

Blanca Piñol Costa

**L'IMPACTE DE L'AUTOCONCEPTE SOBRE EL RENDIMENT ACADÈMIC DELS
ESTUDIANTS DE QUART D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA**

TREBALL DE FI DE GRAU

dirigit per la Dra. Joana Roigé Castellví

Grau en Psicologia



UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

Tarragona

2024



ÍNDEX

RESUM.....	2
ABSTRACT.....	2
1. INTRODUCCIÓ.....	4
1.1. ADOLESCÈNCIA.....	4
1.2. AUTOCONCEPTE.....	6
1.3. HABILITATS SOCIALS.....	8
1.4. RENDIMENT ACADÈMIC.....	10
1.5. RELACIÓ DE VARIABLES.....	11
1.5.1. AUTOCONCEPTE I RENDIMENT ACADÈMIC.....	11
1.5.2. AUTOCONCEPTE I HABILITATS SOCIALS.....	13
1.5.3. HABILITATS SOCIALS I RENDIMENT ACADÈMIC.....	14
2. OBJECTIUS.....	15
2.1. HIPÒTESIS.....	15
3. METODOLOGIA.....	16
3.1. MOSTRA.....	16
3.2. INSTRUMENTS.....	16
3.3. PROCEDIMENT.....	17
3.3.1. ANÀLISIS ESTADÍSTICS.....	17
4. RESULTATS.....	18
4.1. DESCRIPCIÓ DE LA MOSTRA.....	18
4.2. RELACIÓ ENTRE VARIABLES.....	23
5. DISCUSSIÓ.....	27
5.1. CONCLUSIONS.....	31
5.2. LIMITACIONS.....	31
5.2.1. INSTRUMENTS DE MESURA.....	31
5.2.2. LA MIDA DE LA MOSTRA.....	32
5.2.3. ESTUDIS CIENTÍFICS.....	32
5.3. FUTURES LÍNIES D'INVESTIGACIÓ.....	32
6. BIBLIOGRAFIA.....	34
7. ANNEXES.....	38

RESUM

L'adolescència és l'etapa vital amb més canvis accelerats (Arnett, 2008 i Moreno, 2007), en què predomina el desenvolupament intel·lectual, sexual (Krauskopof, 1999) i de creixement de la identitat i individualitat (Hazen et al., 2008). En aquest estudi s'analitza la relació entre les variables d'autoconcepte recollida amb el *Listado de Adjetivos para la Evaluación del Autoconcepto* (LAEA), el rendiment acadèmic obtingut mitjançant una enquesta realitzada *ad hoc* i les habilitats socials recollides amb l'Escala d'Habilitats Socials (EHS), a més d'identificar el nivell d'aquestes en adolescents de quart d'Educació Secundària Obligatòria.

A partir dels resultats obtinguts d'una mostra de 123 estudiants de dues escoles concertades de la província de Tarragona, 57 dels quals eren homes i les 66 restants dones, s'ha identificat que no hi ha diferències de gènere i entre escoles en les variables de l'estudi. En general, els estudiants presenten nivells elevats d'autoconcepte, mitjans en rendiment acadèmic i mitjans – baixos en habilitats socials. A més, s'identifiquen correlacions positives i significatives entre l'autoconcepte i el rendiment acadèmic, recolzant la idea que com millor percepció d'un mateix, millors resultats escolars, però no s'observen els resultats esperats de relació entre autoconcepte i habilitats socials, ni d'aquesta última amb el rendiment acadèmic.

Paraules clau: Autoconcepte, Rendiment acadèmic, Habilitats socials, Adolescència

ABSTRACT

Adolescence is the life stage with the most accelerated changes (Arnett, 2008 i Moreno, 2007), in which intellectual and sexual development (Krauskopof, 1999) and the identity growth predominate the most (Hazen et al., 2008). The aim of this study is analyze the relationship between self-concept mesured with *Listado de Adjetivos para la Evaluación del Autoconcepto* (LAEA), the academic performance obtained through an *ad hoc* survey and the social skills collected with Escala d'Habilitats Socials (EHS), also identify the standard of these variables in teenagers studying the fourth year of Compulsory Secondary Education.

The results were obtained from a sample of 123 students from two different schools in Tarragona province, 57 of whom were men and the remaining 66 were women. It has been identified that there are no gender and school differences on



the subjects of the study. In general, students present high levels of self-concept, medium levels in academic performance and medium or low levels in social skills. In addition, positive and significant correlations have been obtained between self-concept and academic performance, supporting the idea that the better self-perception, the better school results, but the expected results of the relationship between self-concept and social skills, or between social skills and academic performance have not been observed.

Keywords: Self-concept, Academic performance, Social skills, Adolescence

1. INTRODUCCIÓ

La fase de l'adolescència no és equiparable a cap altra del cicle vital. És un moment de crisi d'identitat en què la manera de percebre's a un mateix i la voluntat per assolir un bon desenvolupament entren en contraposició amb les normes culturals, a vegades ambigües (Cazalla-Luna i Molero, 2013).

Un dels contextos més rellevants d'aquesta etapa és l'escolar, en què guanya molta importància el rendiment. Actualment, aquest es considera que més enllà de les qualificacions, influeixen variables psicològiques i personals del subjecte, com ara les emocions i la forma de gestionar-les (Ferragut i Fierro, 2012).

Alguns estudis indiquen que les interaccions i vincles que els alumnes formen amb els membres significatius de l'escola, es pot associar a la capacitat d'ajustar-se personalment i acadèmica, sent això rellevant en el benestar i l'autoestima (Alyagon i Milkulincer, 2006; Soenens i Vansteenkiste, 2005).

El present estudi posa el focus en l'autoconcepte a l'adolescència, determinant com afecta aquest a diferents àrees i contextos vitals com són les habilitats de relació i interacció social i el rendiment en l'àmbit acadèmic, a més de considerant el nivell en què es troben cadascuna de les variables esmentades.

1.1. ADOLESCÈNCIA

"L'adolescència és la fase de la vida que va des de la infantesa a l'edat adulta, o sigui des dels deu fins als dinou anys. Representa una etapa singular del desenvolupament humà i un moment important per assentar les bases de la bona salut" (OMS, s.f.).

Aquesta etapa va associada a multiplicitat de canvis en diversos àmbits de l'adolescent, ja siguin biològics, psicològics, socials, etc., que van en direcció a assolir una independència psicològica i social (Pérez i Santiago, 2002). És una fase de canvis accelerats i intensa activitat (Arnett, 2008 i Moreno, 2007), on els adolescents poden assolir noves capacitats i alhora són més vulnerables a certes conductes de risc que poden afectar en l'àmbit de salut social, econòmica, etc. (Santisteban, 2014).

Dins d'aquesta idea, es parla d'un període on es dona la màxima interacció entre la predisposició individual, les experiències psicosocials, metes, fortaleces i



desavantatges de l'entorn, confirmant doncs que l'adolescència és un procés progressiu d'enriquiment personal a partir de la relació amb l'ambient, així com amb la història personal de l'individu (Krauskopof, 1994). Autors que consideren el context cultural i social com els principals agents d'impacte en l'evolució individual són Vygotsky, Erikson, Montessori, Bandura i Mead entre altres (Pumariega i Joshi, 2010).

Al llarg de l'adolescència, les dimensions personals en què més destaca l'evolució són l'intel·lectual, el sexual i el desenvolupament de la identitat, tenint en compte que el procés no és una seqüència fixa i que aquests canvis depenen de diversitat de variables (Krauskopof, 1999).

En el desenvolupament cognitiu d'aquesta etapa, es troba a Jean Piaget (1896-1980) com un dels teòrics destacats en el pensament modern. Segons aquest, és una fase caracteritzada pel pas de l'estadi de les operacions concretes, en què els raonaments es fonamenten en mètodes concrets i regles de resolució de conflictes, a l'estadi de les operacions formals, on s'adquireix més flexibilitat i abstracció en raonament i solució de problemes, pensament hipotètic i capacitat de generalització (Hazen et al., 2008).

A través de diferents estudis, el teòric més influent en la teoria del desenvolupament psicosocial és Erik Erikson, qui considerava l'evolució com diferents crisis en què l'adolescent ha d'acomplir diversitat de reptes complicats on ha d'escollir per assolir un estat emocional desitjable i mantenir cert nivell de desenvolupament. Aquest mateix, descrivia l'adolescència com una etapa d'avenç de la identitat i de desvinculació dels cuidadors, el que ell anomena elecció entre formació de la identitat del jo i difusió de rol, buscant sempre el creixement coherent amb la seva individualitat (Hazen et al., 2008).

La construcció de la identitat és una de les metes fonamentals a assolir en l'etapa de l'adolescència. Aquest desenvolupament va lligat a l'avenç dels diversos estadis del cicle vital, en què es produirà una crisi psicosocial a superar. Això influirà en els posteriors perquè es donin de manera positiva (Eddy Ives, 2014).

Erikson (1902-1994) va esmentar diversos punts clau per assolir una formació òptima de la identitat, que alhora la conformava una dimensió personal i una cultural. Aquests punts consisteixen a sentir-se còmode amb si mateix, donar una

direccionalitat i continuïtat a la vida i manifestar una identitat afirmada per la societat, que està acceptada i nodrida pels membres de la cultura (Pumariega i Joshi, 2010).

Un altre dels propòsits més destacables psicològicament en l'adolescència és assolir una autoimatge ferma, que alhora serà protector de conflictes familiars, conductes de risc i baix rendiment escolar entre altres (Hazen et al., 2008).

1.2. AUTOCONCEPTE

Al llarg del temps, una gran diversitat d'autors han definit el terme de l'autoconcepte, però la gran majoria de postulacions convergeixen en un mateix punt.

L'autoconcepte és un factor jeràrquic i multidimensional, que fa referència a les idees, les creences o els coneixements que té un subjecte per percebre's a si mateix, prenent en consideració l'àmbit físic, la manera de pensar i d'interactuar amb l'entorn. Aquí també es tenen en compte els judicis i altres aprenentatges que va adquirint l'individu al llarg de les seves vivències (Guillén, 2003; Franco, 2006). Aquest desenvolupament va subjecte a la influència d'individus de l'entorn escolar, familiar i social (García-Caneiro, 2003).

Seguint la idea de la multidimensionalitat de l'autoconcepte global, hi ha diversos estudis que inclouen algunes dimensions d'aquest concepte general. Aquestes són l'autoconcepte físic, referit a les idees de la corporalitat, el social, al·ludint a qualitats que afavoreixen les relacions interpersonals, l'emocional que implica qualitats emocionals i l'intel·lectual, explicat per les capacitats psicològiques (Garaigordobil, 2011).

El desenvolupament saludable d'una persona inclou diversos aspectes clau, que s'han vist relacionats amb l'autoconcepte. Aquests són l'autoestima (Laxhowicz Tabaczek & Sniecinka, 2011), la intel·ligència emocional (Labhane & Bavishar, 2015) i el tarannà en l'àmbit familiar (Henderson, Schwart & Liddle, 2006). Més literatura l'ha associat a l'estil de vida, la violència escolar i al consum de substàncies psicoactives (Reynoso et al., 2018).

Es fa referència a la importància d'aquest factor en l'evolució de la personalitat, així com en el benestar emocional, ja que és un dels fonaments que constitueixen el fet de tenir un correcte rendiment en els àmbits personal, social i professional. En això, es destaca que una de les finalitats claus en la intervenció psicològica és l'assoliment d'un autoconcepte positiu (Esnaola, Goñi i Madariaga, 2008). Aquest factor acostuma a venir determinat per les experiències socials, físiques, espirituals i la percepció dels esdeveniments vitals (Espejo et al., 2018).

Juntament amb l'autoconcepte, s'uneix el terme d'autoestima, distinció que ha comportat molta controvèrsia en la bibliografia existent (Pastor et al., 2003), ja que alguns autors consideren que són variables anàlogues.

Antigament, per alguns autors l'autoconcepte incloïa també l'autoestima, és a dir, que quan un subjecte desenvolupava una descripció de si mateix, alhora també s'estava donant una autoavaluació, fent així que fossin dos conceptes connexos (Greenwald et al., 1988).

En l'actualitat es diu que l'àmbit cognitiu és el que predomina en l'autoconcepte i l'afectiu o emocional el que més destaca quan es parla d'autoestima (García, 2013). Seguint aquesta línia, l'autoestima es basa en la idea que tenim sobre el valor personal, els pensaments, sentiments, sensacions i experiències que anem acumulant amb la nostra experiència vital, mentre que l'autoconcepte és la unió de creences que conformen una imatge mental d'allò que som (Castro, 2024). A més, l'autoestima es pot veure modificada per factors externs o interns a l'adolescent al llarg d'aquesta etapa (Schoeps et al., 2019) i intervé en la relació d'iguals i la conducta social que mantenen els adolescents (Thompson et al., 2016).

Està clar, però, que ambdós conceptes desenvolupen un rol clau en múltiples aspectes vitals, com són els èxits i fracassos, el benestar psicològic i les relacions socials. Però, més concretament, l'autoconcepte influeix sobre el rendiment acadèmic i social, en la motivació, les expectatives, la identitat i experiències de la vida, contribuint a l'equilibri i la salut (Urquijo, 2002).

Una investigació duta a terme amb adolescents britànics identifica que els nivells d'autoestima eren inferiors en dones que en homes, encara que aquestes discrepàncies no fossin notòries (Cheng i Furnham, 2017). Un altre estudi



intercultural també va identificar que els homes obtenien majors puntuacions, que anaven en augment amb l'edat igual que en les dones (Bleidorn et al., 2016).

Hi ha dues perspectives per entendre l'autoconcepte, recollides en diversos estudis. Una d'elles es relaciona amb la concepció de l'autoconcepte com a resultat de l'influx de factors socials, mentre que l'altra s'hi refereix com una causa de la conducta social, però en la major part de les recerques existents no s'especifica l'enfocament adoptat (Rosenberg, 1981; Kaplan, 1986).

S'han fet múltiples estudis on s'inclouïa aquesta variable. En un d'ells no es van identificar diferències de gènere significatives en els nivells generals d'autoconcepte de joves d'entre deu i catorze anys. Així i tot, és cert que es va identificar un nivell més elevat d'autoconcepte emocional en noies, i un menor nivell d'autoconcepte general en estudiants de secundària que en els de primària (Onetti et al., 2019).

Marsh (1989) amb la seva investigació sobre l'efecte de l'edat i el gènere en l'autoconcepte i l'autoestima en l'adolescència, determina que hi ha una relació curvilínia, és a dir, que en l'etapa prèvia a l'adolescència s'acostuma a produir una davallada d'autoconcepte, que acaba augmentant gradualment en l'inici de l'edat adulta. Aquest succés es dona en les diverses dimensions que agrupa l'autoconcepte, així com en l'autoestima tant en homes com en dones (Pastor et al., 2003).

1.3. HABILITATS SOCIALS

Hi ha múltiples definicions al voltant del concepte d'habilitats socials, ja que aquestes inclouen diversitat de variables que formen part de l'àmbit psicològic, com ara l'aprenentatge, la conducta o les actituds (Merrell i Gimpel, 2014).

Una de les definicions existents esmenta que les habilitats socials fan referència a un grup de comportaments que expressa un subjecte en diversos ambients o entorns, per manifestar les seves opinions, sentiments, desitjos o drets de manera adaptativa i concordant al context interpersonal, mantenint distància i valorant tots els de la resta, minimitzant així futurs problemes (Caballo, 2016). A aquesta, s'afegeix la importància de parar atenció i evitar aquelles formes d'expressió que no són ben vistes per l'entorn (Libert i Lewinsohn, 2013).



Altres autors emfatitzen la capacitat d'actuar congruentment amb els interessos propis (Alberti i Emmos, 2008), sense que això impliqui una pèrdua de reforç social (Hersen i Bellack, 2007). En la mateixa línia, es diu que són conductes apreses per mantenir el suport de l'ambient i l'entorn (Nelly, 2012), ja que han d'estar adequades a la resta d'individus (Dávila, 2018). A més, són observables, afavoreixen les relacions interpersonals (Roca, 2014) i contactes socials sans que fomenten l'autoestima (Gil i Llinás, 2020).

En les definicions generades, totes es posicionen en la rellevància del contacte social en el procés d'adquisició d'aquestes habilitats, i que l'aprenentatge actual va més enllà del que imparteixen els mestres a l'aula (Núñez Hernández et al., 2018).

Segons les habilitats que s'adquireixen, se'n citen tres tipus: les cognitives, referides a tot allò que involucra una activitat psicològica, les emocionals, relacionades amb declamar les emocions i tot allò que s'està sentint i, finalment, les instrumentals, que al·ludeixen al que ens permet iniciar una acció, posar-se en marxa (Pedrosa i García, 2010).

Altres autors fan esment als entorns clau que intervenen en el desenvolupament d'aquestes habilitats en l'adolescència, que són la família, l'escola i els amics o altres relacions socials (Adarve et al., 2019), sent la família, l'espai on es troben els fonaments de les conductes i valors que es mantindran al llarg del temps i que facilitarà l'autonomia i individualitat (Higueta i Cardona, 2016). Aquest entorn és clau en aquest desenvolupament d'habilitats socials, que no tenen predisposició genètica (Torres, 2014).

Quan la família no és un entorn estable per tal que es desenvolupin aquestes capacitats, és quan es poden trobar mancances en la resolució de problemes, la comunicació o conflictes d'autoestima (Esteves et al., 2020), així com efectes negatius en el procés d'adquisició de coneixements (Santana et al., 2018).

Amb tot, es conclou que les habilitats socials s'han de tenir en compte de manera contigua al context social i cultural on es desenvolupa l'infant i entendre que la comunicació serà variada i acceptada en funció de factors com l'edat, la classe social, el gènere, l'educació, etc. (Núñez Hernández et al., 2018). Cada subjecte posseeix una forma de ser, unes creences, capacitats, necessitats i valors que determinaran el seu tarannà en els diferents entorns de què formi part (Wilkinson

i Canter, 2012). És important tenir aquestes habilitats socials en compte durant l'adolescència, que és el primer moment en què inicien les interaccions amb el grup d'iguals (Contini, 2015).

1.4. RENDIMENT ACADÈMIC

Es defineix aquesta variable com l'evolució que assoleixen els estudiants segons els objectius previstos des del sistema, és a dir, quant progressa l'estudiant, amb els millors resultats i el benefici que extreu de les propostes educatives (Núñez Hernández et al., 2018). Altres autors l'expliquen com la valoració de tot allò que ha assolit l'alumne al llarg del període educatiu, incloent-hi les capacitats que posseeix de fer front a tot allò que prové d'aquest àmbit. S'associa el rendiment escolar a l'aptitud que presenta l'alumne en l'àrea (Kirschman et al., 2008).

És rellevant conèixer les necessitats conductuals, afectives, emocionals i aptitudinals dels estudiants a l'aula. Amb aquestes, les institucions poden adaptar el procés d'ensenyament-aprenentatge per tal que siguin motivadors de la interacció entre companys, que són les que han evidenciat l'assoliment d'un millor rendiment escolar (Castejón et al., 2013).

Tanmateix, es fa referència a l'assoliment de l'èxit en el rendiment acadèmic gràcies a posseir unes adequades estratègies cognitives d'aprenentatge i un autoconcepte favorable, mentre que si aquests recursos són desfavorables, això comportarà un escàs funcionament escolar (Barca Lozano et al., 2013).

Pel que fa al sistema educatiu, són múltiples els factors que formen part del procés d'aprenentatge escolar. Alguns d'aquests són aspectes psicològics, el mètode d'ensenyament, la relació mestre-alumne, la família i l'ambient social econòmic i cultural en què forma part l'estudiant entre altres. A més, en aquest punt es pot parlar de la necessitat de col·laboració entre família i escola, per tal que puguin comportar un correcte rendiment escolar (Martínez i Álvarez, 2005), serà fonamental per assolir, a més de l'èxit, el desenvolupament de certs hàbits i capacitats (Urquijo, 2002).

Està clar que tenir la concepció de manca de capacitats per desenvolupar un bon rendiment, poden conduir a una actitud passiva i que no afavoreixi la millora escolar, cosa que afectarà sobre un assoliment exitós (Urquijo, 2002).



En tots aquests factors, també correlacionen amb el rendiment acadèmic altres com l'organització, la concentració, la capacitat d'associació, la comprensió i la regulació del procés d'aprenentatge (Lammers et al., 2001; Ruban, 2000; Valle et al., 1998). Això s'ha comprovat en alguns estudis en què el desenvolupament de les capacitats esmentades, provocava una millora del rendiment escolar (Tuckman, 2003). Més específicament, incrementa l'habilitat de comprendre la lectura (Fuchs et al., 2001), les matemàtiques (Ashman i Conway, 1993) i la motivació (Catello, 2000).

En altres estudis, s'han observat diferències de gènere en la variable de rendiment acadèmic, sent les noies les que responen de manera més exitosa a les exigències de l'entorn. Aquestes, en comparació amb els homes són les que han obtingut millors qualificacions i han mostrat més interès en la tasca, fent ús de millors tècniques d'estudi, una comprensió lectora més alta i capacitat de planificar-se metes (Du et al., 2003; Ray et al., 2003; Sorvoll & Wichstrom, 2003; Wigfield et al., 2002).

1.5. RELACIÓ DE VARIABLES

1.5.1. AUTOCONCEPTE I RENDIMENT ACADÈMIC

Amb el temps, s'han fet múltiples estudis que analitzaven la influència de l'autoconcepte sobre la variable de rendiment acadèmic (Urquijo, 2002), ja que és clau conèixer les idees que l'alumne posseeix sobre si mateix, per poder entendre, dins del context escolar, el seu tarannà (Goñi i Fernández, 2007).

Alguns dels autors que en aquests treballs van concloure la rellevància de l'autoconcepte incidint sobre el rendiment acadèmic són Purkey (1970), Kifer (1975), Covington i Beery (1976) entre molts altres (Urquijo, 2002). En totes les investigacions es recolza una tendència directa, és a dir, que amb l'augment de l'autoconcepte, també es produeix un augment del rendiment escolar (Martínez-Anton, Buelga i Cava, 2007). Des d'una altra perspectiva, això és que els estudiants que presenten una baixa autopercepció tenen una probabilitat més alta de presentar un escàs rendiment acadèmic, arribant així a l'abandonament (Fernández et al., 2021).

L'explicació que sustenta aquesta relació s'ha vist reforçada en múltiples recerques com les desenvolupades per Purkey (1970), Kifer (1975), Covington i Omelich (1970) entre altres, que afirmen que les idees, pensaments i sentiments que un alumne manté sobre si, poden determinar l'èxit escolar, sobretot mantenir-se positiu sobre les pròpies capacitats (Covington i Beery, 1976). En aquest punt s'ha vist també que les expectatives del mestre i com afecta el rendiment de l'estudiant sobre elles, és un altre dels factors que intervé en el rendiment (Villarreal Henríquez, 2000). I altres autors com Vega i Capa (2009) identifiquen la percepció de l'alumne sobre el mestre com el predictor més rellevant en un alt rendiment (Mansilla et al., 2020).

S'ha arribat a la mateixa conclusió amb un treball desenvolupat a una mostra d'alumnes d'ESO d'escoles del nord de Portugal i de Galícia, explicant que el que determina bon nivell de rendiment acadèmic són estratègies d'aprenentatge i un autoconcepte òptims (Barca Lozano et al., 2013).

En una metaanàlisi de 48 mostres es va observar que la relació mútua entre ambdues variables es donava en les diferents etapes del cicle vital, cosa que se sustenta a partir d'una retroalimentació entre elles i diferents teories de caràcter psicosocial, com ara la teoria de l'aferrament (Harris i Orth, 2019).

Tots aquests resultats es poden entendre sabent que l'èxit en els resultats acadèmics afecta sobre la formació de l'autoestima, però també al desenvolupament vital i a l'enfortiment de l'escola com a organització que forma a nous ciutadans (Quintero i Orozco Vallejo, 2013, p.3).

Tanmateix, sorgeix una teoria de l'autoconcepte que el consideren com una motivació essencial a la vida humana, especificat com un dels drets humans predominants segons Maslow (1970). Amb això, aquesta concepció porta a qüestionar-se un plantejament invers, és a dir, que el rendiment escolar pot ser un dels factors causants de l'autoconcepte, ja que aquells qui tenen un correcte desenvolupament en aquest àmbit acostumen a experimentar millors avaluacions socials i autoatribucions positives en conseqüència (Rosenberg et al., 1989).

D'altra banda, es fa esment a una altra postulació coneguda com a teoria de l'autoverificació o autoconsistència que manifesta que existeix una tendència natural a l'estabilitat, a allò que és familiar i conegut, refusant així els canvis i la



incertesa (Swann, 1983, p.34). Segons aquesta formulació plantejada inicialment per Lecky (1945), és l'autoconcepte el que afecta el rendiment escolar, vist això en què la imatge que desenvolupen els infants de si mateixos influirà de forma inconscient en el seu desenvolupament posterior. En un estudi d'aquest mateix autor es va contemplar que tot i tenir bones habilitats, els alumnes que es veien amb poques capacitats de lletrejar, mantenien aquest nivell de rendiment, en coherència amb la seva imatge de si (Rosenberg et al. 1989).

En això, l'aportació de Covington i Omelich (1979) afegeix que posant el focus en l'autoconcepte, és menys dolorós relacionar un baix rendiment acadèmic a un esforç escàs per part de l'alumne, que a la manca de capacitats. És per això, que a vegades un rendiment insuficient pot ser causat per aquest mateix motiu, com a intent d'autoprotecció (Rosenberg et al. 1989).

1.5.2. AUTOCONCEPTE I HABILITATS SOCIALS

Dins d'aquest àmbit, s'han desenvolupat múltiples investigacions. Totes elles conclouen una relació positiva entre l'autoconcepte i les habilitats socials (Baquerizo et al., 2016; Garaigordobil i Durá, 2006; Morales, 2017; Russomano, 2000; Vera, 2015; Llamazares i Urbano, 2020), afirmant que com més positiu sigui l'autoconcepte, major és l'adquisició de les habilitats socials, tant en estudiants universitaris com en altres infants en l'etapa d'educació bàsica (Baquerizo et al., 2016; Casaló, 2014; Casana, 2016; Gutiérrez i Expósito, 2015; Pineda i Soto, 2014).

Això s'explicaria perquè en els joves, la comunicació social i l'adaptació al context depenen, en gran manera, del criteri i el punt de vista sobre si mateixos (Caldera et al., 2018). Les capacitats socials tenen un impacte en com l'adolescent es visualitza a si mateix, però també l'entorn i la societat que l'envolten (Bertina i Contini, 2011).

S'ha evidenciat també que els estudiants de secundària manifesten una actitud positiva per fer front als reptes, iniciant una cerca d'adhesió social i solucions per resoldre'ls. Aquesta explicació justifica les elevades puntuacions en l'autoconcepte i habilitats socials (Morales, 2017). Aquells amb puntuacions baixes d'autoconcepte i en habilitats socials tindran dificultats en la resolució de conflictes (Jagureguizar et al., 2018).



Altres estudis elaborats amb infants de diferents centres de Lima també han obtingut resultats coincidents sobre la relació d'ambdues variables (Vera, 2015). Així mateix, en estudiants de l'etapa prèvia a l'ESO també s'ha identificat la mateixa relació, amb continuïtat en la fase educativa posterior (Russomano, 2000).

En un altre estudi no es van identificar diferències de gènere en les habilitats socials, encara que els homes puntuaven superior en autoconcepte general. Així i tot, es va concloure que les habilitats socials correlacionen positivament amb l'autoconeixement, però també amb la resolució d'activitats en l'àmbit estudiantil i laboral (Aqeel, 2017).

1.5.3. HABILITATS SOCIALS I RENDIMENT ACADÈMIC

Diferents estudis realitzats amb infants i adolescents consideren que la manca de destreses socials assertives, incrementa les conductes disfuncionals en els contextos socials i familiars, les dificultats en el desenvolupament de la identitat i la possibilitat que apareguin trastorns psicopatològics (Lacunza i Cortini, 2011). Un dèficit en aquestes habilitats, a més, pot comportar efectes sobre l'autoestima, provocar dificultat d'expressió, de relació amb l'entorn social, problemes escolars i emocionals (Reyes, 2014).

S'han fet diversos estudis en l'àmbit universitari que denoten certa afinitat entre algunes destreses socials avançades i altres variables com el desenvolupament en l'entorn acadèmic (García, 2015). De la mateixa manera, Rytönen et al. (2012), denoten que l'autoregulació emocional, que està inclosa com una habilitat social, provoca un efecte rellevant en els resultats escolars (Núñez Hernández et al., 2018).

Seguint aquesta línia, s'ha trobat l'existència d'una correlació entre la interacció social i l'èxit escolar (Castejón et al., 2013), implicant que una puntuació alta en habilitats socials implica també alts resultats en rendiment (Santamaría i Valadés, 2017). Això es podria explicar amb què l'adolescent s'implica en l'àmbit educatiu a partir de la innovació, creativitat i interacció amb els iguals (Núñez et al., 2018).

Així i tot, en l'estudi de Caldera Montes et al. (2018) realitzat amb estudiants universitaris de Mèxic no s'han identificat diferències de gènere en el nivell d'habilitats socials, fet contradictori amb altres investigacions on destacava un



gènere sobre l'altre en els resultats d'aquesta escala. Una explicació que s'ha donat és el context cultural i moment històric de l'estudi, ja que són elements que incideixen sobre els processos d'aprenentatge i reforçament social que impliquen les destreses socials (Caballo, 2007).

2. OBJECTIUS

L'objectiu general que emmarca el projecte es basa en:

- Analitzar la relació entre l'autoconcepte dels estudiants de quart curs d'Educació Secundària Obligatòria (ESO) i el seu rendiment acadèmic.

Els diversos objectius específics que el conformen, són:

- Observar diferències de gènere en els nivells d'autoconcepte, rendiment acadèmic i d'habilitats socials dels estudiants.
- Identificar el nivell que presenten els subjectes en les variables d'estudi.
- Estudiar la connexió entre l'autoconcepte i les habilitats socials del grup d'estudiants esmentat.
- Analitzar la relació entre les habilitats socials i el rendiment acadèmic dels estudiants de quart d'ESO.

2.1. HIPÒTESIS

En el present estudi, es plantegen diferents hipòtesis:

- S'espera trobar una relació positiva d'autoconcepte i rendiment acadèmic dels estudiants.
- Existeixen diferències respecte del gènere en els nivells d'autoconcepte i habilitats socials, i d'escoles en relació amb el rendiment acadèmic.
- Els estudiants presenten un nivell baix d'autoconcepte i habilitats socials i mitjà en rendiment acadèmic.
- Es troba una relació significativa positiva entre l'autoconcepte i les habilitats socials.
- Hi ha una relació significativa entre habilitats socials i el rendiment escolar.

3. METODOLOGIA

3.1. MOSTRA

L'estudi s'ha realitzat a un total de 123 estudiants del curs escolar de quart d'ESO de dues escoles concertades de la província de Tarragona. Per tant, es pot considerar el nivell sociocultural dels subjectes com mig-alt.

Així doncs, els participants se situen entre els 15 i els 17 anys, amb una proporció equitativa d'homes i dones en la mostra.

3.2. INSTRUMENTS

Els instruments que s'han emprat en la recollida de dades per la recerca són els següents:

El *Listado de Adjetivos para la Evaluación del Autoconcepto (LAEA)* de M. Garaigordobil (2011), el qual és un instrument dissenyat per a l'avaluació de l'autoconcepte que es pot administrar a subjectes d'entre 12 i 65 anys. Està conformat per 57 adjectius positius a valorar en una escala en format Likert de 0 a 4, sent el primer valor "res" i l'últim "molt". El resultat final que s'obté permet avaluar l'autoconcepte de manera general o global, però els adjectius que conformen l'instrument d'avaluació estan relacionats amb l'autoconcepte físic, social, emocional i intel·lectual.

L'Escala d'Habilitats Socials (EHS) de Guismero (2010) és un qüestionari administrable de forma individual o col·lectiva a la població adolescent i adulta, que permet avaluar les seves habilitats socials. Això s'assoleix a partir de 33 ítems en format Likert a valorar d'A a D, on A implica no identificar-se amb l'afirmació i D, estar-hi molt d'acord, dels quals 28 estan redactats de manera negativa, i els 5 restants, de forma positiva. Els ítems estan agrupats en diverses subescales, que també ens informen d'aspectes més concrets de les habilitats socials del subjecte: L'escala I reflecteix la capacitat d'expressió espontània en múltiples contextos socials, l'escala II manifesta l'habilitat d'expressar de manera assertiva els propis drets en diversitat de situacions, la III parla de manifestar disconformitats amb altres persones, l'escala IV es refereix a la perícia d'aturar converses en què el subjecte no vol o no pot continuar, l'escala V es refereix a



expressar demandes a altres persones en diversitat de contextos i, finalment, l'escala VI que tracta de les interaccions amb el gènere oposat.

Un altre dels instruments utilitzats és una petita enquesta realitzada *ad hoc* per recollir la informació pertinent sobre el rendiment acadèmic. Aquesta, es basa en una taula on els alumnes havien de marcar la nota mitjana obtinguda en les assignatures escolars en la primera avaluació del curs actual (català, castellà, anglès, matemàtiques, socials i educació física), classificant les notes des d'insuficient (no aprovat), fins a excel·lent, per posteriorment, calcular la mitjana d'aquestes.

3.3. PROCEDIMENT

Per aquest projecte, es van dur a terme diferents reunions per concretar la temàtica, l'enfocament del treball i escollir la població objectiu a què es dirigiria. Una vegada decidit, l'objecte d'estudi va ser acceptat dins de l'àmbit de competències del Comitè d'Ètica d'Investigació en Persones, Societat i Medi Ambient (CEIPSA), amb la següent referència: CEIPSA-2024-TFG-0005.

Partint d'aquest punt, es van escollir els grups de subjectes tenint en compte l'edat a què se centra l'avaluació, contactant amb diferents escoles de la província de Tarragona. Un cop signades les autoritzacions de participació en l'estudi per les famílies, es van administrar els instruments d'avaluació dins de l'horari escolar dels alumnes que hi participaven voluntàriament. Primer responien el qüestionari LAEA d'autoconcepte. Tot seguit la valoració del seu rendiment acadèmic i en acabar, s'administrava l'EHS, sempre respectant el ritme individual de cada participant en les diferents parts del procés.

El treball posteriorment desenvolupat es basava en la correcció de tots els qüestionaris per tal d'obtenir les dades generals que han permès realitzar el projecte, per després introduir-les en el programa estadístic SPSS i poder-ne fer l'anàlisi estadística.

3.3.1. ANÀLISIS ESTADÍSTICS

El punt inicial de l'anàlisi de les dades recollides amb els qüestionaris, radica en l'entrada de dades a l'Excel, per tal d'inserir-les de manera organitzada al programa estadístic informàtic SPSS 29.

Primerament, s'ha codificat la variable de rendiment acadèmic a partir del càlcul la mitjana entre les notes de les assignatures obtingudes.

Després, s'han obtingut els estadístics descriptius per les variables de l'estudi, sent aquests la mitjana, la desviació típica i freqüències d'aquestes.

Posteriorment, s'ha dut a terme la prova de Kolmogorov-Smirnov, ja que la mida de la mostra és superior als 50 subjectes, per tal d'estudiar la distribució que segueixen les variables analitzades. Després, s'ha realitzat la prova de Levene per determinar si hi ha homogeneïtat de les variàncies.

A partir d'aquestes dues, s'ha pogut efectuar la prova T de Student de mostres independents per identificar si hi ha diferències de gènere en l'autoconcepte i la puntuació global de les habilitats socials dels enquestats, així com de rendiment acadèmic en funció de l'escola. Tot i tenir una mostra que no segueix una distribució normal, aquesta prova és prou robusta. En canvi, s'ha obtingut que sí que hi ha homogeneïtat de variàncies.

Per determinar les relacions entre les variables subjectes a estudi, s'ha utilitzat la correlació Rho de Spearman, una prova estadística no paramètrica, donat que les dades no segueixen una distribució normal.

Finalment, la prova de regressió lineal s'ha executat per poder analitzar si l'efecte anteriorment observat en les correlacions de Spearman es deu a les variables esperades o no.

4. RESULTATS

4.1. DESCRIPCIÓ DE LA MOSTRA

Un total de 123 estudiants van participar voluntàriament en el present estudi, dels quals un 46,3% (n = 57) eren homes i un 53,7% (n = 66) dones. En total, un 53,7% (n = 66) d'enquestats provenien de l'escola 1 i un 46,3% (n = 57) de l'escola 2.

En relació amb la mostra total dels 123 participants, han obtingut una puntuació mitjana en autoconcepte de 60,41, d'habilitats socials ha estat de 40,98 de rendiment acadèmic de 2,22, al voltant de la qualificació de bé. Els resultats dels descriptius de cada grup i de la mostra total estan representats a la Taula 1.

Taula 1. Estadístics descriptius de la mostra estudiada.

	Autoconcepte	Habilitats socials	Rendiment acadèmic
Total (n = 123)	60,41 (23,80)	40,98 (28,67)	2,22 (0,94)
Gènere			
Homes (n = 57)	61,11 (24,73)	43,33 (29,02)	2,11 (0,91)
Dones (n = 66)	59,82 (23,14)	38,95 (28,42)	2,32 (0,96)
Escoles			
Escola 1 (n = 66)	59,29 (24,09)	36,41 (27,73)	2,14 (0,89)
Escola 2 (n = 57)	61,72 (23,60)	46,28 (29,07)	2,32 (0,99)

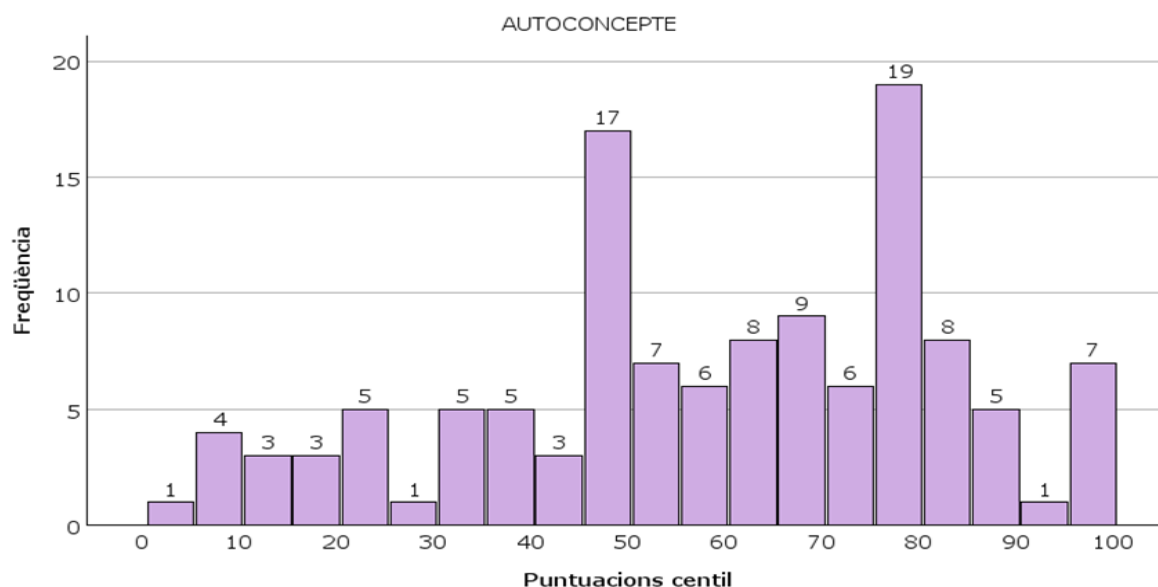
Mitjana i desviació típica () en la mostra total, homes, dones, escola 1 i escola 2.

Per detectar el nivell en què se situen els alumnes participants en relació amb les diferents variables, s'han desenvolupat gràfics de barres. En aquests, s'observen les quantitats de subjectes que han obtingut cada puntuació.

En relació amb l'autoconcepte, la majoria han assolit una puntuació centil de 80, considerada un nivell alt, ja que és superior a la mitjana. Aquesta se segueix d'una tendència elevada d'alumnes amb puntuacions centil de 50, sent aquesta la mitjana.

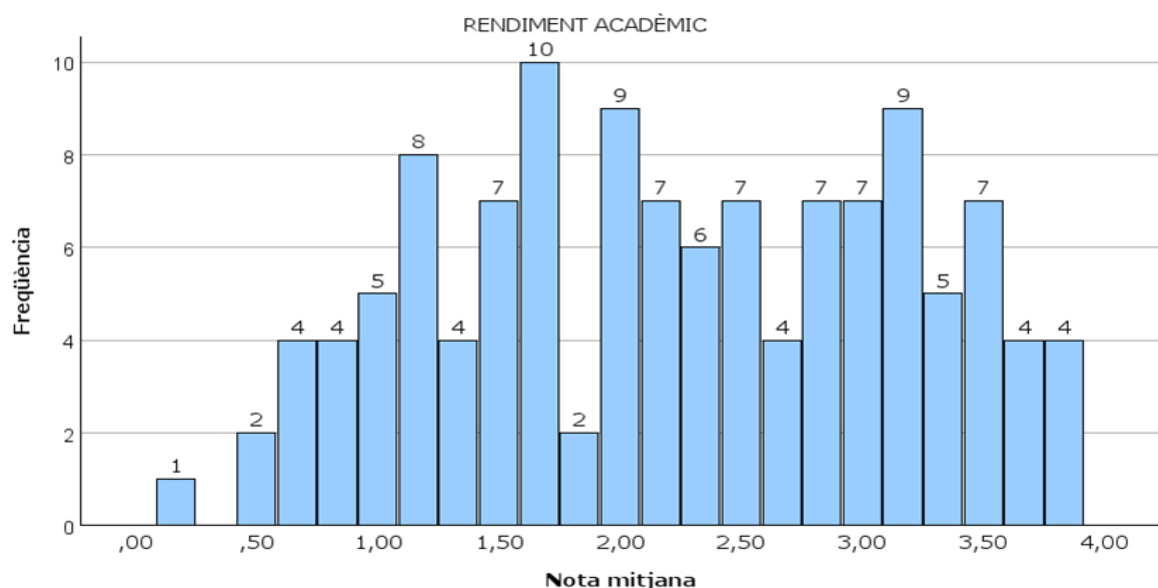
La resta es distribueixen majoritàriament amb puntuacions en un nivell mitjà - alt, tenint també alguns subjectes amb puntuacions més extremes, tan baixes, per sota de la mitjana, com elevades (vegeu la figura 1).

Figura 1. Gràfic de barres indicatiu del nivell d'autoconcepte dels participants.



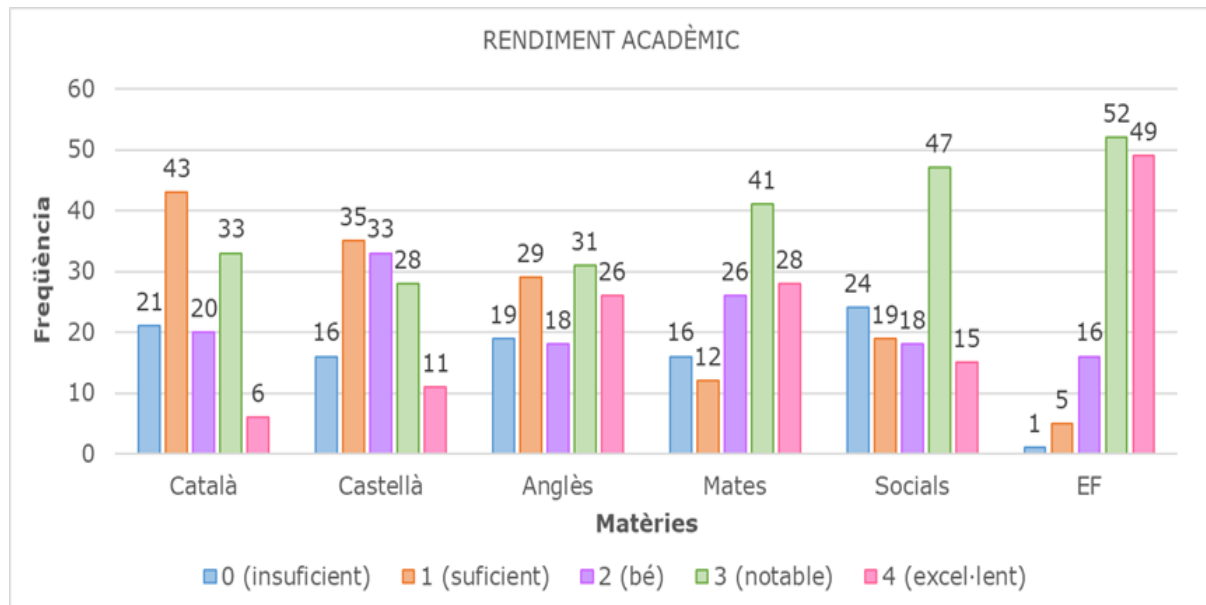
Prenent en consideració la mitja de les notes corresponents al rendiment acadèmic, s'ha detectat que entre les categories definides com a 1 i 2, corresponents a haver obtingut una nota qualitativa de suficient i bé respectivament, és on estan situats més subjectes. Així i tot, tal com es pot veure a la figura 2, no hi ha gaires diferències d'aquells que han obtingut una puntuació de notable i els resultats també s'apropen inclús a aquells que han obtingut la qualificació de suficient. La resta de subjectes es distribueixen en la resta de puntuacions, sense haver-n'hi cap que se situï en les puntuacions extremes, de 0 insuficient o de 4 excel·lent.

Figura 2. Gràfic de barres indicatiu de la mitjana de notes dels joves participants.



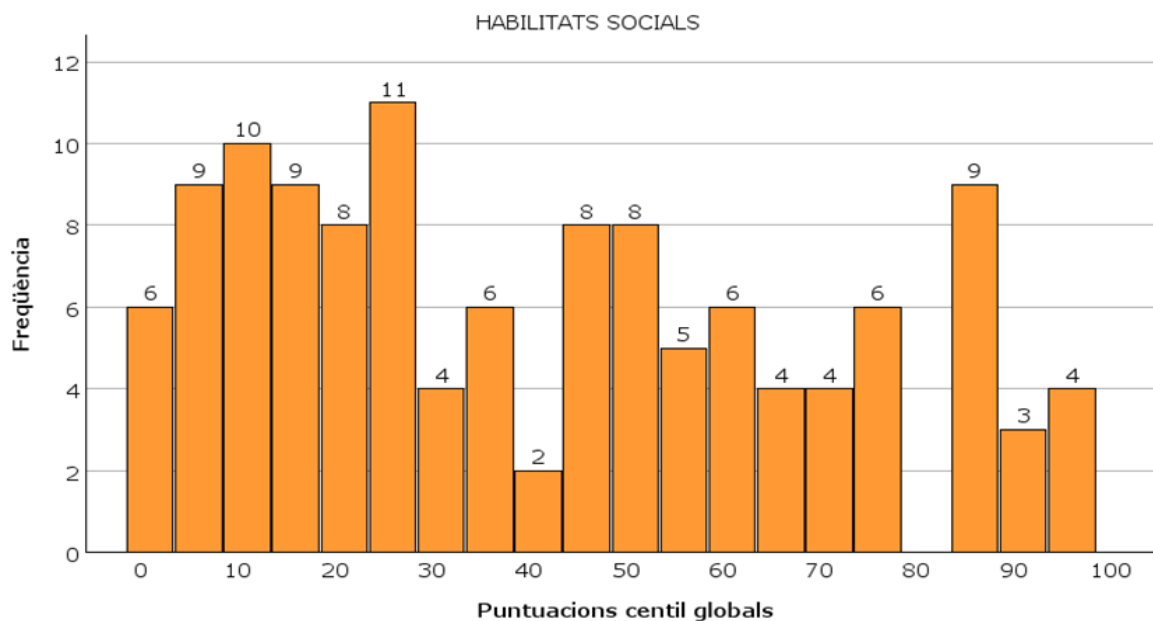
En relació amb les puntuacions en el rendiment acadèmic dels estudiants representats a la figura 3, s’observa que el més rellevant és la tendència a destacar resultats qualitatius de suficient en assignatures com català i castellà, tot i que no difereix significativament en la nota de la matèria d’anglès, i notables en la resta que són anglès, matemàtiques, socials i educació física.

Figura 3. Gràfic de barres indicatiu dels resultats en les assignatures que conformen la variable del rendiment acadèmic, dels joves participants.



Pel que fa a l’escala global de les habilitats socials dels joves enquestats, es pot observar una tendència de predomini de puntuacions baixes, és a dir, considerant doncs que la majoria presenten un nivell mitjà - baix d’habilitats socials, amb puntuacions centil obtingudes de 25 i 10, tot i que no es distancien significativament d’aquells que estan dins de la mitjana o inclús en rangs més elevats (vegeu figura 4).

Figura 4. Gràfic de barres indicatiu del nivell global d'habilitats socials dels joves.



Seguidament, s'han analitzat possibles diferències de gènere i escolaritat dels subjectes en el comportament de les variables analitzades en aquest estudi. Els resultats estan representats a la taula 2.

A partir de la determinació de l'homogeneïtat de variàncies, s'ha detectat un nivell de significació major de 0,05 pels tres factors, cosa que porta a concloure la inexistència de diferències de gènere en els nivells d'autoconcepte i puntuació total d'habilitats socials, ni tampoc de rendiment acadèmic entre les dues escoles.

La manca de diferències significatives en el comportament de les variables d'estudi en funció del gènere i l'escola estudiats, permet considerar la mostra com a única, tractant-les d'igual manera sense tenir interferències.

Taula 2. Prova T per a mostres independents.

Prova t per la igualtat de mitjanes			
	t	gl	Sig. bilateral
Autoconcepte	,298	121	,766
Global. ^a	,844	121	,400
Nota mitja. ^b	-1,01	121	,313

En aquesta prova s'assumeixen les variàncies iguals amb el compliment del supòsit d'homoscedasticitat, determinat a partir de la prova de Levene, en què la significació ha estat major de 0,05 per les tres variables d'estudi.

a. Puntuació global resultant de les subescales d'habilitats socials.

b. Puntuació de rendiment acadèmic total.

4.2. RELACIÓ ENTRE VARIABLES

En la identificació de relacions entre les variables estudiades, s'ha realitzat un estudi correlacional considerant també les seves subescales (a la taula 3).

Taula 3. Correlacions Rho de Spearman (ρ) i nivells de significació (sig.) per cadascuna de les variables estudiades i les subescales que les conformen.

	Autoconcepte	Català	Castellà	Anglès	Mates	Socials	E.F.	Nota_mitja	Escala_I	Escala_II	Escala_III	Escala_IV	Escala_V	Escala_VI	Global		
Autoconcepte	ρ	1	,227*	,311**	,062	,188*	,196*	,247**	,258**	,238**	,046	,151	,012	,048	,105	,131	
	Sig.		,012	<,001	,493	,037	,030	,006	,004	,008	,616	,096	,897	,598	,246	,149	
Català	ρ		1	,758**	,706**	,601**	,675**	,173	,870**	,253**	,022	-,101	-,029	-,031	-,002	,035	
	Sig.			<,001	<,001	<,001	<,001	,055	<,001	,005	,810	,265	,749	,731	,982	,702	
Castellà	ρ			1	,619**	,563**	,617**	,206*	,827**	,173	-,053	-,095	-,144	-,081	-,054	-,051	
	Sig.				<,001	<,001	<,001	,022	<,001	,056	,563	,295	,112	,375	,556	,574	
Anglès	ρ				1	,500**	,545**	,180*	,797**	,183*	-,060	-,088	-,010	-,158	-,028	-,006	
	Sig.					<,001	<,001	,046	<,001	,043	,512	,331	,916	,081	,761	,951	
Mates	ρ					1	,626**	,347**	,801**	,085	,005	-,144	-,143	-,115	-,231*	-,129	
	Sig.						<,001	<,001	<,001	,348	,955	,113	,115	,204	,010	,154	
Socials	ρ						1	,202*	,823**	,095	-,053	-,193*	-,208*	-,170	-,100	-,138	
	Sig.							,025	<,001	,295	,562	,033	,021	,060	,269	,129	
E.F.	ρ							1	,400**	,076	-,022	,106	-,044	-,110	-,075	,014	
	Sig.								<,001	,402	,810	,243	,630	,224	,411	,882	
Nota_mitja	ρ								1	,187*	-,030	-,120	-,131	-,139	-,101	-,060	
	Sig.									,038	,746	,185	,149	,126	,264	,510	
Escala_I	ρ									1	,406**	,422**	,414**	,314**	,387**	,745**	
	Sig.										<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	<,001	
Escala_II	ρ										1	,349**	,386**	,451**	,231*	,640**	
	Sig.											<,001	<,001	<,001	,010	<,001	
Escala_III	ρ											1	,499**	,296**	,370**	,695**	
	Sig.												<,001	<,001	<,001	<,001	
Escala_IV	ρ												1	,370**	,418**	,754**	
	Sig.													<,001	<,001	<,001	
Escala_V	ρ													1	,182*	,591**	
	Sig.														,043	<,001	
Escala_VI	ρ														1	,627**	
	Sig.															<,001	
Global	ρ															1	
	Sig.																

*La correlació és significativa al nivell 0,05 (bilateral).

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

Per la realització d'aquesta prova s'assumeix que la distribució de la mostra no és normal. Això s'ha pogut determinar a partir de la realització de la prova de normalitat de Kolmogorov-Smirnov.

En relació amb la variable de l'autoconcepte, s'han evidenciat correlacions significatives i positives amb la mesura del rendiment acadèmic en general, que és la nota mitjana, així com en assignatures concretes com són català, castellà, matemàtiques, socials i educació física. Això indicaria que en la mostra estudiada, com més puntuació d'autoconcepte, millors resultats acadèmics han obtingut en la primera avaluació del curs.

Fent al·lusió a les habilitats socials, s'ha identificat una correlació positiva i significativa de l'autoconcepte amb l'escala I d'autoexpressió en situacions socials.

Aquest resultat es mou en la línia de les investigacions sobre la temàtica que s'han fet al llarg del temps.

Tenint en compte la resta de subescales d'habilitats socials d'aquesta mostra, no s'han obtingut resultats significatius en l'àmbit correlacional amb la mesura de l'autoconcepte dels estudiants participants de l'estudi.

En relació amb les habilitats socials i el rendiment acadèmic, s'han detectat diferents resultats rellevants.

L'escala I de mesura de les habilitats socials, associada a l'autoexpressió en situacions socials, correlaciona de manera significativa i positiva amb les assignatures de català, anglès i la nota mitjana de la mostra, expressant així que com majors habilitats d'expressió sense angoixa, més bons resultats en aquestes matèries i en rendiment acadèmic en general.

De la mateixa manera, l'escala III que correspon a l'expressió de disconformitat i la IV, relativa a la capacitat de dir no i de tallar interaccions, correlacionen significativament i de forma negativa amb les dades recollides de l'assignatura de socials. Aquestes dues subescales de les habilitats socials estan certament relacionades.

Tanmateix, l'escala VI associada a la capacitat d'iniciar interaccions positives amb el gènere oposat, correlaciona significativament i negativa amb els resultats de l'assignatura de matemàtiques, implicant que com més capacitat, menors resultats acadèmics en aquesta matèria.

D'altra banda, cal considerar també que s'han identificat fortes correlacions positives i significatives entre les diferents assignatures generals, considerades pel rendiment acadèmic.

Posteriorment, s'han fet regressions lineals amb aquelles relacions que s'han identificat com a significatives amb la correlació de Spearman. A la taula 4 s'han representat aquelles relacionades amb l'autoconcepte.

Taula 4. Regressions lineals de l'autoconcepte.

	β	Sig.	Sig. canvi en F	R ² ajustat
Català			<,001	,192
<i>Escola</i>	,244	,003		
<i>Gènere</i>	,279	<,001		
<i>Autoconcepte</i>	,256	,002		
Castellà			<,001	,162
<i>Escola</i>	,211	,012		
<i>Gènere</i>	,140	,094		
<i>Autoconcepte</i>	,333	<,001		
Mates			,059	,037
<i>Escola</i>	-,121	,177		
<i>Gènere</i>	,044	,624		
<i>Autoconcepte</i>	,218	,016		
Socials			,002	,094
<i>Escola</i>	-,104	,232		
<i>Gènere</i>	,250	,005		
<i>Autoconcepte</i>	,226	,010		
Educació Física			<,001	,223
<i>Escola</i>	,019	,812		
<i>Gènere</i>	-,406	<,001		
<i>Autoconcepte</i>	,266	,001		
Nota mitja			,005	,081
<i>Escola</i>	,072	,413		
<i>Gènere</i>	,119	,172		
<i>Autoconcepte</i>	,288	,001		
Escala I			,004	,084
<i>Escola</i>	,141	,108		
<i>Gènere</i>	,087	,317		
<i>Autoconcepte</i>	,275	,002		

Regressió lineal realitzada a partir de la inclusió de les covariables d'escola i gènere. S'han tingut en compte els resultats de rendiment obtinguts en les àrees escolars generals, la puntuació centil de l'autoconcepte (LAEA) i les subescales d'habilitats socials (EHS).

Amb això, s'ha observat que a part de l'autoconcepte, que és una de les variables que manté relació amb les diferents assignatures i l'escala I d'habilitats socials, l'escola i el gènere també tenen influència en l'explicació d'algunes correlacions observades.

L'escola, explica una part de la relació en les assignatures de català i castellà, mentre que en les matemàtiques, les socials, l'educació física, la nota mitjana i



l'escala I, no, generant inclús que el model que manifesta la relació amb les matemàtiques, juntament amb la covariable del gènere, no sigui significatiu.

Pel que fa al gènere, explica part de la relació identificada amb les assignatures de català, socials i educació física, mentre que a castellà, a les matemàtiques, a la nota mitjana i a l'escala I d'habilitats socials, no.

A la Taula 5 s'han representat les regressions lineals realitzades de les correlacions de Spearman que han resultat significatives en relació amb les habilitats socials.

Taula 5. Regressions lineals d'habilitats socials (Escala I, III, IV i VI).

	β	Sig.	Sig. canvi en F	R ² ajustat
Català			<,001	,154
<i>Escola</i>	,231	,007		
<i>Gènere</i>	,258	,003		
<i>Escala I</i>	,170	,046		
Anglès			,100	,027
<i>Escola</i>	,081	,373		
<i>Gènere</i>	,080	,375		
<i>Escala I</i>	,175	,056		
Nota mitja			,129	,022
<i>Escola</i>	,061	,499		
<i>Gènere</i>	,098	,278		
<i>Escala I</i>	,162	,077		
Socials			,009	,069
<i>Escola</i>	-,094	,287		
<i>Gènere</i>	,207	,023		
<i>Escala III</i>	-,167	,065		
Socials			,007	,073
<i>Escola</i>	-,058	,518		
<i>Gènere</i>	,225	,012		
<i>Escala IV</i>	-,177	,049		
Mates			,063	,036
<i>Escola</i>	-,082	,363		
<i>Gènere</i>	,054	,547		
<i>Escala VI</i>	-,218	,017		

Regressió lineal realitzada a partir de la inclusió de les covariables d'escola i gènere. S'han tingut en compte els resultats de rendiment obtinguts en les àrees escolars generals i la puntuació centil de les subescales d'habilitats socials (EHS).

En aquest cas, la relació entre l'escala I d'habilitats socials i la matèria de català, a més d'explicar-la amb la mateixa subescala, es pot justificar en certa part amb

les covariables d'escola i gènere. En canvi, pel que fa a les matèries d'anglès i amb la nota mitjana del rendiment acadèmic, el fet d'incloure les dues últimes covariables fa que el model perdi poder explicatiu, és a dir, que aquests dos factors no intervenen en la correlació detectada inicialment. Això reverteix quan aquestes dues variables no es contemplen en aquesta relació.

Pel que fa a l'escala III d'expressió de disconformitat i les socials, passa quelcom similar. L'escola no intervé ni explica la relació entre variables, i la significació de l'escala no resulta significativa finalment en el model. L'única covariable que podria explicar una part de la relació amb l'escala III és el gènere.

En l'escala IV sobre la capacitat de frenar interaccions i les socials, el gènere i la mateixa subescala del test d'habilitats socials, formen part i influeixen en la correlació identificada prèviament. En canvi, l'escola no és un factor explicatiu en aquest cas.

Finalment, en el cas de l'escala VI d'inici d'interaccions positives amb el gènere oposat també s'ha vist que el fet d'incloure les variables d'escola i gènere ha provocat que el model perdi poder explicatiu.

5. DISCUSSIÓ

Tot i que els estudis realitzats al llarg del temps en relació amb la temàtica estudiada són molt consistents en els seus resultats, s'han identificat diversos patrons en aquest estudi que no són concordants amb el que fins ara s'ha observat.

El fet de no haver identificat diferències significatives de gènere en el funcionament de les variables d'autoconcepte i habilitats socials i d'escoles respecte del rendiment acadèmic, es podria associar amb les característiques de la mostra recollida. Tot i que les dues escoles comparteixen metodologies d'ensenyament, ideologia religiosa, etc., i aquests factors han pogut servir com a homogeneïtzadors de les dades, és possible que l'escola i el gènere no influeixin sobre les variables d'estudi de manera directa i principal o que la mida de mostra de cada grup o de l'efecte sigui insuficient, generant que si hi ha diferències i són petites, aquestes no siguin detectables.



Considerant el nivell de les diferents variables dels estudiants, cal destacar la manca de puntuacions extremes pel que fa al rendiment acadèmic, ja que la puntuació s'ha obtingut a través de la mitjana aritmètica de les diferents notes i cap estudiant porta un perfil curricular tot excel·lent o pel contrari, tot insuficient.

Tenint en compte l'autoconcepte, és motivador considerar que a l'adolescència, a grans trets, la majoria de joves han obtingut puntuacions que es troben a la mitjana i en nivells elevats. Així i tot, la manera de ser dels estudiants i el seu context de desenvolupament més enllà de l'escola, podria provocar que alguns alumnes no tinguin una imatge de si mateixos gaire positiva.

En les habilitats socials en global els subjectes es distribueixen al llarg de totes les puntuacions, però la tendència a un major predomini de puntuacions mitjanes i baixes es podria associar a què tot i l'increment de contactes socials en aquesta etapa que intensifiquen la necessitat d'aquestes capacitats, en l'actualitat, el predomini de les xarxes socials com a mitjà de socialització podria alentir l'adquisició d'algunes habilitats d'interacció que en altres generacions s'assolien abans.

Considerant les associacions obtingudes, pel que fa a la relació d'autoconcepte amb el rendiment acadèmic, els resultats assolits van en la direcció dels estudis que s'han fet amb el temps, com ara el de Redondo & Jiménez (2020), que van identificar correlacions significatives entre l'autoconcepte, sobretot, en la seva dimensió acadèmica, i rendiment escolar, en una mostra de 225 estudiants de secundària, o el d'Herrera & Al-Lal Mohand, (2017), en què l'autoconcepte, específicament l'acadèmic, correlacionava més específicament amb les assignatures de castellà, matemàtiques i coneixement del medi.

Alhora, el fet d'haver identificat relacions significatives més enllà de la nota mitjana, és a dir, amb algunes de les matèries en concret i en altres com l'anglès, no, podria ser explicat per diversos factors relacionats. Tenint en compte que en les escoles estudiades els idiomes vehiculars acostumen a ser el català i el castellà tant en l'àmbit curricular com en el social i els continguts tractats tenen una aplicació directa en molts aspectes del dia a dia, podria ser que els alumnes es percebessin més competents en aquestes assignatures, i per contrari, que entenguessin que l'anglès no està tan associat al seu context vital ni la cultura del lloc de residència, i que no la requereixen en la realitat actual.

Tanmateix, es podria dir que tenint en compte que la major part dels alumnes presenten un rendiment mitjà-alt en anglès, podria ser que hagi estat una matèria molt reforçada fora de l'horari lectiu des de ben petits, fet que genera uns bons resultats que no siguin explicats per una idea favorable d'un mateix, sinó per un treball continuat.

Així i tot, a part de la relació significativa i positiva amb la mitjana acadèmica i l'autoconcepte, no s'han trobat estudis que s'hagin centrat de manera més específica en les diferents matèries que s'imparteixen en els centres educatius estudiats.

En relació amb les habilitats socials, el fet de tenir la capacitat de manifestar-se de forma espontània, oberta i sense angoixa davant de diversitat contextos d'interacció, pot parlar d'una persona segura de si mateixa i amb un elevat autoconcepte, fet que podria donar explicació a la relació d'aquesta variable amb l'escala I d'habilitats socials.

La manca de correlació entre l'autoconcepte i la majoria d'escala d'habilitats socials és un altre dels resultats que no es mouen en la mateixa línia amb la literatura consultada, a partir de la qual s'esperaria una correlació significativa amb la puntuació global de l'escala. Una possible explicació que es podria donar s'associa a un factor de desenvolupament psicològic i cognitiu dels estudiants, així com l'etapa vital en què es troben. És possible que els estudiants tinguin més adquirides aquestes capacitats relacionades amb posar límits o manifestar opinions contràries com a tret característic de l'adolescència, que aquelles que contribueixen a col·laborar o establir un contacte inicial, i per tant són les que més destaquen.

En la mateixa línia, una relació significativa entre la capacitat d'expressió espontània en interaccions i les assignatures de català i anglès es podria explicar per les habilitats que requereixen aquestes matèries. Més interaccions i debats entre companys i major èmfasi en les competències d'expressió verbal i escrita, són habilitats que es treballen i que poden relacionar-se amb els resultats. Alhora, amb el mateix motiu s'esperarien uns resultats similars en l'assignatura de castellà, però no ha estat així. Una possible justificació d'aquest assumpte podria ser la presència de menor diversitat cultural en les escoles i en conseqüència, una major tendència a fer ús del català en la majoria les matèries, un millor

desenvolupament de la capacitat d'expressió en aquesta llengua i a treballar molt en l'anglès de forma extracurricular.

D'altra banda, la correlació significativa i negativa entre les escales de capacitat d'expressió d'enuig i de negar-se a quelcom amb els resultats en l'assignatura de socials, és un resultat que no va en la mateixa direcció que el que la literatura contempla. Una de les explicacions que es podria donar, pot anar relacionada amb la capacitat d'integrar les normes o instruccions en el desenvolupament de la matèria, així com les explicacions del mestre o al mateix professor. Sabent que l'adolescència és una etapa de canvis accelerats i crisis que pateix l'adolescent que ha de superar per mantenir un estat emocional estable, en què es produeix una desvinculació de les figures d'aferrament i formació de la identitat (Hazen et al., 2008), aquests trets podrien explicar una conducta més imponent i ferma en l'establiment de límits o inclús d'oposició cap a les figures referents a l'escola, generant així més dificultats de seguiment i resolució satisfactòria de les activitats a l'aula, inclús de predisposició cap a la matèria impartida.

Amb això, a grans trets no s'han identificat correlacions significatives entre el resultat global d'habilitats socials i el rendiment acadèmic ni s'ha pogut concretar més en diferents subescales donat que la major part de la literatura consultada no les pren en consideració.

Que les assignatures correlacionin positivament i significatives entre elles, pot ser indicatiu que en general, en la mostra recollida, hi ha la tendència que aquells estudiants que presenten un bon rendiment en unes matèries, també el tenen en les altres. A més, es veu una tendència a què aquells que han obtingut un rendiment elevat en una àrea d'habilitats socials, també el tenen en les altres.

En això, es pot afirmar també que en general, l'escola i el gènere no tendeixen a ser variables explicatives que intervenen en les relacions significatives identificades. Això implica que hi ha altres factors que s'han de tenir en compte a l'hora d'analitzar possibles connexions entre les variables de l'estudi.



5.1. CONCLUSIONS

En conclusió, es pot confirmar que existeix un impacte significatiu entre l'autoconcepte i el rendiment acadèmic dels estudiants de quart d'ESO de les escoles estudiades.

Tanmateix, s'ha constatat que no existeixen diferències de gènere en autoconcepte i habilitats socials, ni tampoc discrepàncies d'escoles en el rendiment acadèmic dels subjectes.

Alhora, s'ha vist que en els subjectes predomina un nivell mitjà – elevat d'autoconcepte, també puntuacions mitjanes en relació amb el rendiment acadèmic i una tendència a resultats mitjans – baixos en les habilitats socials en global.

I finalment, es confirma en aquest estudi, la inexistència de correlacions significatives entre l'autoconcepte i la majoria d'escales d'habilitats socials incloent la global, i entre aquesta i el resultat en rendiment acadèmic, que són dades que dissenteixen dels estudis que s'han fet fins al dia d'avui en relació amb la temàtica.

5.2. LIMITACIONS

Les limitacions identificades durant el desenvolupament del nostre estudi es relacionen majoritàriament amb el mètode d'obtenció de dades d'algunes de les variables.

5.2.1. INSTRUMENTS DE MESURA

Pel que fa al rendiment acadèmic, no ha sigut possible accedir als expedients dels alumnes, així doncs aquesta informació ha estat subjecta a desitjabilitat social i pot haver esbiaixat els resultats correlacionals obtinguts.

De la mateixa manera, assolir una puntuació global de la variable d'autoconcepte quan posteriorment he après que és més precisa la consideració multidimensional d'aquest factor, ha dificultat conèixer si les variables estudiades causen un impacte directe en l'autoconcepte global o per contrari, només a unes de les dimensions.

En la majoria d'estudis relacionats amb el rendiment acadèmic, s'ha vist que hi ha unes subescales que correlacionen més amb uns aspectes del rendiment que amb



uns altres, cosa que possiblement m'hauria facilitat obtenir resultats més precisos en relació amb la temàtica.

5.2.2. LA MIDA DE LA MOSTRA

D'altra banda, una altra limitació s'ha relacionat amb l'escassa disponibilitat i voluntat de col·laboració per part dels centres educatius amb els quals s'ha contactat, dificultant així l'obtenció d'una mostra més representativa, el qual impedeix la generalització dels resultats.

5.2.3. ESTUDIS CIENTÍFICS

Dins dels resultats que s'han identificat, tots aquells que s'associaven a correlacions significatives, siguin positives o negatives, entre l'autoconcepte o les habilitats socials i assignatures en concret obtingudes pel rendiment acadèmic, la manca d'evidència científica dificulta assolir unes conclusions fermes que sustentin els resultats. Per això, aquestes s'han formulat des de la subjectivitat i segons idees personals.

5.3. FUTURES LÍNIES D'INVESTIGACIÓ

A partir d'aquest estudi se suggereixen altres línies d'investigació futures, dirigides a obtenir amb major precisió una anàlisi acurada de les variables tractades i factors que hi influeixen, així com buscar una mostra més ampla d'alumnes d'aquesta edat.

Més concretament, es podria dur a terme el mateix estudi contrastant dues escoles amb diferent estatus social, econòmic i cultural per observar si es troben diferències més significatives en relació amb els participants i les relacions entre variables.

Tanmateix, es podria dissenyar una altra metodologia de recollida de dades de rendiment per poder tenir en compte les assignatures optatives i la seva influència, així com considerar altres factors que puguin causar un impacte en l'autoconcepte, el rendiment escolar i les habilitats socials dels estudiants, com ara l'estil familiar, altres variables de caràcter cultural i lingüístic dels alumnes, l'estil d'ensenyament dels mestres, les expectatives d'aquests, el perfil d'intel·ligències i els talents que poden presentar els estudiants a partir de l'estudi de matèries optatives, que són escollides en funció dels seus interessos.



A més, es podria tenir en compte altres dades de caràcter qualitatiu a través d'observacions directes a l'aula, per determinar com és el clima del grup classe i amb els mestres en les diferents matèries avaluades.

D'altra banda, per ampliar aquest estudi també es podrien utilitzar altres qüestionaris per obtenir puntuacions referides a l'autoconcepte en les diferents subescales que conformen aquesta variable i contrastar-lo amb la resta de manera més específica.

6. BIBLIOGRAFIA

- Aguirre, E. I., & García Jacobo H. M. (2016). La evolución del autoconcepto académico en adolescentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 45-69.
- Barca-Lozano, A., Peralbo, M., Porto Rioboo, A. M., Barca Enríquez, E., Santorum Paz, R., & Castro, F. V. (2013). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico en la adolescencia. *Revista Galego-Portuguesa de psicología e educación*, 21(1), 195-211.
- Caldera Montes, J. F., Reynoso González, O. U., Angulo Legaspi, M., Cadena García, A., & Ortíz Patiño, E. (2018). Habilidades sociales y autoconcepto en estudiantes universitarios de la región Altos Sur de Jalisco, México. *Escritos de Psicología*, 11(3), 144-153.
- Caso-Niebla, J., & Hernández-Guzmán, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes Mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(1), 487-501.
- Castro, S. (5 de febrero de 2024). Autoconcepto y autoestima, ¿cuáles son sus diferencias?. *Instituto Europeo de Psicología Positiva*. Consultat el 24 de març de 2024 a: <https://cutt.ly/Pw9A0On1>
- Eddy Ives, L.S. (2014). La identidad del Adolescente. Como se construye. *Revista de formación continuada de la sociedad española de medicina de la adolescencia*, 2(2), 14-18.
- Esnaola, I., Gonñi, A., & Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 69-96.
- Esteves Villanueva, A. R., Paredes Mamani, R. P., Calcina Condori, C. R., & Yapuchura Saico, C. R. (2020). Habilidades sociales en adolescentes y funcionalidad familiar. *Comuni@cción*, 11(1), 16-27. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.11.1.392>
- Garaigordobil, M. (2011). *LAEA, Listado de Adjetivos para la Evaluación del Autoconcepto en adolescentes y adultos: Manual*. TEA Ediciones, S.A.



- González Moreno, A., & Molero Jurado, M. M. (2022). Las habilidades sociales y su relación con otras variables en la etapa de la adolescencia: Una revisión sistemática. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 15(1), 113-123. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.15111>
- Guismero, E. (2010). *EHS, Escala de Habilidades Sociales: Manual* (3a edición). TEA Ediciones, S.A.
- Hazen, E., Scholzman, S., & Beresin, E. (2008), Adolescent Psychological Development: A Review. *Pediatrics in Review*, 29(5), 161-168.
- Hernández, C. E. N., del Salto, V. S. H., Camino, D. S. J., Flores, D. G. R., & Espinoza, M. W. N. (2018). Las habilidades sociales en el rendimiento académico en adolescentes. *Revista de la SEECI*, (47), 37-49. <https://doi.org/10.15198/seeci.2018.0.37-49>
- Iniesta Martínez, A., & Mañas Viejo, C. R. (2014). Autoconcepto y rendimiento académico en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 555-564. <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v2.472>
- Íñiguez Fuentes, M. S. (2016). *Influencia de la familia en el autoconcepto y la empatía de los adolescentes*. Doctoral dissertation, Universitat de València.
- Krauskopf, D. (1999). El desarrollo psicológico en la adolescencia: las transformaciones en una época de cambios. *Adolescencia y salud*, 1(2), 23-31.
- Mansilla Chachón, D., Cheuquián Soto, M., Pillancari Coronado, L., & Espinoza Pastén, L. (2020). Autoconcepto y rendimiento académico: una revisión de la literatura hispana. *Revista INTEREDU*, 1(2), 109-131. <https://doi.org/10.32735/S2735-65232020000277>
- Montalvo Nieto, D. E., Jaramillo Zambrano, A. E. (2022). Habilidades sociales y autoconcepto en adolescentes durante el aislamiento social por pandemia de COVID-19. *Revista Eugenio Espejo*, 16(3), 47-57. <https://doi.org/10.37135/ee.04.15.06>



- Mota, C. P., & Matos, P. M. (2014). Padres, profesores y pares: contribuciones para la autoestima y coping en los adolescentes. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(2), 656-666.
- Núñez Hernández, C. E., Hernández del Salto, V. S., Jerez Camino, D. S., Rivera Flores, D. G., & Núñez Espinoza, M. W. (2018). Las habilidades sociales en el rendimiento académico en adolescentes. *Revista de la SEECI*, (47), 37-49. <https://doi.org/10.15198/seeci.2018.0.37-49>
- Organización Mundial de la Salud. (s.f.). Salud del adolescente. Consultat el 2 de febrer de 2024 de https://www.who.int/es/health-topics/adolescent-health#tab=tab_1
- Pastor, Y., Balaguer, I., García-Merita, M. L. (2003). El autoconcepto y la autoestima en la adolescencia media: análisis diferencial por curso y genero. *Revista de Psicología Social*, 18(2), 141-159.
- Pedrosa, E. P. & García, C. S. (2010). *Habilidades sociales*. Editex.
- Pendones Fernández, J. A., Flores Ramírez, Y., Espino Olivas, G., & Durán Núñez, F. A. (2021). Autoconcepto, autoestima, motivación y su influencia en el desempeño académico. Caso: alumnos de la carrera de Contador Público. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23). <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1008>
- Perales Garza, C. Y. (2021). Aportaciones sobre el autoconcepto y autoestima. Nunca es tarde para aceptarse. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(4).
- Pumariega, A. J., & Joshi, S. (2010). Culture and development in children and youth. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 19(4), 661-680. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2010.08.002>
- Redondo, M. P., & Jiménez, L. K. (2020). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de secundaria en la ciudad de Valledupar-Colombia. *Revista espacios*, 41(09).
- Rosenberg, M., Schooler, C., & Schoenbach, C. (1989). Self-esteem and adolescent problems: Modeling reciprocal effects. *American sociological review*, 54(6), 1004-1018.



- Santisteban, T. B. (2014). Adolescencia: definició, vulnerabilitat i oportunitat. *Correo Científico Médico*, 18(1), 1-3.
- Tacca Huamán, D. R., Cuarez Cordero, R., Quispe Huaycho, R. (2020). Habilidades sociales, Autoconcepto y Autoestima en Adolescentes Peruanos de Educación Secundaria. *International Journal of Sociology of Education*, 9(3), 293-324.
- Torres Díaz, S. E., Hidalgo Apolo, G. A., & Suarez Pesántez, K. V. (2020). Habilidades sociales y rendimiento académico en adolescentes de secundaria. *Horizontes. Revista De Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(15), 267-276.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v4i15.114>
- Urquijo, S. (2002). Auto-concepto y desempeño académico en adolescentes. Relaciones con sexo, edad e institución. *Psico-USF*, 7(2), 211-218.
- Usán Supervía, P., & Salavera Bordás, C. (2019). El rendimiento escolar, la inteligencia emocional y el engagement académico en adolescentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 17(1), 5-26.



7. ANNEXES

Valore el grado en que cada adjetivo puede aplicarse a su persona rodeando con un círculo la opción con la que más se identifique.

0	1	2	3	4
Nada	Un poco	Moderadamente	Bastante	Mucho

Soy una persona...

1	Guapa, atractiva	0	1	2	3	4
2	Fuerte físicamente	0	1	2	3	4
3	Ágil	0	1	2	3	4
4	Sana	0	1	2	3	4
5	Deportista	0	1	2	3	4
6	Elegante	0	1	2	3	4
7	Seductora	0	1	2	3	4
8	Limpia	0	1	2	3	4
9	Confiada	0	1	2	3	4
10	Cooperativa	0	1	2	3	4
11	Cariñosa, afectuosa	0	1	2	3	4
12	Generosa, altruista	0	1	2	3	4
13	Sincera, franca	0	1	2	3	4
14	Tolerante	0	1	2	3	4
15	Sociable, comunicativa	0	1	2	3	4
16	Compasiva, comprensiva	0	1	2	3	4
17	Solidaria	0	1	2	3	4
18	Leal, fiel	0	1	2	3	4
19	Amistosa, simpática	0	1	2	3	4
20	Servicial	0	1	2	3	4
21	Educada	0	1	2	3	4
22	Apreciada por los demás	0	1	2	3	4
23	Confiable, digna de confianza	0	1	2	3	4
24	Cordial, cortés	0	1	2	3	4
25	Optimista	0	1	2	3	4
26	Pacífica, no agresiva	0	1	2	3	4
27	Alegre, divertida	0	1	2	3	4
28	Tranquila, relajada	0	1	2	3	4
29	Valiente	0	1	2	3	4
30	Segura de mí misma	0	1	2	3	4
31	Buena	0	1	2	3	4
32	Feliz	0	1	2	3	4
33	Expresiva emocionalmente	0	1	2	3	4

34	Sensible, sentimental	0	1	2	3	4
35	Activa, dinámica	0	1	2	3	4
36	Responsable	0	1	2	3	4
37	Decidida	0	1	2	3	4
38	Reflexiva	0	1	2	3	4
39	Con sentido del humor	0	1	2	3	4
40	Constante, perseverante, tenaz	0	1	2	3	4
41	Independiente	0	1	2	3	4
42	Estable, equilibrada	0	1	2	3	4
43	Madura, fuerte emocionalmente	0	1	2	3	4
44	Admirable, elogiable	0	1	2	3	4
45	Satisfecha conmigo misma	0	1	2	3	4
46	Flexible	0	1	2	3	4
47	Racional	0	1	2	3	4
48	Honrada, honesta, moral	0	1	2	3	4
49	Inteligente, lista	0	1	2	3	4
50	Creativa, imaginativa, original	0	1	2	3	4
51	Curiosa, con amplios intereses	0	1	2	3	4
52	Observadora	0	1	2	3	4
53	Organizada, ordenada en el trabajo o en tareas académicas	0	1	2	3	4
54	Con buena memoria	0	1	2	3	4
55	Mentalmente rápida	0	1	2	3	4
56	Capaz, competente en el trabajo o en tareas académicas	0	1	2	3	4
57	Trabajadora, estudiosa	0	1	2	3	4

A RELLENAR POR EL EXAMINADOR

- Suma las puntuaciones que están rodeadas por un círculo y anote el total en la casilla **PD TOTAL**.
- Consulte los baremos en el manual para obtener el **PERCENTIL** y anótelo en su casilla.

PD TOTAL

PERCENTIL



Nombre y apellidos		Edad	Sexo
Centro		Fecha	

AVIUTE SUS RESPUESTAS RECIBIENDO LA LETRA DE LA ALTERNATIVA QUE MEJOR SE AJUSTE A SU MODO DE SER O DE ACTUAR.
COMPRUEBE QUE PONGA LA LETRA EN LA MISMA LINEA DE LA FRASE QUE HA LEÍDO.

- 1 A veces evito hacer preguntas por miedo a parecer estúpido. A B C D
- 2 Me cuesta telefonar a tiendas, oficinas, etc. A B C D
- 3 Si al llegar a mi casa encuentro un defecto en algo que he comprado, voy a la tienda a devolverlo. A B C D
- 4 Cuando en una tienda atienden antes a alguien que entró después que yo, me callo. A B C D
- 5 Si un vendedor insiste en enseñarme un producto que no deseo en absoluto, paso un mal rato para decirle «No». A B C D
- 6 A veces me resulta difícil pedir que me devuelvan algo que dejé prestado. A B C D
- 7 Si en un restaurante no me traen la comida como la había pedido, llamo al camarero y pido que me la hagan de nuevo. A B C D
- 8 A veces no sé qué decir a personas atractivas del sexo opuesto. A B C D
- 9 Muchas veces cuando tengo que hacer un halago, no sé qué decir. A B C D
- 10 Tiendo a guardar mis opiniones para mí mismo. A B C D
- 11 A veces evito ciertas reuniones sociales por miedo a hacer o decir alguna tontería. A B C D
- 12 Si estoy en el cine y alguien me molesta con su conversación, me da mucho apuro pediría que se calle. A B C D
- 13 Cuando algún amigo expresa una opinión con la que estoy muy en desacuerdo, prefiero callarme a manifestar abiertamente lo que yo pienso. A B C D
- 14 Cuando tengo mucha prisa y me llama una amiga por teléfono, me cuesta mucho cortarla. A B C D
- 15 Hay determinadas cosas que me disgusta prestar, pero si me las piden, no sé cómo negarme. A B C D
- 16 Si, salgo de una tienda y me doy cuenta de que me han dado mal la vuelta, regreso allí a pedir el cambio correcto. A B C D
- 17 No me resulta fácil hacer un cumplido a alguien que me gusta. A B C D
- 18 Si veo en una fiesta a una persona atractiva del sexo opuesto, tomo la iniciativa y me acerco a entablar conversación con ella. A B C D
- 19 Me cuesta expresar mis sentimientos a los demás. A B C D
- 20 Si tuviera que buscar trabajo, preferiría escribir cartas a tener que pasar por entrevistas personales. A B C D
- 21 Soy incapaz de regatear o pedir descuento al comprar algo. A B C D
- 22 Cuando un familiar cercano me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi enfado. A B C D
- 23 Nunca sé cómo «cortar» a un amigo que habla mucho. A B C D
- 24 Cuando decido que no me apetece volver a salir con una persona, me cuesta mucho comunicarle mi decisión. A B C D
- 25 Si un amigo al que he prestado cierta cantidad de dinero parece haberlo olvidado, se lo recuerdo. A B C D
- 26 Me suele costar mucho pedir a un amigo que me haga un favor. A B C D
- 27 Soy incapaz de pedir a alguien una cita. A B C D
- 28 Me siento turbado o violento cuando alguien del sexo opuesto me dice que le gusta algo de mí físico. A B C D
- 29 Me cuesta expresar mi opinión en grupos (en clase, en reuniones, etc.). A B C D
- 30 Cuando alguien se me «cuelga» en una fila, hago como si no me diera cuenta. A B C D
- 31 Me cuesta mucho expresar agresividad o enfado hacia el otro sexo aunque tenga motivos justificados. A B C D
- 32 Muchas veces prefiero ceder, callarme o «quitarme de en medio» para evitar problemas con otras personas. A B C D
- 33 Hay veces que no sé negarme a salir con alguien que no me apetece, pero que me llama varias veces. A B C D



**COMPRUEBE QUE HA DADO UNA CONTESTACIÓN
A CADA UNA DE LAS FRASES**

Autora: Elena Sismario González.
Copyright © 2000 by TEA Ediciones, S.A. - Todos los derechos reservados. - Prohibida la reproducción total o parcial.
Editor: TEA Ediciones, S.A. (Madrid) - Ejemplar impreso en 2003 TINTAS - Printed in Spain. Impreso en España.



RENDIMENT ACADÈMIC

Quina nota mitjana aproximada has obtingut en les següents assignatures a la primera avaluació?
Recorda que és un qüestionari anònim, intenta respondre de la manera més sincera i precisa possible.

ASSIGNATURES:

GENERALS					
	INSUFICIENT	SUFICIENT	BÉ	NOTABLE	EXCEL·LENT
Català					
Castellà					
Anglès					
Francès (si en fas)					
Matemàtiques					
Socials					
Educació física					
ESPECÍFIQUES					
NOM DE L'ASSIGNATURA	INSUFICIENT	SUFICIENT	BÉ	NOTABLE	EXCEL·LENT