüestionaris que, originals o adaptats, permetin mesurar el que es pretén mesurar amb el màxim grau de confiança possible.

Una altra línia de treball estaria relacionada amb la incidència del professor, com a persona, en l'autoestima dels alumnes. Aquest és un aspecte no abordat a la Tesi que considerem molt important una vegada que acceptem l'educabilitat de l'autoconcepte i de l'autoestima. Les variables serien l'autoestima del professor, les expectatives que té dels alumnes, l'estil de docència, les actituds, el comportament no verbal, els aspectes organitzatius del grup-classe ... En el cas de comprovar que la variable "professor" determina, en part, els nivells d'autoestima dels alumnes, l'objectiu final seria el disseny d'un programa de formació del professorat.

La tercera proposta de recerca està relacionada amb dues conductes molt exteses en el centres escolars i la seva relació amb l'autoestima: l'agressivitat i la depressió. Es tractaria d'analitzar les variables familiars i escolars dels nens amb conductes agressives o amb símptomes de depressió així com algunes dimensions o factors de l'autoestima com la inseguretat, l'autocontrol, l'autoestima acadèmica i l'autoestima social. La finalitat seria elaborar propostes d'intervenció en la línia de millorar els nivells d'autoestima.

El quart projecte consisteix a continuar el treball d'aprofundiment en la confecció d'una classificació de carreres, d'ocupacions o de professions. Considerem que, de cara a l'orientació professional, aquest tipus de classificacions és molt important, sobre tot quan el fet d'escollir una carrera o una ocupació no està basat tant en el coneixement de professions específiques o fins i tot de les famílies de professions com en tot allò que fa referència a la previsió de tenir èxit.

Es tractaria, doncs, d'anar més enllà d'una classificació de les carreres segons el grau de dificultat subjectivament o intersubjectivament valorada i abarcar, també, les professions i les ocupacions i els altres criteris de classificació.

El punt de partida seria la descripció de les característiques i les exigències de les professions ja sigui a partir dels professionals concrets o de l'anàlisi de tasques. Tot això implica determinar el nombre de professions, realitzar una anàlisi factorial de descriptors de cada professió i arribar a elaborar una classificació jeràrquica de les professions que podria ser útil en el camp de l'orientació tant si es vol emprar de cara a l'elecció d'una carrera o professió o com a ítems d'un qüestionari amb funcions predictives.

Finalment ens agradaria poder realitzar una explotació més completa de les dades que tenim recollides. Des d'aquest punt de vista ens queda pendent com a recerques puntuals, entre altres, les següents:

- La relació de les dades personals i socio-familiars (status, estabilitat, ambient cultural, etc) amb l'autoestima i amb les aspiracions acadèmiques.

- Una anàlisi factorial de les Escales per tal de veure quins són els factors i els ítems de cada factor que tenen més pes.

- La relació del medi escolar (relacions interpersonals, metodologia de treball, dinàmica del grup, directrius del centre, tipus d'exigència...) amb l'autoestima.

- Avaluació de l'Atribució de causalitat des de les tres dimensions i la relació amb l'aprenentatge.

- Anàlisi de cadascun dels aspectes anteriors segons tipologia de centre, gènere, situació familiar, opcions del COU.

- Anàlisi de les motivacions d'elecció de carrera i relació qualitativa de les respostes amb l'autoestima.

Hem intentat de dir reiteradament que aquesta Tesi no significa altra cosa que una primera exploració i una aproximació temàtica. El tancament de la mateixa no acaba res. Representa un simple canvi de capítol a partir del qual es reprendran aspectes ja tractats i d'altres més novedosos. És com si en aquest moment s'hagués completat un extens

estudi pilot i, després de les oportunes reflexions que se'n deriven, recopilades sota el títol " Incidència dels nivells d'Autoestima en les expectatives dels alumnes del COU" ens disposessim a encetara una nova fase.

6.4.- PER UNA FORMACIÓ INTEGRAL. IMPLICACIONS EDUCATIVES

En el tractament d'un tema tan lligat a la realitat educativa com és el de l'Autoestima en relació a les aspiracions acadèmico-professionals és molt difícil evitar allusions a la intervenció pedagògica, sobretot quan es fa des de la doble perspectiva de la millora de la formació integral de l'alumne i de les noves estratègies orientadores i d'acció tutorial que es promouen en el marc de la Reforma Educativa.

Pràcticament en tots els capítols es poden trobar reflexions de caràcter psicopedagògic, i especialment en el capítol 3 on s'inclouen de forma més sistematitzada algunes implicacions educatives derivades de cada un dels models relacionats amb la Teoria de l'Autoestima.

Creiem, però, que és el moment d'apuntar alguns suggeriments genèrics que es desprenen del conjunt del nostre treball, que implícitament van servir d'estímul pel seu caràcter pràctic al començament de la Tesi i que han estat, en bona part, el punt de mira que no hauríem volgut perdre de vista al llarg de tot el procés.

6.4.1.- Orientació educativa i Reforma

Quina és la realitat actual de l'ensenyament secundari? Quines característiques la defineixen des del punt de vista del professor, de l'alumne, de la institució escolar o de la realitat exterior?

L'alumne és, en general, una persona poc informada sobre les perspectives de futur en vistes a una immediata presa de decisions. La necessitat de la informació s'aguditza si es té en compte que les característiques socioeconòmiques, culturals i tecnològiques d'un país

evolucionen amb molta rapidesa i l'individu les ha de conèixer i dominar si no vol convertir-se en un inadaptat funcional. Avui en dia les característiques de la nostra societat presenten unes exigències i, per tant, unes responsabilitats educatives que mai no havia calgut assumir des dels Centres Escolars.

Però l'alumne és, a més, un desconegut de si mateix i podem afirmar que l'autoconcepte és bàsic de cara a fer qualsevol mena d'opció. Les importants decisions que haurà de prendre l'adolescent requereixen un coneixement de les possibilitats de si mateix i de les que ofereix l'entorn la qual cosa implica modificar substancialment les prioritats educatives, l'estil de treball i d'organització de l'aula i les actituds del professorat.

Les característiques pròpies de l'adolescència afavoreixen tot allò que fa referència a la reflexió sobre si mateix, a l'autoconsciència i a la preocupació per interactuar amb el medi. L'evolució cap a cotes més elevades de pensament reflexiu, cap a una reafirmació de la personalitat i cap a l'increment de l'interès per conèixer les pròpies possibilitats i les limitacions en relació amb la futura professió són indicadors d'una maduresa que hauria d'estar al servei de la reflexió personal sobre si mateix, sobre la pròpia educació i sobre el món del treball. Òbviament, tractar de fer compatibles les habilitats, els valors i els ideals (dels quals se senten orgullosos) amb la realitat que s'imposa des de fora, requereix ajuda externa.

La millor col.laboració que pot rebre un adolescent en aquestes circumstàncies és que li facilitin el posar en pràctica aquells interessos i habilitats, familiaritzant-se progressivament amb el món del treball (rols diferents, professions, simulacions...) propiciant, d'aquesta manera, un millor autoconeixement.

En aquesta direcció es planteja actualment la Formació Professional de Base dirigida a tots els alumnes de la Secundària obligatòria i del Batxillerat. Considerem de capital importància que des del sistema educatiu es faciliti l'exploració de la realitat exterior pel que fa a professions i ocupacions i, al mateix temps es treballi en l'autoconeixement.

Respecte dels centres d'Ensenyament Secundari, sabem que tradicionalment s'han valorat més els aspectes instructius que els formatius i, com ja dèiem en capítol anteriors, els programes no han propiciat la reflexió ni, sovint, tenen gran cosa a veure amb els interessos, maduració i necessitats dels adolescents.

Esperem que la Reforma retorni als Batxillerats la identitat que, fa anys han perdut i, amb ella, molt temps i esforços que, en no ser aplicats a la preparació de la vida futura, universitària o no, generen frustracions immediates i, posteriorment, fracassos.

Compartim aquell concepte d'orientació tan generalment acceptat segons el qual l'Orientació és un sistema estructurat de suport al *subjecte* en les preses de decisions que l'afectin. En aquest cas el "subjecte" és l'alumne, el professor, els pares i, en general, tot el procés educatiu.

Entesa d'aquesta manera, l'orientació es converteix en un dels elements escolars més importants per a aconseguir el desenvolupament de l'alumne individual i col·lectiu.

Amb la Reforma, el procés orientador pren una dimensió fonamentalment preventiva i té com a característiques diferencials: que estigui integrada al procés educatiu, que s'ocupi de tots els alumnes i no només dels problemàtics, que sigui capaç de crear un clima que eviti la presència de problemes individuals i que sigui més proactiva que curativa. És un tipus d'intervenció bàsicament pedagògica per bé que els qui la desenvolupen han de tenir també formació psicològica.

El repte de la Reforma, en aquest camp és molt gran i aprofitar-lo amb decisió podria significar, no només la millora de la funció orientadora i tutorial de l'individu i del grup -que ja és molt important- sino també la gran oportunitat de treballar, conjuntament amb els altres Departaments, per la millora de la institució escolar apropant-la a la realitat dels alumnes, a les seves necessitats i a les exigències de la societat en la qual vivim.

Aquest és l'esperit de la Reforma i seria molt desitjable que el Departament d'Orientació esdevingués un autèntic òrgan vertebrador dels projectes del Centre.

Fins ara el professorat no ha tingut una formació específica que garantitzi la integració de la funció orientadora i tutorial al conjunt del procés educatiu. També és cert, però, que per sort, cada vegada hi ha més recursos personals i materials per fer possible que les activitats d'orientació no quedin despenjades del procés educatiu. A més dels programes adreçats als pares o als alumnes sobre la maduresa vocacional, la presa de decisions, el desenvolupament vocacional, la informació professional, la planificació de carrera... més o menys vinculats al Currículum, hi ha un altre aspecte molt relacionat amb la presa de decisions que també és educable: l'autoestima.

La clau de la presa de decisions és la informació amb la qual hom pretén reduir la incertesa dels qui hi estan implicats i s'alimenta de dues fonts: la que neix de l'autoconeixement i de l'autoestima i la que ve de l'entorn exterior. És important que totes dues estiguin integrades en el Currículum dels Centres.

La decisió, en darrer terme, només és un aspecte de la conducta de la persona en què intervenen l'atzar, els aspectes econòmics i altres elements socials com: la classe social, la cultura, l'escola, la família; aspectes que, normalment, l'individu no controla. Seria molt positiu que des dels programes d'orientació es treballessin el màxim d'elements controlables que sigui possible.

Resumint: amb la mirada posada en la Reforma, caldrà treballar per tal de fer possible que la dissociació entre la instrucció i la formació es redueixi cada vegada més i que l'educació integral de l'individu sigui una realitat cada vegada més propera.

El marc de la Reforma fa possible que l'orientació educativa operi un canvi substancial en la forma d'entendre l'ensenyament amb una més gran connexió educació-món actual.

6.4.2.- L'educació de l'Autoestima

Ja ens hem referit repetidament al fet que la preocupació dels investigadors, dels responsables de l'educació i dels propis educadors ha estat fonamentalment orientada a la resolució dels problemes d'aprenentatge a fi de reduir el fracàs escolar i d'avançar en la consecució dels objectius cognoscitius prèviament establerts.

Els que estem a favor d'una institució escolar orientada a la formació integral i que tingui en compte també els aspectes afectius i socials de l'alumne trobem que el plantejament anterior és excessivament reduccionista.

Hem tingut ocasió de conscienciar-nos de la importància que tenen l'autoconcepte, l'autoestima, el LOC, les expectatives i les aspiracions tant considerades en si mateixes com de cara a l'aprenentatge i a la formació integral dels alumnes.

És per això que voldríem dedicar aquestes darreres línies a una qüestió que considerem de cabdal importància: la formació de l'autoconcepte i de l'autoestima des de les actituds, expectatives i maneres de treballar del professorat, al marge que aquest sigui un tema prioritari per a futures investigacions, com ja s'ha dit anteriorment.

No hem trobat, en la revisió bibliogràfica, treballs on es demostrï l'existència d'una relació causa-efecte entre una metodologia concreta o una forma d'actuació dels professors i el creixement de l'autoestima. Basem aquestes reflexions, en primer lloc, en el fet que el professor és per l'alumne un dels importants "altres significatius". En segon lloc, molt relacionat amb l'anterior, en la importància de les expectatives del professor respecte de l'alumne i finalment, algunes consideracions sobre l'organització i l'estil de docència i la seva relació amb l'autoconcepte i l'autoestima.

6.4.2.1.- Sobre el rol del professor

El professor, en compliment de les seves funcions determinarà què ha de fer l'alumne, avalua les seves activitats i el seu comportament i

interpreta els esdeveniments i les experiències que es produeixen.

Són conductes prou importants com perquè sigui considerat entre les persones "significatives" sobretot quan l'activitat escolar és la més important que realitza l'alumne durant molts anys.

Atès que la imatge que tenim de nosaltres mateixos l'adquirim a partir del que ens arriba de les altres persones, l'alumne troba en tot allò que passa a l'aula la resposta a la pregunta *què pensa el professor de mi?, com em percep?*. Les possibilitats que té el professor de reforçar l'autoimatge o de millorar el nivell d'autoestima dels seus alumnes és, sobre el paper il·limitada, com ho és la de contribuir a incrementar els sentiments d'inutilitat o d'automenyspreu. Tot depèn de reiterar la confiança en les possibilitats de l'alumne o d'insistir en la seva poca vàlua.

Naturalment no es tracta únicament d'allò que es deriva d'una relació professor-alumne. Considerem que, per damunt de les persones, el medi - la institució- és el que educa. Per tant, la creació d'un clima que afavoreixi la iniciativa personal, la comunicació, l'autonomia i l'acceptació de si mateix i dels altres serà el medi on millor es podrà progressar en l'autoconeixement. Aquest clima el crea el professor quan s'interessa per cada alumne, confia en les seves possibilitats i li comunica aquesta confiança. Les amenaces i el temor o l'angoixa que, de vegades, alguns professors instauren a les classes com a mitjà de control són recursos que no contribueixen a la millora de l'autoconcepte.

La serenitat, l'acceptació, el respecte, l'actitud de donar suport a l'aprenentatge dels alumnes afavoreix un clima adient. La poca flexibilitat, la crispació, el sarcasme o la por són contraproductius.

Bills (1981) resumia així les característiques que hauria de tenir un professor per poder contribuir a la creació d'un clima afavoridor del desenvolupament de l'autoconcepte:

- Actitud positiva vers els alumnes.
- Acceptació i respecte per les seves característiques.
- Comprensió de la seva realitat actual.
- Congruència entre el que diu i el que fa. Sinceritat i honradesa.

- Inspirador de confiança.

En definitiva, les actituds dels professors s'orienten cap a l'estimulació i la facilitació del treball dels alumnes i s'obté com a resultat un increment en la responsabilitat, l'autoconfiança i la seguretat o s'orienten cap al control i el dirigisme que comporten en els alumnes dependència, inhibició de les responsabilitats i poca participació.

Sembla que el que més afavoreix l'autoconcepte, segons estudis realitzats per Poris (1977), és fer participar els alumnes en l'establiment d'objectius i el feedback positiu del professor.

Hem de recordar novament que les actuacions o les actituds dels professors no afecten tots els alumnes per igual. Com ja vam comentar en el seu moment el nivell d'autoestima, a la vegada, mediatitza les informacions que vénen de fora. En conseqüència, podríem suposar que les actituds més positives d'un professor podrien ocasionar canvis mínims en un alumne de baixa autoestima i les actuacions més negatives d'un professor afectarien menys un alumne amb autoestima alta o normal que un altre de baix nivell d'autoestima.

6.4.2.2.- Sobre les expectatives del professor

Brophi i Good (1974), després d'analitzar molts estudis sobre les expectatives dels professors han arribat a la conclusió que hi ha dades per afirmar que les expectatives dels professors produeixen efectes en els alumnes. El sentit actual del Mite de Pygmalión és que les expectatives que una persona té sobre el comportament d'una altra es poden convertir en una predicció que s'autocompleix.

Una vegada més les expectatives que els professors comuniquen per via verbal o gestual tenen efecte en els alumnes segons quin sigui el seu nivell d'autoestima que fa una funció interpretadora.

La comunicació verbal de les expectatives es realitza mitjançant la freqüència i la qualitat dels contactes verbals: preguntant més a uns alumnes que a uns altres, permetent més intervencions, aprovant conductes... Els alumnes de més rendiment reben elogis, són disculpats

dels possibles errors. Els de poc rendiment reben més crítiques i, davant d'una pregunta que els podria ocasionar més crítiques, opten pel silenci.

Els comentaris sarcàstics i crítics s'interpreten com a sinònims de poca confiança per part del professor i, per tant, d'expectatives negatives. Amb el temps els alumnes s'habituen al tracte que se'ls dispensa.

La comunicació gestual és una font constant d'informació. El missatge està en el to de veu, en l'expressió de la cara, en els gests, en l'ubicació a l'aula, etc.

És evident que les expectatives del professor respecte dels alumnes s'autoalimenten en el sentit que l'alumne que percep expectatives favorables mira d'acomplir-les la qual cosa és satisfatòria pel professor que reforça encara més les expectatives.

6.4.2.3.- Sobre l'autoconcepte del professor

Perquè es puguin donar les condicions afavoridores d'un clima adient al reforçament de l'autoconcepte és molt important que el professor tingui, ell mateix, un bon autoconcepte. Els professors que manifesten tenir una imatge positiva i confiança en si mateixos, diu Machargo (1991), actuen amb flexibilitat, condició indispensable perquè els alumnes manifestin les seves idees i exercitin l'autonomia.

Burns (1990) considera que l'autoestima dels professors determina el tipus d'ensenyament en el qual se sent més còmodes. Els professors d'autoconcepte negatiu i de baix nivell d'autoestima prefereixen el sistema "tradicional". Mostren poca flexibilitat i els dóna més seguretat. En canvi els que tenen un nivell d'autoestima normal o alt prefereixen un medi escolar caracteritzat per la conversa amb els alumnes, el pensament divergent i creatiu, els agrada afavorir les interrelacions professor-alumnes, no regatejar esforços en el suport individual, afavorir el desenvolupament afectiu i estimular l'autoavaluació realista.

Vol dir això que tot el que es faci per la millora de l'autoestima dels professors repercutirà en ells mateixos i en els seus alumnes. Seria molt important dedicar també l'atenció formativa a aquesta finalitat, si més

no, de la mateixa manera que, durant molts anys, s'han dedicat esforços de tota mena orientats a la capacitació didàctica del professorat.

6.4.2.4.- Sobre el professor com a persona

Les característiques i les condicions humanes dels professors són de capital importància de cara a la millora de l'autoestima, però també hi juguen un important paper els models d'organització i els estils de docència.

Als models d'organització tradicionals s'exigeix a tots els alumnes el mateix, de la mateixa manera i amb el mateix ritme. Les relacions professor-alumne són verticals, unidireccionals i de caràcter grupal. La forma i els criteris de l'avaluació comporten establir comparacions i competència.

Un model d'organització alternatiu ha de tenir en compte les característiques dels alumnes i les exigències han d'anar d'acord amb les seves possibilitats. Les relacions professor-alumnes són directes. Es fomenta la cooperació, la motivació intrínseca i la relació amb el medi. L'alumne és l'eix al voltant del qual gira tot el procés. En un model tradicional, l'autoconcepte va lligat al rendiment ja que el feedback que els alumnes reben és exclusivament sobre el rendiment. Els fracassos o els èxits són sempre referits als resultats acadèmics. Tot gira al seu entorn.

En un model alternatiu la formació no es redueix exclusivament a l'aprenentatge de conceptes acadèmics la qual cosa possibilita que, en el cas de baix rendiment, el sentiment d'èxit es pugui alimentar en altres camps.

La conclusió és que darrera del funcionament dels Centres i dels Departaments, de l'orientació i de la funció tutorial, de l'organització i de la docència hi ha sempre una *persona*. El professor és fonamentalment una *persona* que exerceix com a professor i amb els trets personals que el caracteritzen -des dels aspectes innats fins als adquirits que s'han anat acumulant al llarg dels anys i de les experiències viscudes- s'estableixen les relacions amb els alumnes. L'exercici professional queda necessàriament tenyit, per bé o per mal, d'aquestes característiques

algunes de les quals actuen igualment sense que ni tan sols estiguin present a la consciència.

Com a conclusió general, es pot afirmar que el que enriqueix l'autoconcepte dels alumnes no és el que es fa a l'aula sinó la manera com es fa, les actituds que presideixen la vida acadèmica. No hi pot haver desenvolupament de l'autoconcepte i posterior valoració positiva i actituds d'autoacceptació si no hi ha un clima de seguretat, punts de referència ben clars i respecte mutu. Les restriccions irracionals i les rigideses poc poden afavorir l'autoestima. Aquesta variable interna repercuteix en el rendiment escolar i, a la vegada, és repercutida pel rendiment escolar. L'autoestima incideix en decisions tan importants com les que estan relacionades amb el futur professional perquè permet anticipar cognitivament l'èxit i perquè és un indicador de l'energia moral amb la qual som capaços d'afrontar una carrera o una professió, siguin quines siguin les dificultats que comporta.

Reproduïm a continuació un poema, d'autor desconegut, que sintetitza de forma excel·lent tot un programa d'educació de l'autoestima. Difícilment amb tan poques paraules es podria dir més.

"Si un infant viu envoltat de crítiques,
aprèn a criticar.
Si un infant viu en un ambient d'hostilitat,
aprèn a ser hostil.
Si un infant viu ridiculitzat,
aprèn a ser tímid.
Si un infant viu en un ambient d'ofenses,
aprèn a sentir-se culpable.
Si un infant viu en un ambient tolerant,
aprèn a ser pacient.
Si un infant viu en un ambient de confiança,
aprèn a confiar.
Si un infant és elogiat,
aprèn a valorar.
Si un infant viu en un ambient de justícia,
aprèn a ser just.
Si un infant viu en un ambient de seguretat,
aprèn a tenir confiança.

Si un infant viu en un ambient d'aprovació,
aprèn a autoestimar-se.

Si un infant viu en un ambient d'acceptació i d'amistat,
aprèn a trobar amor en el món."

(Autor desconegut)