



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO**  
**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN,**  
**HUMANAS Y TECNOLOGÍAS**  
**CARRERA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

Proyecto de Investigación previo a la obtención del título de Licenciada en Psicología  
Educativa, Orientación Vocacional y Familiar

**TEMA:**

**“AUTOESTIMA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS ESTUDIANTES DE  
LA UNIDAD EDUCATIVA “CAPITÁN EDMUNDO CHIRIBOGA”.  
RIOBAMBA. OCTUBRE 2017-MARZO-2018”.**

**AUTORA:** Karla Esthefany Moreno López

**TUTOR:** Mgs. Juan Carlos Marcillo

**Riobamba - Ecuador**  
**Año 2018**

## APROBACIÓN DE LOS MIEMBROS DEL TRIBUNAL

Los miembros del tribunal de graduación del proyecto de investigación:

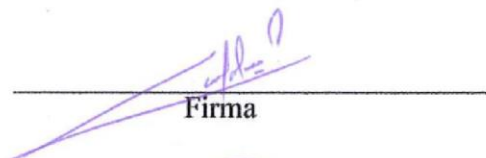
“AUTOESTIMA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS ESTUDIANTES DE LA UNIDAD EDUCATIVA “CAPITÁN EDMUNDO CHIRIBOGA”. RIOBAMBA. OCTUBRE 2017-MARZO-2018”, presentado por Karla Esthefany Moreno López y dirigida por el Mgs. Juan Carlos Marcillo.

Una vez escuchada la defensa oral y revisado el informe final del proyecto de investigación con fines de graduación escrito en la cual se ha constado el cumplimiento de las observaciones realizadas, remite el presente para uso y custodia en la biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías de la UNACH.

Para constancia de lo expuesto firman:

Dr. Claudio Maldonado

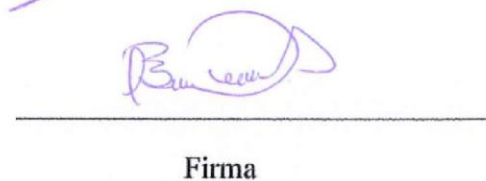
Presidente del Tribunal



Firma

Mgs. Patricia Bravo

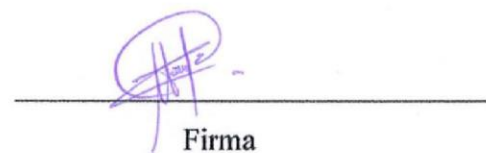
Miembro del Tribunal



Firma

Dr. Patricio Tobar

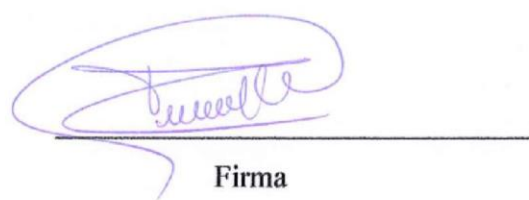
Miembro del Tribunal



Firma

Mgs. Juan Carlos Marcillo

Tutor



Firma

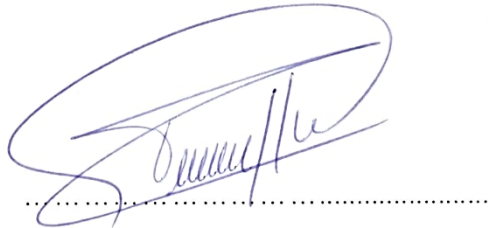
## CERTIFICACIÓN

Yo, Mgs. Juan Carlos Marcillo, tutor de la tesis y docente de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnología de la Universidad Nacional de Chimborazo.

### CERTIFICA:

Que el presente informe de investigación sobre sobre: **“AUTOESTIMA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS ESTUDIANTES DE LA UNIDAD EDUCATIVA “CAPITÁN EDMUNDO CHIRIBOGA”. RIOBAMBA. OCTUBRE 2017-MARZO-2018”**, realizado por la señorita Karla Esthefany Moreno López, estudiante de la carrera de Psicología Educativa, es el resultado de un arduo proceso, realizado bajo mi dirección y asesoría permanente, por lo tanto cumple con un ciento por ciento de todas las acondiciones teóricas y procedimientos, por lo cual se encuentra para su presentación y sustentación ante los miembros del tribunal correspondiente.

Es todo cuanto puedo certificar en honor a la verdad.

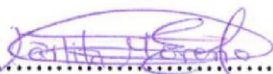


Mgs. Juan Carlos Marcillo

**TUTOR DE TESIS**

## AUTORÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Yo, Karla Esthefany Moreno López con cédula de identidad N° 160068774-1, declaro que el proyecto de investigación titulado **“AUTOESTIMA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS ESTUDIANTES DE LA UNIDAD EDUCATIVA “CAPITÁN EDMUNDO CHIRIBOGA”. RIOBAMBA. OCTUBRE 2017-MARZO-2018”**, se ha desarrollado de manera íntegra, siendo la responsable del contenido presentado en este trabajo previo a la obtención del título de Licenciada en Psicología Educativa, Orientación Vocacional y Familiar.



.....  
Karla Esthefany Moreno López

C.I 160068774-1

## **AGRADECIMIENTO**

Primero a Dios, por darme la vida y bendecirme todos los días, regalándome una familia hermosa que me apoya y comprende. De manera especial expreso toda mi gratitud por si inestimable ayuda a:

Mi madre por ser un ejemplo de mujer luchadora, de amiga y de profesional, quien me ha cuidado, amado y enseñado muchos valores.

Mi hermana por ayudarme en mi preparación y guiarme a lo largo del camino.

Mis abuelitos que por su experiencia y sabiduría se han convertido en pilares fundamentales de mi vida.

A mi tutor de tesis el Mgs. Juan Carlos Marcillo por haberme aportado con sus conocimientos durante la elaboración de mi proyecto de investigación.

**Karla Esthefany Moreno López**

## **DEDICATORIA**

El siguiente proyecto de investigación lo dedico a mi madre, quien ha sido un pilar fundamental para que pueda realizar mis estudios durante todos estos años, me ha motivado y brindado su cariño para que siga adelante sin importar las circunstancias.

A mi hermana, por ser una amiga incondicional y un ejemplo de perseverancia.

**Karla Esthefany Moreno López**

## ÍNDICE GENERAL

APROBACIÓN DE LOS MIEMBROS DEL TRIBUNAL	II
CERTIFICACIÓN	III
AUTORÍA DE LA INVESTIGACIÓN	IV
AGRADECIMIENTO	V
DEDICATORIA	VI
ÍNDICE GENERAL	VII
ÍNDICE DE CUADROS	IX
ÍNDICE DE GRÁFICOS	X
RESUMEN	XI
ABSTRACT	XII
1. INTRODUCCIÓN	1
2 OBJETIVOS	3
2.1 Objetivo General	3
2.2 Objetivos Específicos	3
3. ESTADO DEL ARTE	4
3.1 AUTOESTIMA	4
3.1.2 La autoestima en el niño	4
3.1.3 Componentes de la autoestima	6
3.1.4 Tipos de autoestima	7
3.1.4.1 Autoestima alta	7
3.1.4.2 Autoestima media	7
3.1.4.3 Autoestima baja	8
3.2 RENDIMIENTO ACADÉMICO	9
3.2.1 Concepto de rendimiento escolar	9
3.2.2 Reglamento de la LOEI	9
3.2.3 Características del rendimiento académico.	10
3.3. Importancia de la autoestima en el rendimiento académico	10
3.4 Descripción del Test	11
3.5 Fundamentación teórica del test	12
4. METODOLOGÍA	13
4.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	13

4.1.1 No experimental	13
4.2.1 Descriptiva	13
4.2.2 Correlacional	13
4.2.3 Por el tiempo	13
4.2.3.1 Transversal	13
4.2.4 Por el lugar	13
4.2.4.1 De campo	13
4.2.4.2 Bibliográfica	13
4.3 POBLACIÓN Y MUESTRA	14
4.3.1 Población	14
4.3.2 Muestra	14
4.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS	14
4.5 TÉCNICAS PARA PROCESAMIENTO E INTERPRETACIÓN DE DATOS	14
4.5.1 Técnicas Estadísticas	14
4.5.2 Técnicas Lógicas	14
4.6 PROCESAMIENTO DE ANÁLISIS Y RESULTADOS	15
5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	16
6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	21
6.1 CONCLUSIONES	21
6.2 RECOMENDACIONES	21
7. BIBLIOGRAFÍA	22
8. ANEXOS	XII
ANEXO 1.- FOTOGRAFÍAS	XII
ANEXO 2.- AUTORIZACIÓN DEL DISTRITO	XIV
ANEXO 3.- TEST A.EP	XV
ANEXO 4.- MANUAL A.EP	XVII



## ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro N° 1.- Escala de Calificación	10
Cuadro N° 2.- Cuadro General Test A.EP-Rendimiento Academico.	16
Cuadro N° 3.- Resultados Test A.EP	18
Cuadro N° 4.- Rendimiento Académico	19
Cuadro N° 5.- Relación entre las dos variables	20

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico N° 1.- Resultados Test A.EP	18
Gráfico N° 2.- Escala de Calificaciones	19
Gráfico N° 3.- Relación entre las dos variables	20

## RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo identificar el nivel de autoestima de los estudiantes de la Unidad Educativa “Capitán Edmundo Chiriboga”. Riobamba. Octubre 2017-Marzo-2018 para poder establecer una relación entre la autoestima y el rendimiento académico de los estudiantes, la metodología utilizada responde al diseño de la investigación no experimental: puesto que no se manipularon las variables. Se realizó el respectivo análisis sobre la autoestima, el rendimiento académico y la relación de las dos variables. El tipo de investigación aplicada fue descriptiva porque se especificaron las características de la situación problemática de la población en la cual se trabajó y posteriormente se analizó toda la información recopilada durante el proceso, se contó además con una investigación de campo puesto que se realizó en el lugar de los hechos. Esta investigación es correlacional porque permitió relacionar las dos variables que fueron objeto de estudio para el desarrollo del proyecto investigativo, la población estuvo compuesta por los estudiantes de la Unidad Educativa “Capitán Edmundo Chiriboga” y la muestra fue de 36 estudiantes pertenecientes al quinto año de Educación General Básica. Se puede demostrar que la investigación fue factible de realizar pues se contó con la bibliografía necesaria para poder llegar a la conclusión de que los estudiantes presentan diferentes niveles de autoestima, la mayor parte se encuentran dentro del autoestima medio y se pudo verificar también que existen bajos niveles de rendimiento académico.

**Palabras claves:** Autoestima, Rendimiento Académico.

## ABSTRACT

The objective of this research was identifying the level of self-esteem of the students of the Educational Unit "Capitán Edmundo Chiriboga". Riobamba October 2017-March-2018 in order to establish a relationship between self-esteem and the academic performance of students, the methodology used answers to the design of non-experimental research: since the variables were not manipulated. The respective analysis was carried out on self-esteem, academic performance and the relationship of the two variables. The type of applied research was descriptive because the characteristics of the problematic situation of the population in which it was worked were specified and afterwards all the information collected during the process was analyzed. There was also a field investigation since it was carried out in the place of the scene. This research is correlational because it allowed relating the two variables that were the object of study for the development of the research project, the population was composed of the students of the Educational Unit "Captain Edmundo Chiriboga" and the sample was of 36 students belonging to the fifth year of Basic general education. It can be shown that the research was feasible to perform because it had the necessary literature to reach the conclusion that students have different levels of self-esteem, most are within the average self-esteem and could also verify that there are low levels of performance academic.

**Keywords:** Self-esteem, Performance Academic.

  
SIGNATURE

Reviewed by: Maldonado, Ana  
Language Center Teacher



## 1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación pretendió determinar la relación entre la autoestima y el rendimiento académico de los estudiantes de la Unidad Educativa “Capitán Edmundo Chiriboga”, para comprender como el nivel de autoestima de un niño podría llegar a impactar en su rendimiento académico. La primera variable hace referencia a la valoración que cada ser humano tiene de sí mismo, de sentirse una persona digna de aprecio, con cualidades positivas, y sobre todo de creerse capaz de cumplir con sus objetivos. Coopersmith (1967) citado por (Gross, 2012), la definió como el juicio de valor personal, que se expresa en las actitudes que el individuo tiene hacia sí mismo.

La autoestima atraviesa por un largo proceso que comienza en la niñez y es precisamente en esta etapa tan importante que los niños aún están aprendiendo y fortaleciendo ese amor propio y relacionan que esa valoración que hacen de sí mismos depende de su desenvolvimiento en las distintas áreas como lo académico, lo recreativo y la familia.

Más de 15.000 artículos de revistas especializadas han analizado el vínculo entre la alta autoestima y los resultados en la vida real, en términos de logros académicos, oportunidades laborales, popularidad, salud, felicidad y seguimiento de las leyes y los códigos sociales (BBCMundo, 2013).

Por otro lado, el rendimiento académico es aquel que se ve reflejado en las notas asignadas para representar el dominio que posee un estudiante sobre los contenidos aprendidos en el salón de clases, en la actualidad, dentro del sistema educativo ecuatoriano el desempeño académico está basado en las calificaciones tanto cualitativas como cuantitativas.

Desde esta perspectiva los docentes comúnmente clasifican a sus estudiantes, ya que si éstos obtienen una calificación alta serán catalogados como buenos estudiantes que han cumplido con todos los objetivos propuestos en la malla curricular y por el contrario, si obtienen una calificación baja se les considerará malos estudiantes que no han obtenido buenos resultados ante los parámetros de evaluación.

En Ecuador los niños que tienen bajo rendimiento no están realmente convencidos de que pueden alcanzar sus metas, incluso cuando trabajan muy duro para lograrlo. Ellos

carecen de efectividad y establecen sus metas demasiado alto o demasiado bajo y como resultado de ello su fracaso está garantizado (Revistafamilia.ec, 2014).

En la Unidad Educativa “Capitán Edmundo Chiriboga” mediante las prácticas pre-profesionales se pudo observar en los niños y niñas un nivel bajo de autoestima que parecía intervenir con su rendimiento académico, ya que mediante las entrevistas que se realizaron a los estudiantes y a sus padres, se identificó que existen dificultades en la forma de relacionarse, empleándose constantemente palabras negativas que podrían hacer germinar creencias erróneas en estos niños.

La presente investigación abordó dos variables muy importantes que permitieron identificar el nivel de autoestima en los estudiantes de la Unidad Educativa “Capitán Edmundo Chiriboga” mediante la aplicación del cuestionario A.EP para la evaluación de la autoestima en Educación Primaria.

Para valorar el rendimiento académico se utilizó el registro de calificaciones de cada estudiante puesto que en el Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural en el Capítulo III. De la Calificación y la Promoción, en los artículos 193 y 194 se menciona la aprobación y alcance de logros de los estudiantes en cuanto al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje que se definen, por lo que el rendimiento académico se expresa a través de la escala de calificaciones.

Este proyecto investigativo es de gran impacto pues existen investigaciones que señalan que del nivel de autoestima podría depender el desempeño de una persona en cualquier ámbito, la calidad de relaciones que establezca y el grado de seguridad que tenga de sí misma, por lo que desde tempranas edades es necesario resaltar la importancia del amor propio, de hablar con nosotros mismos de una manera constructiva, aceptándonos como somos.

Esta investigación estuvo dirigida a estudiantes de quinto año de Educación General Básica a quienes se les aplicó el cuestionario antes mencionado y se comparó el resultado de éste con el registro de calificaciones de cada estudiante y posteriormente mediante un análisis se comprobó que la relación entre estas dos variables no es estadísticamente significativa. Cabe mencionar que este trabajo se desarrolló con la ayuda de varias fuentes de información por lo que se puede destacar que se encontraron distintos elementos que obstruyen el aprendizaje de los niños.

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 Objetivo General**

- Investigar la relación entre autoestima y rendimiento académico de los estudiantes de la Unidad Educativa “Capitán Edmundo Chiriboga”.

### **2.2 Objetivos Específicos**

- Identificar el nivel de autoestima de los estudiantes de la Unidad Educativa “Capitán Edmundo Chiriboga”. Riobamba. Octubre 2017 – Marzo 2018.
- Examinar el rendimiento académico de los estudiantes de la Unidad Educativa “Capitán Edmundo Chiriboga”. Riobamba. Octubre 2017 – Marzo 2018.
- Analizar la relación entre autoestima y rendimiento académico de los estudiantes de la Unidad Educativa “Capitán Edmundo Chiriboga”. Riobamba. Octubre 2017 – Marzo 2018.

### **3. ESTADO DEL ARTE**

#### **3.1 AUTOESTIMA**

Se trata de una composición cognitiva de estilo evaluativo, verdadera e importante que un individuo hace de sí mismo, restringida colectivamente en su orden y expresión, el cual encierra una estimación interna y externa de sí mismo; Interna referente al significado que le atribuimos a nuestro yo y exterior se refiere al valor que estimamos los demás nos otorgan (Branden, 2010).

Desde esta perspectiva podemos decir que la autoestima es una valoración positiva o negativa hacia uno mismo, que se apoya en una base afectiva y cognitiva, puesto que una persona siente de una forma explícita a partir de lo que piensa y por esta razón es muy importante que aprendamos a cuidar constantemente de la calidad de nuestros pensamientos para de esta manera tener una buena higiene mental.

Abraham Maslow nos menciona que sólo podremos amar cuando nos amemos a nosotros mismos. Cada individuo es la medida de su amor a sí mismo; su autoestima es el marco de referencia desde el cual se proyecta. Entonces para lograr una estabilidad coexistencial entre el ser humano, la naturaleza, y todo lo que lo rodea debe aprender a respetar su propia persona como principio filosófico, para establecer empatía con sus prójimos y el entorno natural, lo cual conlleva a demostrar su raciocinio y supremacía entre los demás seres que lo rodean, haciendo capaz de administrar la enorme responsabilidad que tiene al vivir con un mundo lleno de necesidades, siendo de gran ayuda la empatía para poder entender y practicar la autoestima (Rodríguez, 2015).

#### **3.1.2 La autoestima en el niño**

La familia como una estructura que cumple con una serie de funciones efectivas en el desarrollo de los niños debe procurar el bienestar integral de los mismos, haciéndolos sentir seguros y felices. El individuo desde el momento de su nacimiento es un ser consciente que va comprendiendo lo que acontece en su interior y lo relaciona también con las experiencias de su diario vivir, de esta forma la autoestima en el pequeño se percibe cuando el reconoce las ideas que mantiene sobre sí mismo.

Los progenitores son los responsables de la formación de sus pequeños tendiendo generalmente a repetir los mismos patrones de crianza que fueron empleados con ellos pero en esta ocasión sin tomar en consideración las características propias de sus hijos,



aquellas que los hacen personas especiales y diferentes, sin entender que al realizar esto y colocar altas expectativas afectarán indudablemente al autoestima del niño.

En 1999, Harter cree que hay cinco áreas en la evaluación de la autoestima en los niños (Gross, 2012):

1. Competencia escolástica: lo capaz que el niño se considera a sí mismo en el trabajo escolar.
2. Competencia atlética: lo capaz que el niño se considera a sí mismo en los deportes.
3. Aceptación social: si el niño siente que es popular con sus coetáneos.
4. Apariencia física: lo bien parecido que el niño cree que es.
5. Conducta: hasta qué grado el niño considera su conducta general aceptable para los demás.

Desde esta perspectiva estas cinco áreas permiten conocer cuánto se gustan los niños a sí mismos como personas ya que evalúa las diferentes áreas en las que se desenvuelve un niño. A juicio de la investigadora considero que lo que manifiesta este autor es acertado porque toma en consideración áreas importantes para el desarrollo de los niños, sin embargo, sería necesario también evaluar el ámbito familiar de un niño puesto que ellos primero se sienten valorados por las personas que creen importantes en su vida: sus padres, hermanos, tíos, entre otros.

Alrededor de los 7-8 años, gracias al desarrollo del pensamiento crítico, el niño se torna más sensible a sus propias valoraciones, que expone verbalmente o en su monólogo interior. Estima sus competencias en los asuntos que aprecian las personas significativas para él (Beauregard, Bouffard, & Duclos, 2013).

El niño es capaz de identificar sus cualidades, sus talentos, pero también logra visualizar que puede presentar dificultades en determinadas áreas y a pesar de tener estas dificultades reconoce que no se perderá ese valor que posee como persona. De este modo el niño realiza una evaluación global de su valor personal y a la vez de su desempeño ante determinadas esferas de su vida, conoce sus limitaciones, pero mantiene su autoestima.

El reto del estudiante en el proceso de aprendizaje es comenzar a adquirir las habilidades necesarias para una vida adulta provechosa. La victoria durante dichos años crea la cordialidad infalible para revolver el futuro, por lo que al fallar continuamente el estudiante se queda con dudas sobre sí mismo (Morris & Maisto, 2009).

Los niños mientras estudian enfrentan diversas situaciones, son influidos de innumerables formas por distintas variables, estas situaciones posibilitarán que los estudiantes obtengan la confianza requerida para desenvolverse plenamente en cualquier ámbito, por lo que es de suma importancia que quienes son cercanos a los niños reflexionen siempre sobre las repercusiones que tienen los diferentes hechos que se presentan en la vida.

### **3.1.3 Componentes de la autoestima**

La autoestima posee componentes de distinta naturaleza, entre los cuales se señala: el componente cognoscitivo, emocional y conductual. Tomemos en consideración los diferentes pensamientos de cada componente (Domínguez, 2015):

- **Cognitivo:** muestra reflexión y juicio mediante el proceso de aprendizaje del niño basándose en la forma de educación, creencias, ideales y pensamientos que haya recibido desde su hogar y la sociedad en la que se encuentre.

El autoconcepto hace referencia a como el individuo puede optar por varias formas de enseñanza acorde a su ambiente o medio en que se reencuentre, produciendo en el niño diversas ideas que intervienen en su personalidad, este autoconcepto da un lugar primordial a la consolidación de la autoestima ya que se logra construir una autoimagen que nos auxiliará en la vida diaria y nos facilitará lograr los objetivos planteados para el porvenir.

- **Afectivo:** su interpretación está guiada de acuerdo a las estimaciones propias del niño, conociendo sus aspectos positivos, negativos y patrones de comportamiento de una sociedad tomando en cuenta sus beneficios y desventajas. Permite que los pequeños expresen si están a gusto o inconformes consigo mismos.
- **Conductual:** menciona la forma de como un niño interactúa con los demás, este componente señala la acción del individuo ante el medio, para de este modo adaptarse sin complicaciones ni alteraciones que puedan presentarse en su manera habitual de convivir las personas.

### **3.1.4 Tipos de autoestima**

#### **3.1.4.1 Autoestima alta**

La autoestima se comprende como alta cuando hace referencia a una valoración positiva que un individuo hace de sí, demostrando que es maduro y que mantiene un equilibrio en su vida, irá moldeando constantemente sus pensamientos a fin de conseguir un nivel adecuado de salud física y mental.

#### **Características de la autoestima alta**

Las personas que ostentan autoestima alta se consideran como seres significativos, por lo general exteriorizan las siguientes particularidades (González & López, 2001):

Forjan amigos con aptitud

- Expresan exaltación con distintos planes
- Son equitativos
- Son creativos y plasman correctamente sus ideas
- Se conciben libres
- Gozan de sí mismos y gustan de los demás
- Se respetan a sí mismos y a los demás
- Conocen, aman y expresan sus pasiones y permiten que los formen los demás.

#### **3.1.4.2 Autoestima media**

El conjunto de los individuos conserva una autoestima media, la persona con autoestima media varía su conocimiento y valoración de sí misma dependiendo de muchos factores, pero, sobre todo, del dictamen de los demás. Una invectiva mal ensamblada puede hacer que la persona con autoestima media comience abajo y empiece a valorarse de forma más negativa (Cabrera, 2014).

Si por algo se define la persona con autoestima media es por su inseguridad, un día cree que puede consumir al mundo y a la menor adversidad, se viene abajo y es el mundo quien se la come. Esta inseguridad que nuestro enfoque de quienes somos no pueda lograr la coherencia que requerimos para llevar a cabo todas nuestras intenciones.

### **Características de las personas con autoestima media**

Las personas con autoestima media exponen las siguientes características (Santos, 2014):

- La persona puede llegar a rechazar una situación o considerar que en la vida se presentan desafíos difíciles. Por lo general uno de estos dos aspectos se encuentra más desarrollado que otro.
- El individuo sabe evitar las gratificaciones y normalmente se encuentra familiarizado con ser sentenciado por otras personas por lo que se toma en cuenta sus limitaciones y se enfatiza en los problemas que le acontecen. No son capaces de cuidar y mantenerse durante mucho tiempo su trabajo.

#### **3.1.4.3 Autoestima baja**

Según esta clasificación los individuos con autoestima baja tienen miedo a equivocarse y a ser rechazados por los demás. Se consideran inferiores e incapaces de superar los conflictos presentes en su vida. Los niños que tienen un nivel bajo de autoestima no demuestran sus emociones y consideran que sí en una determinada situación no se consiguen los objetivos propuestos es por causa de sus errores.

### **Características de las personas con autoestima baja**

Las personas con autoestima bajo exhiben las siguientes características (González & López, 2001):

- Inferioridad
- Poca aceptación
- Usan prejuicios
- Son desconfiados
- Se disgustan de sí mismos y se desagradan
- No conocen sentimientos ya que se reprimen
- Se desprecian y humillan a los demás

## **3.2 RENDIMIENTO ACADÉMICO**

### **3.2.1 Concepto de rendimiento escolar**

Luego de un proceso en el cual se valora el aprendizaje de los estudiantes se consiguen diferentes resultados que expresan si el estudiante ha logrado cumplir con los objetivos propuestos o si el maestro ha empleado con efectividad todas sus capacidades para que el alumno pueda aprender, logrando un grado competente de rendimiento (Luzuriaga, 1984).

En el rendimiento académico intermedian factores como el nivel intelectual, la naturaleza, la estimulación, las competitividades, las ventajas, las rutinas de estudio, la autoestima o la correlación profesor – alumno; cuando se origina un desacuerdo entre el proyecto del estudio y la utilidad que se espera del alumno, se habla de beneficio diferente; un rendimiento académico insatisfactorio es aquel que se ubica por debajo del rendimiento deseado. En momentos puede estar congruente con las técnicas pedagógicas.

### **3.2.2 Reglamento de la LOEI**

Según el Capítulo III. De La Calificación y La Promoción se menciona que (Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2015):

**Art. 193.-** Aprobación y alcance de logros. Se entiende por "aprobación" al logro de los objetivos de aprendizaje definidos para una unidad, programa de asignatura o área de conocimiento, fijados para cada uno de los grados, cursos, subniveles y niveles del Sistema Nacional de Educación. El rendimiento académico de los estudiantes se expresa a través de la escala de calificaciones prevista en el siguiente artículo del presente reglamento.

**Art. 194.-** Escala de calificaciones. - Las calificaciones hacen referencia al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje establecidos en el currículo y en los estándares de aprendizaje nacionales. Las calificaciones se asentarán según la siguiente escala:

**Cuadro N° 1.- Escala de Calificación**

<b>ESCALA CUALITATIVA</b>	<b>ESCALA CUANTITATIVA</b>
Supera los aprendizajes requeridos	10
Domina los aprendizajes requeridos	9
Alcanza los aprendizajes requeridos	7 – 8
Está próximo a alcanzar los aprendizajes requeridos	5 – 6
No alcanza los aprendizajes requeridos	$\leq 4$

**Fuente.-** (Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2015)

**Elaborado por:** Karla Esthefany Moreno López.

### **3.2.3 Características del rendimiento académico.**

Las características esenciales del rendimiento académico son (García & Palacios, 1991):

- Conciliación: el estudiante va comprendiendo las circunstancias individuales y objetivas de su entorno.
- Progreso: las vivencias y competencias son necesarias para prosperar significativamente.
- Tonelaje forjador: hace referencia al pensamiento crítico para la formación de una persona.
- Memorísticos: menciona una cualidad repetitiva.
- Aplicativos y prácticos: tienen habilidad para ser pragmáticos.

### **3.3. Importancia de la autoestima en el rendimiento académico**

Al evaluar a un estudiante se pueden obtener diferentes resultados como consecuencia del interés del educando y de la metodología del maestro. Por esta razón es necesario que en los establecimientos educativos se intenté conseguir la asimilación correcta de los aprendizajes en donde los docentes puedan ratificar su compromiso en la labor educativa.

Los hallazgos realizados en el campo de la psicología en los últimos veinte años muestran claramente que la visión negativa que se tiene de uno mismo es un factor determinante para que aparezcan trastornos psicológicos como fobias, depresión, estrés, ansiedad, inseguridad interpersonal, alteraciones psicósomáticas, bajo rendimiento académico y laboral, abuso de sustancias, problemas de imagen corporal, incapacidad de regular las emociones, y mucho más (Riso, 2012).

Desde el punto de vista del autor podemos decir que del nivel de autoestima que presente un individuo dependerá la aparición de algún trastorno psicológico, pero si se conserva una buena autoestima, la persona podrá alcanzar mayor eficacia en sus tareas, se relacionará sanamente con otros, establecerá vínculos más fuertes con sus seres queridos, incrementarán sus emociones positivas y se sentirá dichosa y amada por sí misma y por los demás.

El nivel de autoestima que un niño posea permitirá que su rendimiento académico sea mejor, así también, le posibilitará tener éxito en cualquier ámbito en el que desenvuelva. Pero si al contrario su autoestima no cuenta con la suficiente fuerza, vivirá mal y será una persona ansiosa e inconforme con todo lo que suceda en su vida. Por tal motivo debemos considerar que cuando el amor propio llega de manera adecuada todas nuestras limitaciones se van.

### **3.4 Descripción del Test**

**Nombre:** A-EP Cuestionario de Autoestima para Educación Primaria.

**Autores de la prueba:** Ramos, R.;Giménez, A.I.;Muñoz-Adell,M.A; Lapaz, E.

**Autores de las ilustraciones y del manual:** Ramos, R.

**Procedencia:** TEA Ediciones, 2006.

**Aplicación:** Individual y colectiva.

**Ámbito de aplicación:** Niños y niñas de edades comprendidas entre los nueve y los trece años (4° - 6° Educación primaria)

**Duración:** El tiempo máximo de aplicación es de diez minutos de forma individual y de quince en caso de que la valoración sea grupal. La corrección por parte del evaluador implica aproximadamente cinco minutos.

**Finalidad:** Medición global de la autoestima.

**Baremación:** Escala percentil y puntuaciones típicas derivadas T(M=50; Dt=10).

**Materiales:** Manual y ejemplar autocorregible.

### **3.5 Fundamentación teórica del test**

Afirmaba William James, padre del estudio psicológico de la autoestima, a finales del siglo XIX, que la valoración de la autoestima de un sujeto dependía de la división cuantitativa del éxito entre las pretensiones. El equilibrio resultante de esta fórmula era signo de seguridad y felicidad. Podríamos decir que la individualidad es aquel rasgo que nos permite diferenciarnos de los demás sujetos de nuestra especie y al mismo tiempo ser distinguidos de ellos. Ésta surge de la variación de elementos que la constituyen. Si mantenemos esta proposición en nuestra mente al mismo tiempo que la idea de que hoy en la tierra somos más de cinco millones de seres humanos, parece a priori una auténtica proeza el mantenerla singularidad tanto teórica como práctica de todos los individuos (Ramos, Giménez, Muñoz, & Lapaz, 2006).

Más el constructo “individualidad” es importante, y saberlo se adquiere de manera intuitiva. A través de la observación diaria, cotidiana y vulgar se llega a un conocimiento precientífico que nos autoriza a pensar que cada sujeto, a pesar de los factores invariables, posee manifestaciones de peculiaridad y originalidad. Y en el mundo antiguo, cuando los habitantes de este planeta no superaban los 250 millones de personas, la singularidad era un valor a considerar. Sócrates consideró que el yo no se puede constituir en el aislamiento sino que lo tiene que hacer en relación con los demás, postura que nos recuerda mucho a la vertiente social, salvando las distancias, que Mead mantendrá en 1934 (Ramos, Giménez, Muñoz, & Lapaz, 2006).



## **4. METODOLOGÍA**

### **4.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **4.1.1 No experimental**

Porque en esta investigación no existió la manipulación de las variables y se pudo efectuar un análisis de la realidad actual.

### **4.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN**

#### **4.2.1 Descriptiva**

Se especificaron las características de la situación problemática de la población en el cual se trabajó y posteriormente se analizó toda la información recopilada durante el proceso.

#### **4.2.2 Correlacional**

Porque permitió relacionar las variables que fueron objeto de estudio para el desarrollo de este proyecto investigativo.

#### **4.2.3 Por el tiempo**

##### **4.2.3.1 Transversal**

Se desarrolló en un tiempo determinado que corresponde al primer quimestre del año lectivo 2017 – 2018.

#### **4.2.4 Por el lugar**

##### **4.2.4.1 De campo**

La investigación se realizó en el lugar de los hechos, es decir, en la Unidad Educativa “Capitán Edmundo Chiriboga”.

##### **4.2.4.2 Bibliográfica**

Por cuanto la investigación se basó en información de varias fuentes o referencias bibliográficas, libros y artículos científicos con datos correspondientes a las variables.

### **4.3 POBLACIÓN Y MUESTRA**

#### **4.3.1 Población**

La población fueron los estudiantes de la Unidad Educativa “Capitán Edmundo Chiriboga” de la ciudad de Riobamba.

#### **4.3.2 Muestra**

La muestra fue no probabilística intencional de 36 estudiantes de quinto año de Educación General Básica paralelo “A”

### **4.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS**

<b>VARIABLES</b>	<b>TÉCNICAS</b>	<b>INSTRUMENTOS</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
Independiente Autoestima	Cuestionario	Cuestionario para la evaluación de la autoestima en educación primaria A.EP	17 ítems con respuestas de sí, no y a veces.
Dependiente Rendimiento Académico	Observación	Calificaciones	Cuadro consolidado que expresa el rendimiento académico de los estudiantes en el año lectivo correspondiente.

**Elaborado por:** Karla Esthefany Moreno López

### **4.5 TÉCNICAS PARA EL PROCESAMIENTO E INTERPRETACIÓN DE DATOS**

#### **4.5.1 Técnicas Estadísticas**

Se utilizaron los programas Excel y SPSS para obtener resultados estadísticos para la correlación de variables.

#### **4.5.2 Técnicas Lógicas**

Los resultados obtenidos en este proyecto de investigación se analizaron según corresponde a las variables para la interpretación de resultados.

#### **4.6 PROCESAMIENTO DE ANÁLISIS Y RESULTADOS**

Se analizó e interpretó los datos obtenidos a través de los programas Excel y SPSS con el fin de alcanzar conclusiones y recomendaciones sobre la autoestima y el rendimiento académico de los estudiantes de la Unidad Educativa “Capitán Edmundo Chiriboga”.

## 5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

**Cuadro N° 2.- CUADRO GENERAL TEST A.EP-RENDIMIENTO ACADEMICO.**

N°	CODIGO	A.EP			RENDIMIENTO ACADÉMICO	
		PUNTUACIÓN DIRECTA	PUNTUACIÓN CENTILES	INTERPRETACIÓN	PROMEDIOS	EQUIVALENCIA
1	5.01	27	45	Dentro de la media	7,82	Alcanza
2	5.02	27	45	Dentro de la media	9,02	Domina
3	5.03	20	8	Muy baja autoestima	6,37	Esta próximo
4	5.04	32	89	Muy alta autoestima	9,11	Domina
5	5.05	28	54	Dentro de la media	5,74	Esta próximo
6	5.06	28	54	Dentro de la media	6,04	Esta próximo
7	5.07	23	17	Autoestima por debajo de la media	9,54	Domina
8	5.08	23	17	Autoestima por debajo de la media	6,86	Esta próximo
9	5.09	28	54	Dentro de la media	8,25	Alcanza
10	5.10	29	64	Dentro de la media	7,59	Alcanza
11	5.11	26	37	Autoestima por debajo de la media	8,20	Alcanza
12	5.12	28	54	Dentro de la media	5,87	Esta próximo
13	5.13	34	99	Muy alta autoestima	6,69	Esta próximo
14	5.14	29	64	Dentro de la media	7,17	Alcanza
15	5.15	25	32	Autoestima por debajo de la media	7,56	Alcanza
16	5.16	25	32	Autoestima por debajo de la media	7,45	Alcanza

17	5.17	22	13	Muy baja autoestima	8,15	Alcanza
18	5.18	33	96	Muy alta autoestima	8,52	Alcanza
19	5.19	32	89	Muy alta autoestima	7,82	Alcanza
20	5.20	23	17	Autoestima por debajo de la media	5,46	Esta próximo
21	5.21	24	25	Autoestima por debajo de la media	8,54	Alcanza
22	5.22	29	64	Dentro de la media	8,54	Alcanza
23	5.23	34	99	Muy alta autoestima	6,86	Esta próximo
24	5.24	22	13	Muy baja autoestima	9,35	Domina
25	5.25	29	64	Dentro de la media	7,49	Alcanza
26	5.26	29	64	Dentro de la media	8,26	Alcanza
27	5.27	34	99	Muy alta autoestima	9,13	Domina
28	5.28	26	37	Autoestima por debajo de la media	6,58	Esta próximo
29	5.29	20	8	Muy baja autoestima	7,00	Alcanza
30	5.30	22	13	Muy baja autoestima	7,40	Alcanza
31	5.31	34	99	Muy alta autoestima	7,05	Alcanza
32	5.32	22	13	Muy baja autoestima	6,87	Esta próximo
33	5.33	28	54	Dentro de la media	8,97	Alcanza
34	5.34	29	64	Dentro de la media	8,53	Alcanza
35	5.35	29	64	Dentro de la media	6,87	Alcanza
36	5.36	28	54	Dentro de la media	7,82	Alcanza

**Fuente:** Test de Autoestima A.EP / Boletín de Calificaciones

**Elaborado por:** Karla Esthefany Moreno López

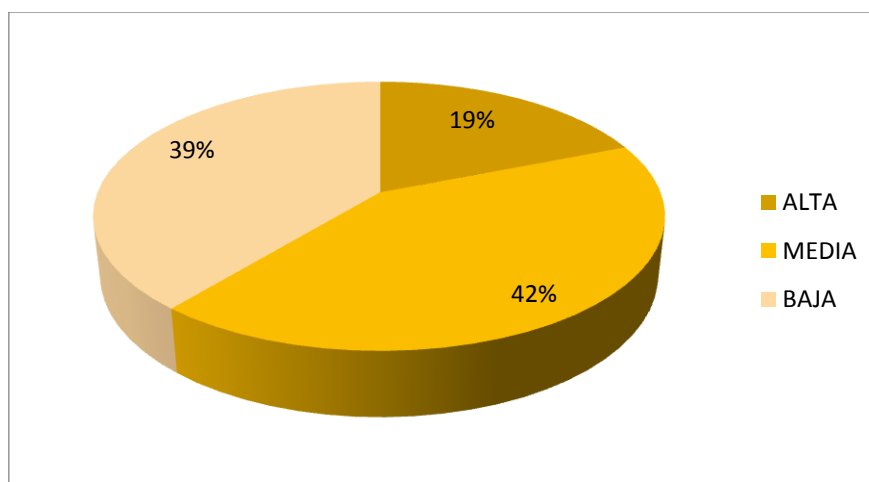
**Cuadro N° 3.- Resultados Test A.EP**

ITEMS	# DE ESTUDIANTES	PORCENTAJE
ALTA	7	19%
MEDIA	15	42%
BAJA	14	39%
<b>TOTAL</b>	<b>36</b>	<b>100%</b>

**Fuente:** Test de Autoestima A.EP

**Elaborado por:** Karla Esthefany Moreno López

**Gráfico N° 1.- Resultados Test A.EP**



**Fuente:** Cuadro N° 3.

**Elaborado por:** Karla Esthefany Moreno López

### **Análisis**

De los 36 estudiantes que se les aplicó el test A.EP, 7 niños forman parte del 19% y presentan autoestima alta, 15 que son el 42% tienen autoestima media, mientras que 14 estudiantes que son el 39% demuestran baja autoestima.

### **Interpretación**

Podemos mencionar que la gran mayoría de los niños presentan una autoestima dentro de la media, es decir son personas inseguras que pueden cambiar su valoración de acuerdo a muchos factores.

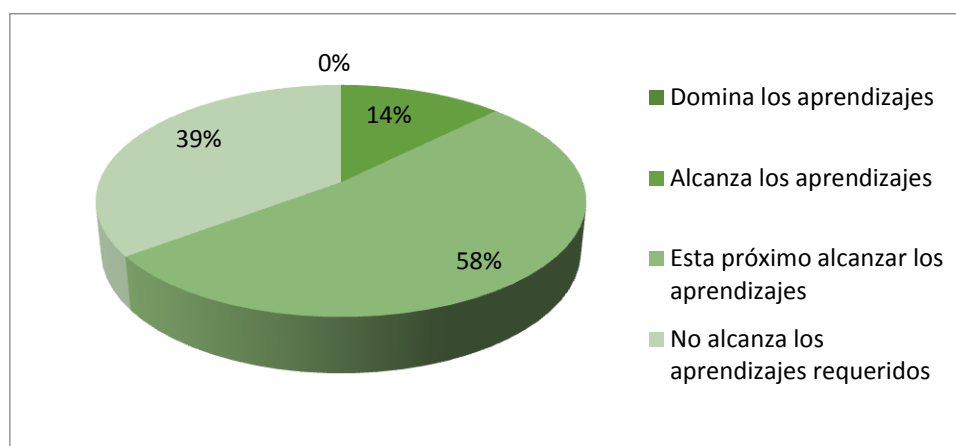
**Cuadro N° 4.- Rendimiento Académico**

<b>Valoración</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
<b>Supera los aprendizajes</b>	0	0%
<b>Domina los aprendizajes</b>	5	14%
<b>Alcanza los aprendizajes</b>	21	58%
<b>Está próximo a alcanzar los aprendizajes</b>	10	28%
<b>No alcanza los aprendizajes requeridos</b>	0	0%
<b>TOTAL</b>	<b>36</b>	<b>100%</b>

**Fuente:** Acta de Calificaciones

**Elaborado por:** Karla Esthefany Moreno López

**Gráfico N° 2.- Escala de Calificaciones**



**Fuente:** Cuadro N° 4.

**Elaborado por:** Karla Esthefany Moreno López

### **Análisis**

De los 36 estudiantes se evidenció en el acta de calificaciones que 5 son el 14% que domina los aprendizajes, 21 que son el 58% alcanzan el aprendizaje y 10 que forman parte del 28% están próximos a alcanzar el aprendizaje.

### **Interpretación**

Se ha podido evidenciar que los estudiantes presentan diferentes niveles de aprendizaje, por lo que es importante que los docentes realicen más estrategias que ayuden a mejorar los conocimientos de los estudiantes.

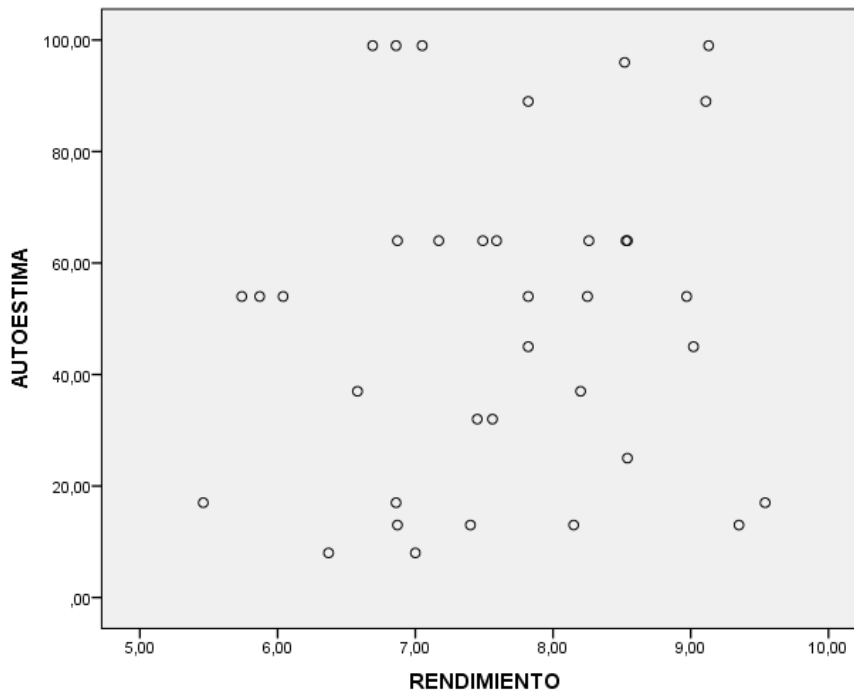
**Cuadro N° 5.- Relación entre las dos variables**

		Correlaciones	
		AUTOESTIMA	RENDIMIENTO
AUTOESTIMA	Correlación de Pearson	1	,106
	Sig. (bilateral)		,539
	N	36	36
RENDIMIENTO	Correlación de Pearson	,106	1
	Sig. (bilateral)	,539	
	N	36	36

Fuente: Acta de Calificaciones

Elaborado por: Karla Esthefany Moreno López

**Gráfico N° 3.- Relación entre las dos variables**



Fuente: Cuadro N° 4.

Elaborado por: Karla Esthefany Moreno López

**Interpretación**

Se puede mencionar que existe una mínima relación entre la autoestima y el rendimiento académico, ya que la gran mayoría de los niños presentan un nivel medio de autoestima, al igual que su rendimiento puesto que solo llegan a alcanzar el conocimiento, es importante que los docentes y padres ayuden a reforzar la autoestima y controlar el rendimiento académico de los alumnos.



## **6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

### **6.1 CONCLUSIONES**

- El nivel de autoestima que presentan los niños es variado, 7% niños que forman parte del 19% presentan autoestima alta, 15 que representan el 42% tienen autoestima media, mientras que 14 estudiantes que son el 39% demuestran baja autoestima, y por ende dificultad en las relaciones interpersonales.
- El rendimiento académico de los estudiantes es medio puesto que alcanzan el aprendizaje, pero también existe una gran cantidad de estudiantes que están próximos a alcanzar los mismos, esto hace que sea una situación preocupante ya que se encuentran con un bajo rendimiento.
- Al terminar con la investigación se pudo evidenciar que la relación entre la autoestima y el rendimiento académico no es estadísticamente significativa, es decir, existe una mínima relación entre dichas variables.

### **6.2 RECOMENDACIONES**

- A los docentes y directivos de la Unidad Educativa se les recomienda realizar talleres que ofrezcan una selección interesante de actividades creativas como la narración de cuentos, juegos de mímica, carteles con autoconceptos, entre otras propuestas que sean apropiadas para su edad y que permitan mejorar la autoestima media y baja de los estudiantes.
- A los docentes se les sugiere que cambien de estrategias metodológicas que posibiliten aumentar el rendimiento académico de los estudiantes, preocupándose por elevar su motivación por aprender y conseguir que adquieran aprendizajes significativos.
- Reforzar la importancia que tiene la autoestima y el rendimiento académico en el desenvolvimiento e interacción interpersonal de los estudiantes con acciones apropiadas por parte de los miembros de la comunidad educativa.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

- BBCMundo. (20 de Enero de 2013). *BBCMundo*. Obtenido de [http://www.bbc.com/mundo/noticias/2013/01/130110\\_autoestima\\_confianza\\_exito\\_mitos\\_cch](http://www.bbc.com/mundo/noticias/2013/01/130110_autoestima_confianza_exito_mitos_cch)
- Beauregard, L., Bouffard, R., & Duclos, G. (2013). Mi valía como individuo. En L. Beauregard, R. Bouffard, & G. Duclos, *Autoestima para quererse más y relacionarse mejor* (pág. 16). México: Alfaomega.
- Branden, N. (2010). *Como mejorar tu autoestima*. Barcelona: Grupo Planeta (GBS).
- Cabrera, M. (2014). *Autoestima y rendimiento escolar*. Obtenido de <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/19842/1/TESIS.pdf>
- Domínguez, M. R. (25 de Marzo de 2015). *Autoestima: Clave del éxito personal*. Mexico: Editorial El Manual Moderno, 2015.
- García, & Palacios. (1991). *Repositorio.usil.edu.pe*. Obtenido de Repositorio.usil.edu.pe: [http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1220/1/2012\\_Monrroy\\_Desempe%C3%B1o%20docente%20y%20rendimiento%20acad%C3%A9mico%20en%20matem%C3%A1tica%20de%20los%20alumnos%20de%20una%20instituci%C3%B3n%20educativa%20de%20Ventanilla-Callao.pdf](http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1220/1/2012_Monrroy_Desempe%C3%B1o%20docente%20y%20rendimiento%20acad%C3%A9mico%20en%20matem%C3%A1tica%20de%20los%20alumnos%20de%20una%20instituci%C3%B3n%20educativa%20de%20Ventanilla-Callao.pdf)
- González, N., & López, A. (2001). *La autoestima*. Mexico: UAEMEX.
- Gross, R. (2012). Autoestima. En R. Gross, *Psicología la ciencia de la mente y la conducta* (pág. 354). México: El Manual Moderno.
- Gross, R. (2012). Diferentes áreas de la autoestima. En R. Gross, *Psicología la ciencia de la mente y la conducta* (pág. 354). México: El Manual Moderno.
- Luzuriaga. (1984). *dspace.ucuenca.edu.ec*. Obtenido de dspace.ucuenca.edu.ec: <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/19842/1/TESIS.pdf>
- Morris, C., & Maisto, A. (2009). Psicología. En C. Morris, & A. Maisto, *Psicología* (pág. 448). México: Pearson.
- Ramos, R., Giménez, A., Muñoz, M., & Lapaz, E. (2006). *Cuestionario para la Evaluación de la Autoestima en Educación Primaria A.EP*. Madrid: TEA Ediciones.
- Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. (22 de Octubre de 2015). *educacion.gob.ec*. Obtenido de [educacion.gob.ec](http://educacion.gob.ec):

<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/02/Reglamento-General-a-la-Ley-Organica-de-Educacion-Intercultural.pdf>

*Revistafamilia.ec.* (2 de Noviembre de 2014). Obtenido de <http://www.revistafamilia.ec/articulos-padres-e-hijos/6802-2014-10-30-20-38-05>

Riso, W. (2012). Enamórate de ti. En W. Riso, *Enamórate de ti* (págs. 17-18). Colombia: Planeta Colombiana.

Rodriguez, E. (2015). *AUTOESTIMA: CLAVE DEL EXITO PERSONAL*. ESPAÑA: EDITEX.

Santos, N. (2014). *Niveles de Autoestima*. Puerto Rico: Editt Ponce.

## 8. ANEXOS

### ANEXO 1.- FOTOGRAFÍAS



**Fuente:** Estudiantes de 5 año de Educación Básica  
**Elaborado por:** Karla Esthefany Moreno López



**Fuente:** Estudiantes de 5 año de Educación Básica  
**Elaborado por:** Karla Esthefany Moreno López



**Fuente:** Estudiantes de 5 año de Educación Básica  
**Elaborado por:** Karla Esthefany Moreno López



**Fuente:** Estudiantes de 5 año de Educación Básica  
**Elaborado por:** Karla Esthefany Moreno López

## ANEXO 2.- AUTORIZACIÓN DEL DISTRITO



**Dirección Distrital - Educación 06D01  
Chambo - Riobamba**

DESPACHO

Of. N° 073 06-D-01-D  
Riobamba, 04 de septiembre de 2017

Máster  
Carlos Loza Cevallos  
**DECANO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS  
DE LA EDUCACIÓN HUMANAS Y TECNOLOGÍAS UNACH**  
Ciudad.

De mi consideración:

En respuesta al oficio N°- 1837 -DCEHT - UNACH-2017, de fecha 17 de agosto de 2017, emitido por su persona, en el cual solicita autorización para que el/la Señor/ita **KARLA ESTHEFANY MORENO LOPEZ**, estudiante de la Carrera de Psicología Educativa, pueda desarrollar el proyecto de Investigación con el tema **"AUTOESTIMA Y RENDIMIENTO ACADEMICO EN LOS ESTUDIANTES DE LA UNIDAD EDUCATIVA " CAPITAN EDMUNDO CHIRIBOGA", RIOBAMBA OCTUBRE 2017 - MARZO 2018**, me permito poner en su conocimiento que este Distrito Educativo autoriza al estudiante para que pueda ingresar a realizar su proyecto de investigación en la Unidad Educativa "Capitán Edmundo Chiriboga", a su vez se solicita coordinar con las autoridades institucionales a fin de que se brinde las facilidades necesarias sin interrupción de la jornada académica.

Particular que comunico para los fines pertinentes.

Atentamente,

**Dimas Renán Gaibor Mendoza**  
**DIRECTOR DISTRITAL DE EDUCACIÓN**  
**06D01 CHAMBO RIOBAMBA**



Paulina P.

Avda. Canónigo Ramos. Despacho Tel. (03) 2 306-602  
Riobamba-Ecuador

**Invirtiendo en Educación volvemos a tener Patria**



# ANEXO 3.- TEST A.EP

NOMBRE Y APELLIDOS: Elvira Bonilla

EDAD: 9 SEXO:  Niño  Niña CURSO: 5ºA

CENTRO: Unidad Educativa Iñigo López de Sotomayor

EXAMINADOR: \_\_\_\_\_ FECHA: 10 de febrero de 2018

# A E P

**INSTRUCCIONES**

- No os preocupéis, porque este cuestionario no es un examen.
- No hay respuestas buenas o malas, únicamente tenéis que contestar con sinceridad.
- No hay tiempo límite para responder pero se aconseja no pensar durante mucho rato las contestaciones.
- Debéis marcar con un aspa (X) la respuesta elegida.

**EJEMPLO**

MARKA CON UN ASPA (X)

Tengo muchos amigos

Sí

A veces

No

**INSTRUCCIONES**

- Despegue el ejemplar para ver las contestaciones que ha dado el niño.
- Sume las puntuaciones de las 17 cuestiones y anótelas en el recuadro de la puntuación directa total (PDT).
- Consulte la tabla que se presenta aquí debajo y obtenga la puntuación percentil (Pc) y anótelas en la casilla correspondiente.
- Consulte nuevamente la tabla y obtenga la puntuación típica derivada (PTD) y anótelas en la casilla correspondiente.

Puntuación directa total (PDT) 20

Percentil (Pc) 8 → *Muy baja autestima*

Puntuación típica derivada (PTD) 32

PDT	Pc	PDT
0-14	1	20
15-16	2	25
17-18	4	29
19	6	32
20	8	32
21	11	34
22	13	36
23	17	38
24	25	41
25	32	43
26	37	45
27	45	47
28	54	50
29	64	52
30	74	54
31	82	56
32	89	59
33	96	61
34	99	63

Autores: Ramos, R., Giménez, A., Muñoz-Medell, M. A. y Lapaz, E.  
 Ilustraciones: Ramos, R.  
 Copyright © 2006 by TEA Ediciones, S.A. - Edita: TEA Ediciones, S.A.; Fray Bernardino de Sahagún, 24; 28036 MADRID - Prohíbe la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados - Printed in Spain. Impreso en España.

# A EP

Copyright © 2006 by TEA Ediciones, S.A. - Edita: TEA Ediciones, S.A.;  
Fray Bernardino de Sahagún, 24, 28036 MADRID - Prohibida la repro-  
ducción total o parcial. Todos los derechos reservados - Printed in Spain.  
TEA Ediciones

RECUERDA QUE DEBES MARCAR  
LA RESPUESTA ELEGIDA  
CON UN ASPA (X)


1 Me gusto como soy

Sí  
 A veces  
 No



2 Saco buenas notas

Sí  
 A veces  
 No




3 Soy una persona importante

Sí  
 A veces  
 No



4 Me gustaría ser otra persona

Sí  
 A veces  
 No



5 Sé leer bien

Sí  
 A veces  
 No




6 Pienso que soy guapa o guapo

Sí  
 A veces  
 No



7 Tardo mucho en hacer mis deberes

Sí  
 A veces  
 No



8 Creo que estoy gordo o gorda

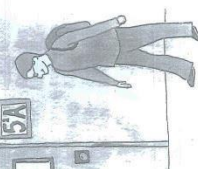
Sí  
 A veces  
 No



NO TE DETENGAS,  
CONTINÚA EN LA  
PÁGINA SIGUIENTE.

9 Me gusta ir al colegio

Sí  
 A veces  
 No




10 Tengo unos dientes bonitos

Sí  
 A veces  
 No



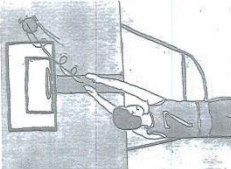
11 Soy feliz

Sí  
 A veces  
 No



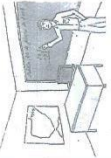
12 Soy torpe jugando

Sí  
 A veces  
 No




13 Entiendo al profesor

Sí  
 A veces  
 No



14 Me gusta estudiar

Sí  
 A veces  
 No



15 Me gusta mi ropa

Sí  
 A veces  
 No



16 Sé sumar y restar bien

Sí  
 A veces  
 No



17 Soy una persona limpia

Sí  
 A veces  
 No





# A • EP

CUESTIONARIO PARA  
LA EVALUACIÓN DE LA

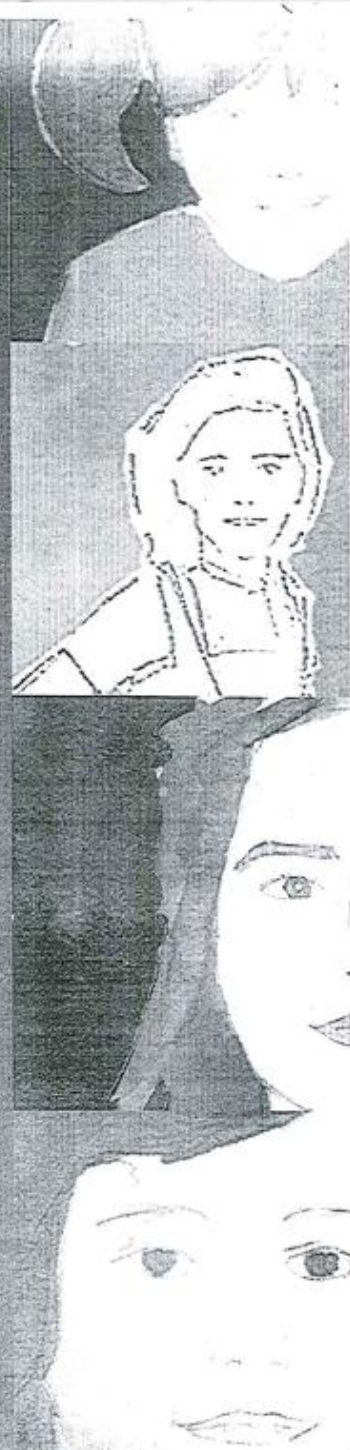
## **AUTOESTIMA EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

*Ramos, R.  
Giménez, A. I.  
Muñoz-Adell, M<sup>a</sup> A.  
Lapaz, E.*



*Ediciones*

**manual**



# A • EP

QUESTIONARIO PARA  
LA EVALUACIÓN DE LA

**ACTITUD DESTINA EN  
EDUCACIÓN PRIMARIA**

Pamos, R.  
Siménez, A. I.  
Muñoz-Adell, M<sup>a</sup> A.  
Capaz, E.



**TEA Ediciones**



## Agradecimientos

Son muchas las personas e instituciones sin las cuales este trabajo no hubiese podido prosperar. Justo es que a cada uno se le reconozca su parte:

- A los miembros del Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica y del Equipo de Atención Temprana de la Dirección Provincial del MEC de Melilla, por su colaboración desinteresada en la obtención de la muestra.
- A los centros de Educación Primaria de Melilla, Madrid, Sevilla y Algeciras que han participado en el proyecto, por el apoyo prestado, materializado fundamentalmente en la figura de los maestros tutores.
- A M<sup>a</sup> Carmen Mesa, profesora de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad de Granada (Campus de Melilla), por su dedicación y disponibilidad. Sin sus consejos este cuestionario no se hubiese terminado nunca.

## INDICE

AGRADECIMIENTOS .....	3
FICHA TÉCNICA .....	7
1. INTRODUCCIÓN .....	9
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA .....	10
2.1. La evaluación de la individualidad .....	10
2.2. Marcos teóricos del autoconcepto .....	11
2.3. Intentando definir el autoconcepto .....	13
2.4. La evolución del autoconcepto en alumnos de educación infantil y primaria .....	15
2.5. Instrumentos de evaluación de la autoestima y el autoconcepto .....	17
3. PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA PRUEBA .....	21
3.1. Planteamiento del problema .....	21
3.2. Fases de creación de la prueba .....	22
3.3. Procedimiento de recogida de datos .....	23
3.4. Descripción de la muestra de tipificación .....	23
4. FUNDAMENTACIÓN ESTADÍSTICA .....	25
4.1. Análisis de ítems .....	25
4.2. Estructura factorial .....	26
4.3. Fiabilidad .....	30
4.4. Comparaciones por sexo y curso .....	30
4.5. Proceso de construcción de los baremos .....	33
4.6. Resumen de la fundamentación estadística .....	34
5. NORMAS DE APLICACIÓN Y CORRECCIÓN .....	35
5.1. Normas generales de aplicación .....	35
5.2. Normas específicas de aplicación .....	35
5.3. Normas de corrección .....	36
6. NORMAS DE INTERPRETACIÓN .....	38
BAREMOS .....	39
BIBLIOGRAFÍA .....	40
ANEXO: las entrevistas .....	43

# **A • EP**

CUESTIONARIO PARA  
LA EVALUACIÓN DE LA  
**AUTOESTIMA EN  
EDUCACIÓN PRIMARIA**

Autor del manual  
Rodolfo Ramos Álvarez

Autores de la prueba  
Rodolfo Ramos Álvarez  
Ana Isabel Giménez López  
M<sup>a</sup> Ángeles Muñoz-Adell  
Elena Lapaz Cruz

## **Manual**



TEA Ediciones  
MADRID, 2006

Los autores del presente trabajo han donado todos los ingresos por derechos de autor a UNICEF convencidos e ilusionados por contribuir con esta investigación a la defensa de los derechos de la infancia.

"Para toda la infancia: Salud, Educación, Igualdad, Protección. ASÍ LA HUMANIDAD AVANZA".

Copyright © 2006 by TEA Ediciones, S.A.  
ISBN: 84 - 7174 - 843 - 6  
Dep. Legal: M-4504-2006

*ILUSTRACIONES:*

Rodrigo Ramos Álvarez

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del "Copyright", bajo las sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares de ella mediante alquiler o préstamo públicos.

Edita: TEA Ediciones, S.A.  
Printed in Spain. Impreso en España por CIPSA



### Ficha técnica

**Nombre:** A-EP. Cuestionario de Autoestima para Educación Primaria.

**Autores de la prueba:** Ramos, R.; Giménez, A.I.; Muñoz-Adell, M.A.; Lapaz, E.

**Autor de las ilustraciones y del manual:** Ramos, R.

**Procedencia:** TEA Ediciones, 2006.

**Aplicación:** Individual y colectiva.

**Ámbito de aplicación:** Niños y niñas de edades comprendidas entre los nueve y los trece años (4º - 6º Educación primaria).

**Duración:** El tiempo máximo de aplicación es de diez minutos de forma individual y de quince en caso de que la valoración sea grupal. La corrección por parte del evaluador implica aproximadamente cinco minutos.

**Finalidad:** Medición global de la autoestima.

**Baremación:** Escala percentil y puntuaciones típicas derivadas T (M=50; Dt=10).

**Materiales:** Manual y ejemplar autocorregible.

## 1 Introducción

Afirmaba William James, padre del estudio psicológico de la autoestima, a finales del siglo XIX, que la valoración de la autoestima de un sujeto dependía de la división cuantitativa del éxito entre las pretensiones. El equilibrio resultante de esta fórmula era signo de seguridad y felicidad (Fernández-Ballesteros, 1995). Desde entonces han pasado algo más que los años. En el terreno de la evaluación psicológica han devenido paradigmas y decenas de instrumentos diferentes de medida del autoconcepto, algunos con un mayor grado de éxito que otros.

Dentro de este recorrido histórico y en toda la investigación desarrollada, los términos autoconcepto y autoestima han sido empleados de forma indistinta. Al igual que Fernández-Ballesteros (1995) pensamos que las diferencias entre ambos constructos están sólo en las predilecciones que tienen las teorías por una denominación sobre la otra. Con este presupuesto hemos trabajado.

Hemos analizado de forma detallada los instrumentos de evaluación de la autoestima publicados en español, para más tarde hacer una revisión crítica de los mismos. De esta reflexión arranca nuestra propuesta de realizar un cuestionario que supla en alguna medida las carencias detectadas hoy día en la cuantificación del autoconcepto, especialmente entre los niños y niñas de nueve a trece años.

Nuestra población objetivo es el alumnado de Educación Primaria de segundo y tercer ciclo, realizando dentro del análisis estadístico una baremación propia y única para este rango de edad, transformando las puntuaciones directas en percentiles y puntuaciones típicas derivadas. Este estudio no se había realizado anteriormente de forma exclusiva, pues lo común, incluso en la actualidad, consiste en construir una escala para alumnos de Educación Secundaria y extender después su aplicación y baremo a Primaria.

El alumnado de estas edades comprendía una población marginal dentro de la evaluación de la autoestima, ya que, a nuestro juicio, no habían sido construidas escalas apropiadas únicamente para ellos. Los tests a aplicar eran largos, con vocabulario enrevesado y con algunos ítems con dobles negaciones, incomprensibles para la mayoría de los escolares.

A este hecho habría que añadirle un diseño poco atractivo y la carencia de ilustraciones. Éste último es un elemento clave desde hace décadas en la comprensión de textos tanto para niños de diez años o menos como para estudiantes de cualquier edad con problemas de lectura o comprensión del español.

Como sabemos en nuestro país hay una población cada vez más importante de alumnos con una lengua materna distinta del español, y alguno de estos niños tienen muchos obstáculos para tener una buena comprensión lectora. Estos alumnos presentan los problemas de entendimiento propios de no poseer en casa la lengua vehicular de la enseñanza que reciben. Evidentemente este grupo, o más bien el conjunto de los profesionales que les atienden, podría salir muy beneficiado de la existencia de un test que poseyera medios para facilitar la comprensión de las cuestiones que se pide que contesten.

Una vez realizado el cuestionario, siguiendo la consecución de los objetivos marcados y los criterios establecidos, se obtuvieron los datos de mil noventa y seis escolares de entre nueve y trece años. El propósito siguiente fue analizar sus propiedades psicométricas (estructura factorial y fiabilidad) y estudiar si existían diferencias debidas al sexo o al curso.

El análisis factorial apoyó la estructura del instrumento obtenida en estudios previos. Estas investigaciones, al igual que la nuestra, se basan en el modelo multifactorial y jerárquico de Shavelson (1976). Se extrajeron cinco factores que explicaban el 50% de la varianza total, si bien tanto el reducido número de ítems que conforman el test (y por lo tanto sus factores) como los resultados del análisis factorial de segundo orden, que indicaban una confluencia de los cinco factores en un único componente, nos llevan a sugerir para la corrección de los resultados una visión global de la autoestima con una única escala percentil.

Los análisis de varianza efectuados sobre el total y los cinco factores encontrados nos informaron de que entre los estudiantes de la muestra no había diferencias significativas debidas al sexo o al curso.



## 2. Fundamentación teórica

### 2.1. LA EVALUACIÓN DE LA INDIVIDUALIDAD

Podríamos decir que la individualidad es aquel rasgo que nos permite diferenciarnos de los demás sujetos de nuestra especie y al mismo tiempo ser distinguidos de ellos. Ésta surge de la variación de elementos que la constituyen.

Si mantenemos esta proposición en nuestra mente al mismo tiempo que la idea de que hoy en la Tierra somos más de cinco mil millones de seres humanos, parece *a priori* una auténtica proeza el mantener la singularidad tanto teórica como práctica de todos los individuos.

Sin que ello fuera suficiente, dentro del ámbito científico observamos avances psicométricos y metodológicos que permiten la aparición de poderosos programas estadísticos informáticos, como por ejemplo el SPSS, en los cuales el sujeto como ser irrepetible no tiene un lugar. Es una variable de tipo cadena, de anchura igual a ocho, de medida nominal y de alineación derecha por defecto.

Mas el constructo "individualidad" es importante, y saberlo se adquiere de manera intuitiva. A través de la observación diaria, cotidiana y vulgar se llega a un conocimiento precientífico que nos autoriza a pensar que cada sujeto, a pesar de los factores invariables, posee manifestaciones de peculiaridad y originalidad. Ya en el mundo antiguo, cuando los habitantes de este planeta no superaban los 250 millones de personas, la singularidad era un valor a considerar. Sócrates consideró que el yo no se puede constituir en el aislamiento sino que lo tiene que hacer en relación con los demás, postura que nos recuerda mucho a la vertiente social, salvando las distancias, que Mead mantendrá en 1934.

Continuando con este barrido histórico-filosófico de las actuales posiciones psicológicas del yo descubrimos cómo Platón en *La República* exponía como un problema la existencia de esta variabilidad en las dotaciones individuales. Aristóteles hizo coincidir la individualidad con la racionalidad del alma y con la actividad que le permite pensarse a sí mismo aunque sea de manera indirecta.

Damos ahora un salto de gigante en el tiempo hasta siglos más tarde, con Descartes, ya que con anterioridad no hallamos defensas ni posiciones acerca del yo que no sean meras repeticiones de lo expuesto hasta el momento. Él logrará colocar en el centro de la polémica filosófica el problema de la realidad del yo al partir de su existencia como una verdad necesaria. El *cogito* postulado por este filósofo implica la autoconciencia de la existencia originaria del sujeto pensante. Su posición determinará que la filosofía moderna tome una dirección psicológica.

Y aunque posteriormente encontramos posturas influyentes como la de Locke que identifica el yo en su dimensión psicológica con la percepción interna de nuestra realidad y la de Hume que negará con rotundidad el yo como ser sustancial, la psicología actual parte de la dirección tomada por Descartes y su *cogito*.

Podemos asegurar que la preocupación por la diferenciación del yo de las conductas externas realizadas por el mismo ente anclan sus orígenes en el idealismo y el vitalismo filosófico y está aceptado que Descartes es considerado el primer idealista moderno. De su emplazamiento ideológico se derivaran posiciones tan dispares y claves para la psicología como:

- Intelectualistas. Para ellos el yo es presupuesto y producto de la unidad de la conciencia
- Sensistas. Ubicación teórica seguida por los empiristas, para los que el yo se reduce a la pura corporeidad sensorial. Admitiendo una ampliación fenoménica de la conciencia condicionada por la experiencia externa.
- Voluntaristas. Desarrollada por Wundt en el siglo XIX. Desde este posicionamiento el yo es el sentimiento de la conexión de todas las experiencias psíquicas individuales y surge como fenómeno adyacente a los procesos volitivos.

- El yo como sujeto. Entiende el yo como base subjetiva de todas las tendencias y manifestaciones de la vida psíquica.

Hay, además, otras posiciones como la concepción fenomenológica, desarrollada por la Gestalt en el siglo veinte o el psicoanálisis freudiano. Pero lo que realmente nos interesa es que en la actualidad desde algunas ramas de la Psicología, que no en todas, se acepta que es interesante como objeto de estudio no el hombre promedio sino aquellas características psicológicas que permiten diferenciar a los hombres entre sí. Hablamos de aquellas divisiones de la psicología que buscan desentrañar las dimensiones básicas de diferenciación, las que permitan responder a la pregunta: "¿quién soy yo?". Empero si tratamos de ubicarnos con talante científico y superar meros debates filosóficos la interrogación correcta a revelar será: "¿por qué esta persona es diferente de aquella otra?".

Si aceptamos como pertinente esta última pregunta nos estamos situando dentro del terreno de la evaluación del yo, que a su vez se enmarca dentro un concepto más amplio que es el de la evaluación psicológica, subsumida a su vez por el de la psicología científica.

De esta manera hemos ido desde un concepto más amplio a otro más concreto. Repitiendo este proceder dentro del tema que nos ocupa podemos afirmar que tanto la evaluación del autoconcepto como la de la autoestima se encuentran enmarcadas dentro de esta evaluación de la individualidad de la que hemos comenzado tratando, que a su vez quedaría encuadrada dentro de la evaluación de las características de la personalidad.

## 2.2. MARCOS TEÓRICOS DEL AUTOCONCEPTO

Los estudios sobre la naturaleza del autoconcepto se han incrementado considerablemente durante las pasadas tres o cuatro décadas. En este sentido, Harter (1990) ya analizó la evolución que se había efectuado en la interpretación de este constructo.

Los modelos de autoconcepto ofrecidos durante la década de los sesenta eran típicamente de naturaleza unidimensional. Éstos se basaban en la consideración de que el autoconcepto era un constructo unitario que podía ser evaluado presentando a los niños o adolescentes ítems que reflejaran su autoconcepto global a través de múltiples contextos.

A partir de la década de los ochenta, las investigaciones que analizaban el autoconcepto de niños y jóvenes abandonaron este enfoque unidimensional y en su lugar acuñaron un modelo multidimensional originalmente propuesto por Shavelson, Hubner y Stanton (1976).

Dentro de este modelo los autores distinguen un autoconcepto general que se subdivide en académico (inglés, historia, matemáticas y ciencias) y no académico, que se compone de autoconcepto social (compañeros y otros significativos), emocional (estados emocionales particulares) y físico (habilidad física y apariencia física).

El modelo de Shavelson, Hubner y Stanton (1976) tuvo poco apoyo empírico en el momento de proponerlo. Sin embargo, recientes investigaciones, apoyadas en este modelo han constatado claramente la multidimensionalidad del autoconcepto (Boersma y Chapman, 1985; Harter, 1982, 1986a, 1986b; Marsh, 1987; Marsh, Barnes, Cairns y Tidman, 1984; Marsh y Hattie, 1996; Soares y Soares, 1979).

Desde el modelo multidimensional se propone que el autoconcepto puede ser evaluado utilizando instrumentos que midan cada una de las áreas por separado (apariencia física, competencia escolar...). Los seguidores de este modelo de autoconcepto han establecido recientemente la noción de autoconcepto global que se refiere a cómo nos percibimos o nos consideramos en general. Éste podría ser incluido dentro del modelo multidimensional y de los instrumentos de evaluación del autoconcepto.

A continuación, y de forma más detallada, vamos a ver algunos de los modelos citados hasta ahora en el marco del estudio del autoconcepto.

### 2.2.1. El modelo de Shavelson y cols. (1976)

En 1976 Shavelson y colaboradores formularon un modelo jerárquico y multifacético del autoconcepto. Definieron este constructo como la percepción que el sujeto tenía de sí mismo. Su aparición tendría como origen las experiencias de interacción del niño con los otros y en las atribuciones que realizara de su propia conducta.

Las características de la definición propuesta por Shavelson serían:

- El autoconcepto es organizado.
- El autoconcepto es multifacético.
- El autoconcepto es jerárquico.
- El autoconcepto es estable.
- El autoconcepto es experimental.
- El autoconcepto es evaluativo.
- El autoconcepto se diferencia de otros constructos con los que se relaciona.

En los años 80, el modelo de Shavelson y su conceptualización multidimensional y jerárquica fue ampliamente investigado y validado por distintos autores que lo tomaron como punto de partida.

Las investigaciones que no apoyan la estructura multidimensional del autoconcepto utilizan instrumentos de autoinforme inadecuados o el análisis factorial usado es de tipo exploratorio y el menos adecuado para localizar factores significativos.

El mismo año que Shavelson y colaboradores hicieron esta propuesta, McIntre y Drummond (1976) abogaron también a su vez por un autoconcepto multidimensional. Estos dos autores realizaron un modelo que incluye, a diferencia del de aquél, dimensiones tales como un yo general, un yo familiar, un yo escolar y un yo motivacional.

### 2.2.2 El modelo de Harter (1982)

Aunque no se basa formalmente en el modelo de Shavelson, Harter elabora la *Escala de Competencia Percibida para Niños (PCS)*, apoyando sin proponérselo algunos aspectos de este modelo. Se centra en la percepción de autocompetencia en tres dominios de habilidades: social, físico y cognitivo. En definitiva plantea la existencia de tres parcelas específicas del yo y una de ámbito general. La autora apunta que una valoración global del autoconcepto puede depender del valor que el alumno otorgue a cada uno de sus componentes. A veces se tiende a valorar aquellas áreas en las que uno se siente bien, por lo que el autoconcepto será positivo. Si por el contrario se tiende a otorgar un valor más alto a aquellas en las que la persona no funciona bien su autoconcepto se sesgará hacia lo negativo.

Harter identifica las siguientes dimensiones:

- **Autoestima alta:** indicaría que el individuo tiene confianza en sí mismo.
- **Autoestima baja:** advertiría que es una persona que evita lo novedoso, los retos, la exploración del mundo.
- **Reactividad:** sería un indicador de respuesta al cambio, a la frustración y al estrés. Cuando se acompaña de autoestima alta pronosticaría que el sujeto reaccionará adaptativamente. Cuando se acompaña, por el contrario, de una autoestima baja el individuo reaccionará de forma inmadura, inapropiada, antisocial o huidiza.

### 2.3. INTENTANDO DEFINIR EL AUTOCONCEPTO

La disparidad de modelos existentes dificulta el consenso a la hora de llegar a una única definición. El que hayamos subrayado en nuestra exposición la importancia de un paradigma frente a otros, otorgándole más exposición y descripción, no hace sino resaltar nuestra preferencia y el cauce teórico en el que nos vamos a mover posteriormente.

La mayor dificultad la hallaremos en contentar a una gran parte de la comunidad científica que manifiestamente mantiene posiciones dispares aunque no divergentes. Esta búsqueda de unanimidad puede llegar a ser una tarea imposible dentro del *mare magnum* de opiniones, pues llegamos a encontrar estudios en los que incluso se solapan el autoconcepto general y el académico (Garma y Elexpuru, 1999).

En gran parte, por no decir de forma casi completa, será la opción teórica la que determine la elección de una u otra alternativa con sus múltiples connotaciones en el momento de llegar a la definición del autoconcepto. Sin embargo, y antes de hacer una exposición de las distintas y principales definiciones de este constructo, podemos aseverar que prácticamente con unanimidad todas aceptan la multidimensionalidad del concepto a estudio.

De acuerdo con Harter (1990), el autoconcepto se refiere "*a las percepciones que tiene el individuo sobre sí mismo*". De forma similar, Kalish (1983) considera que el autoconcepto se puede definir como "*la imagen que cada sujeto tiene de su persona, reflejando sus experiencias y los modos en que estas experiencias se interpretan*".

No cabe duda de que existe un componente cognoscitivo del autoconcepto que es la autoimagen, puesto que el autoconcepto es en gran medida "*una estructura cognoscitiva que contiene imágenes de lo que somos, de lo que deseamos ser y de lo que manifestamos y deseamos manifestar a los demás*", como afirman González y Tourón (1992).

Existe también un componente afectivo y evaluable que es la autoestima. Así, cada descripción que cada persona hace de sí está cargada de connotaciones emotivas, afectivas y evaluativas según diferentes autores (Burns, 1979; Gecas, 1982; Wells y Marwell, 1976; Wylie, 1979).

Vaz-Serra (1992) lo define como "*la percepción que el individuo tiene de sí mismo*". A su entender es el resultado del proceso de formación de esquemas sobre uno mismo, proceso que depende de una serie de factores, a saber:

- De la imagen que los demás tienen del individuo. Éste tiende a verse a sí mismo tal y como los otros lo ven.
- De la retroalimentación que el sujeto guarda de sus propios desempeños.
- De la comparación que el sujeto establece entre su comportamiento y el de sus iguales sociales.
- De la forma en que el sujeto considera su conducta, teniendo en cuenta las reglas establecidas por un determinado grupo normativo, con relación al cual se siente comprometido.

Shavelson, Hubner y Stanton (1976) lo definen como "*la percepción que cada uno tiene de sí mismo, que se forma a partir de las experiencias y relaciones con el entorno, en las que las personas significativas desempeñan un papel importante*". Amén de lo dicho hasta ahora de la teoría de Shavelson, es clave recoger que hizo un uso indiscriminado de autoconcepto y autoestima como sinónimos pues no halló diferencias empíricas en sus estudios entre ambos conceptos. Aunque encontramos por lo general una aceptación de que la autoestima es el componente emocional del autoconcepto.

Uniendo las dos definiciones anteriores, Ayala y Gálvez (2001) afirman que pueden concluir que el autoconcepto es el "*conjunto de cogniciones que una persona tiene de sí misma en su interacción con el mundo que le rodea: familiar, escolar y social*". Continúan diciendo: "*no es como ven los demás a una persona sino cómo cree ésta que le ven y que no tiene que coincidir con cómo es*".

Markus (1977) entiende que el autoconcepto permite al ser humano organizar la información que le es relevante, dando sentido a sus experiencias, regulando sus estados afectivos y guiando su conducta (González y Valle, 1998). Esta información estaría determinada por una serie de esquemas disponibles en el sistema cognitivo.

Tradicionalmente la autoestima se ha considerado como la evaluación positiva o negativa del yo. Desde esta orientación, Rosenberg (1979) definió la autoestima personal como "*los sentimientos de valía personal y de respeto a sí mismo*".

Para Martínez Muñiz (1980) la autoestima es "*el sentido de verse bueno y valioso que se concreta en confianza y seguridad en sí mismo*". Oñate (1989) a partir de Coopersmith la define como "*la satisfacción personal del individuo consigo mismo, la eficacia de su propio funcionamiento y una evaluativa actitud de aprobación que él siente hacia sí mismo*".

Para Garma y Elempuru (1999) la autoestima hace referencia a "*la evaluación que el sujeto hace de sí mismo, implicando un juicio de valor que supone aceptación o rechazo*". Dicho de otra manera, sería la actitud positiva o negativa hacia uno mismo constituyéndose como el componente evaluativo y afectivo del autoconcepto. Para estas autoras un autoconcepto adecuado implicaría sentimientos de aceptación, aprecio y respeto de uno mismo.

Tras el elenco de definiciones detalladas hasta ahora consideramos que podrían ser aún más en número las que podrían exponerse. Pero las vistas hasta aquí son suficientes para comprender la diversidad de opiniones al respecto, la disparidad de criterios y aquellos puntos tanto comunes como divergentes a las diferentes conceptualizaciones y maneras de afrontar el estudio y la investigación del autoconcepto.

Según Sánchez Santa-Bárbara (1999) se ha desarrollado una nueva línea de pensamiento que incorpora como fuente de la autoestima la pertenencia a grupos o categorías sociales. A este segundo tipo de autoestima se la venido en denominar autoestima colectiva.

Es aceptado que la vida del individuo transcurre íntimamente ligada a la pertenencia a grupos que en gran medida contribuyen a su socialización: familia, grupo de iguales, escuela o trabajo, entre otros. Aunque hoy día, a diferencia de hace tan solo unas décadas, la comunidad local suele influir menos en la socialización en las sociedades modernas que en otros tipos de órdenes sociales, no por ello llega a ser irrelevante. Incluso en las grandes ciudades existen grupos y organizaciones de vecinos o asociaciones voluntarias, tales como clubes de distinto tipo o grupos de carácter religioso o asistencial. Estos se encuentran más o menos organizados e influyen en las ideas y en las actividades de sus miembros.

Muchas teorías psicosociales de la autoestima, tal y como hemos expuesto anteriormente, han destacado los aspectos personales o más individualistas del autoconcepto. Sin embargo, desde esta nueva perspectiva se considera que las personas se esfuerzan por mantener, proteger y reforzar una imagen positiva de sí mismas. Así, por ejemplo, las personas con alta autoestima personal tienden a dejarse influir por el sesgo del propio enaltecimiento. Tendrían pensamientos positivos poco realistas, con ilusión de un alto grado de control y un optimismo poco acertado del futuro (Sánchez Santa-Bárbara, 1999).

Hemos visto ya que las personas se evalúan a sí mismas a partir de los éxitos y fracasos cotidianos, en comparaciones sociales con los demás y con sus propios parámetros internos. El estilo cognitivo atribucional es clave para comprender esta autovaloración y en su surgimiento representan un papel fundamental los otros, especialmente aquellas figuras significativas para el individuo.

Más tarde veremos cómo una característica común a los distintos instrumentos de medida de la autoestima personal es su carácter individualista. Se encuentra centrada en las autoevaluaciones del individuo acerca de sus atributos personales, tanto en el ámbito privado (valores, metas, ideas o emociones) como en el interpersonal (atractivo, reputación o popularidad).

Sin embargo, el autoconcepto incluye también aspectos de carácter social o colectivo, es decir, los que se derivan de la pertenencia a grupos o a categorías sociales (sexo, raza, religión, ocupación, etc.). Así, mientras nuestra identidad social se refiere al modo en que las personas consideran los

grupos sociales a los que pertenecen, la autoestima colectiva se refiere a la evaluación que hace el propio individuo y a la percepción de la evaluación que hacen otros acerca de esos grupos.

Desde la década de los sesenta se han desarrollado instrumentos de medida de la autoestima personal, bien en general o bien específica. Más recientemente, se han elaborado medidas de la autoestima colectiva. Entre estas últimas destaca *La Escala de Autoestima Colectiva* de Luhtanen y Crocker (1992), que incluye los siguientes aspectos:

- Privado: Mide el modo en que la persona evalúa por sí misma sus grupos sociales.
- Público: Determina el modo en que las personas creen que otros evalúan sus grupos sociales.
- Identidad: Evalúa el papel de la pertenencia a grupos en el autoconcepto.
- Pertenencia: El sentimiento de hasta qué punto actúan adecuadamente como miembros de sus grupos sociales.

#### 2.4. LA EVOLUCIÓN DEL AUTOCONCEPTO EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y PRIMARIA

Tomamos como referencia para este apartado la exposición seguida por Garma y Elexpuru (1999). Desde su punto de vista entre los cero y los ocho años el autoconcepto se considera como una entidad separada de los objetos y personas con límites claramente definidos. Entre los ocho y los dieciséis años aproximadamente el autoconcepto se corresponde con el desarrollo del concepto de uno mismo como persona única y diferente de los demás.

Entre todas las etapas del desarrollo del autoconcepto cobra especial importancia la comprendida entre los doce y los dieciocho años, denominada por estos autores como etapa de diferenciación de sí mismo.

##### 2.4.1. Los años comprendidos en la educación infantil: de cero a cinco

El primer ciclo de educación infantil comprende el período que va desde el nacimiento a los dos años. En él observamos con relación a la formación del autoconcepto que el bebé configura su imagen personal a partir de la información que va llegando tanto a través del cuidado de los padres como de la interacción con los adultos. De ellos, y principalmente de sus padres, es de quienes recibe la información sobre sí mismo. Otra característica notoria que ocurre en este momento es que su conducta se encamina a satisfacer meramente sus necesidades básicas. Todas estas particularidades harán que presente una alta sensibilidad a la aceptación del adulto.

De los tres a los cinco años nos hallamos en el segundo ciclo de la educación infantil, coincidente en su final con la conclusión de la etapa piagetiana preoperacional. Ésta posee dentro de la evolución del autoconcepto como peculiaridad más llamativa la progresiva afirmación de sí mismo. Es hacia los cinco años cuando aumenta su relación con los iguales y de esta forma se posibilita la aparición de la referencia social comparativa. Ahora, por primera vez, será capaz de valorar sus propias capacidades y así surgirá una progresiva diferenciación respecto a los demás.

Es clave también en este final de etapa el hecho de que en este último ciclo se asientan las bases de su autoconcepto, adquiriendo una gran importancia en este hecho las reacciones de los adultos próximos. Progresivamente aparecen actitudes de oposición con el fin de una paulatina afirmación de la propia individualidad. Cobra entonces especial relevancia la aparición de conductas de imitación y de los juegos con alternancia de papeles con relación a los padres.

Emerge en este momento la capacidad de autodescribirse, recurriendo a la comparación temporal para evaluar las propias capacidades o destrezas cognitivas. En su lenguaje surge la aparición progresiva de los posesivos. Aparece el propio reconocimiento de su persona y de las cosas que posee. Ello conduce a una progresiva conciencia de lo que es uno mismo y que le va siendo

reforzada por medio de las conductas. Cobran especial importancia los modelos educativos que pueden generar desde niños tranquilos con conductas asertivas a niños con conductas agresivas, inhibidas o sobreprotectoras.

Para terminar este apartado decir que el niño o la niña ya es capaz de entablar charlas con personajes que son compañeros imaginarios de sus juegos. Le cautivan determinados personajes televisivos que le pueden servir como modelos.

#### 2.4.2. El desarrollo del autoconcepto en la etapa de educación primaria

Las dos principales particularidades del autoconcepto de los niños del primer ciclo (seis y siete años de edad) podemos decir que son tanto el hecho de que aprenden a situarse en el marco escolar y a integrar nuevas perspectivas de sí mismos como el aumento progresivo que tiene la importancia de los iguales a lo largo del ciclo. En este momento se valora al escolar por lo que hace y esto repercutirá en su autoestima. Por lo tanto su autoconcepto influye en el rendimiento. En un ambiente exigente los alumnos con medio y bajo autoconcepto tienden a disminuir progresivamente su rendimiento académico afectando al mismo tiempo su autoestima.

Aparece el sentimiento de pertenencia, influyendo en el sentido de identidad y en la autoestima. De esta manera, en la descripción que hace de sí mismo aparecen características personales y atributos emocionales.

Sin embargo, se mantiene la comparación temporal como criterio para valorar las destrezas cognitivas. Empieza a comparar sus propios logros con los de otras personas aunque en este ciclo apenas existen indicadores de comparación social. Ésta suele ser indiscriminada ya que sus habilidades cognitivas suelen ser insuficiente y tiende a compararse con las personas significativas de su entorno más que con sus iguales.

Es al final del primer ciclo cuando se inicia la comparación social aunque aún no de forma nitida. Aparece un progresivo interés por lo que hacen o dicen las personas de su entorno familiar, escolar y social. Suele conocer nuevos compañeros y profesores e incluso aumenta el número de maestros respecto de la etapa anterior. Así, lo que ocurre en este momento es que para el alumno están surgiendo nuevas fuentes de información sobre sí mismo. Por ejemplo, podemos citar entre ellos la popularidad entre iguales, los logros y fracasos académicos, los triunfos en deportes y actividades extraescolares, las reacciones de profesores y compañeros y la adecuada o inadecuada comunicación con otras personas.

En su lenguaje van apareciendo características personales: guapo-feo, alegre-triste, mentiroso-sincero... con respecto a sus relaciones interpersonales y a sus reacciones emocionales. Ello ocurre entre otros factores porque ahora los logros o fracasos pueden ser incorporados como elementos positivos o negativos de aceptación o rechazo, acerca de la estima hacia uno mismo.

Es decir, se ha producido a largo de este proceso de dos años una evolución progresiva de individualización y de identificación de los otros significativos.

Pasamos a continuación a detallar las particularidades de los niños del segundo ciclo (ocho y nueve años de edad) en la evolución del autoconcepto. Ahora el autoconcepto se basa especialmente en la comparación social, cotejando aspectos de sus relaciones y actuaciones. Hay un aumento progresivo del nivel de conocimientos de expresión y comprensión y de competencia sobre sí mismo. Todo esto irá repercutiendo en sus interacciones sociales, las cuales si son adecuadas, irán mejorando su autoestima.

Aparece a su vez el amigo íntimo, con el cual comparte pensamientos y sentimientos que deja de compartir con el adulto. Esto va a influir ostensiblemente en su autoconcepto y su autoestima. Esta amistad no suele ser duradera y cambia frecuentemente de amigos. Se suele elegir en función de la similitud de intereses y actitudes.

Empieza a salir del estricto control familiar mediante actividades deportivas extraescolares y lúdicas, las cuales van gestando su autonomía personal y beneficiando sus interacciones personales.

Es fundamental el aumento del papel que juega la escuela tanto en la influencia progresiva en la adquisición de nuevas habilidades como en el inicio de la competencia social. Su referente suele ser su situación en el grupo clase. Tiende a seleccionar aquellas actividades en las que es hábil y obtiene éxitos. Surge su interés por cosas tales como el deporte, la música o lo tecnológico.

Para concluir esta etapa de educación primaria hablaremos en último lugar de las particularidades del autoconcepto de los niños del tercer ciclo (diez y once años). Debemos aclarar antes de continuar, que dependiendo del mes de nacimiento hay alumnos que finalizan la etapa con doce años aunque no hayan repetido ningún curso. Si lo han hecho pueden llegar a tener trece y estar escolarizados en la etapa de educación primaria.

En este último ciclo al igual que en el anterior tiene gran importancia la comparación social. La presencia del amigo íntimo toma mayor fuerza, compartiendo aún más sus sentimientos y pensamientos. Se aleja aún más del adulto, lo que contribuye a su propia independencia. Esta amistad aún es poco duradera y cambia con frecuencia de amigos. Sigue eligiendo en función de la similitud de intereses y actitudes similares.

Respecto a la escuela ésta toma un papel fundamental en la profundización de la adquisición de habilidades tanto cognitivas como de competencia social. En este terreno su acción la ejerce posibilitando un incremento en las oportunidades de competencia e interacción social. Para el alumno su referente sigue siendo su situación en el grupo clase. Selecciona con mayor criterio aquellas destrezas o actividades en las que es hábil y obtiene éxitos. Se decantan sus intereses por el deporte u otras actividades parecidas.

Todo ello concluye con un aumento progresivo del nivel de conocimientos, de expresión, comprensión y de competencia, de sí mismo.

## 2.5. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LA AUTOESTIMA Y EL AUTOCONCEPTO

El autoconcepto no es directamente observable, por lo que es necesario inferirlo a partir de muestras de conducta o basarse en informes del propio sujeto acerca de lo que piensa de sí mismo.

De forma general podemos afirmar que el autoconcepto es declarado si el individuo se autodescribe de forma oral o escrita. Para ello las técnicas más usadas suelen ser las entrevistas, usualmente en formato abierto y con poca o ninguna estructuración. En ella se pide al individuo que termine unas frases incompletas o que simplemente se describa. Otra forma es a través de los cuestionarios con los que se valora el grado en el que la persona considera que una serie de frases cerradas pueden aplicársele. La ventaja de estos últimos sobre los primeros es su simplicidad por ser directos y de fácil aplicación. Como crítica común se suele aducir la influencia en las respuestas de la deseabilidad social e incluso dificultades para expresar lo que realmente se quiere decir.

De otra manera el autoconcepto es inferido si es un observador el que infiere el concepto que el observado tiene de sí mismo. Para ello puede valerse de entrevistas, observación o cuestionarios. Esta forma de evaluar corre el peligro de falta de objetividad por la dificultad de encontrar observadores expertos y por el tiempo que requiere.

La situación actual sobre la evaluación del autoconcepto dista mucho de ser de consenso y más aún en las edades comprendidas entre los ocho o nueve años y los doce. No existe un modelo conceptual claramente definido y en ocasiones no se diferencia de forma precisa la evaluación de la autoestima de la del autoconcepto. Además, los estudios de validez interna de los diferentes instrumentos revisados muestran grandes diferencias en los resultados de factorización.

Se tomaron de González-Pineda y Núñez (1993) las siguientes recomendaciones útiles a la hora de evaluar el autoconcepto:



- Usar un instrumento que nos ofrezca valoraciones separadas de áreas específicas del autoconcepto, y no sólo una puntuación global. Sería bueno, añaden Ayala y Gálvez (2001) que éste tenga revisada su fiabilidad y validez de constructo concurrente y predictiva.
- La valoración que un profesional puede hacer del autoconcepto sólo contiene impresiones basadas en el proceso de comparación externa, que no tienen por qué coincidir con las estimaciones que el propio sujeto tenga. Esto hace importante contar con adecuados instrumentos de autoinforme.
- Hay que contextualizar las conclusiones obtenidas, poniéndolas en relación con la situación concreta en la que se desenvuelve la persona, en particular en lo que atañe a los otros significativos para él.

Una de las primeras escalas es la *Self Concept Scale* (Lipsitt, 1958) para niños entre nueve y dieciséis años y con características psicométricas muy aceptables, pero de escasa difusión. Podríamos decir a *grosso modo* que los cuestionarios posteriores la han tenido de guía (Fernández- Ballesteros, 1995).

A continuación exponemos algunos de los instrumentos de evaluación del autoconcepto y la autoestima más citados y usados.

- Test de Frases Incompletas* de Canfield y Wells (1976), versión española disponible en Villa *et al.* (1992).
- Entrevista de Frases Incompletas para Niños y Adolescentes* de Díaz-Aguado, Segura y Royo (1995).
- La Escala de Autoestima* de Warr y Jackson (1983).
- Motivación y Actitud hacia el Estudio (AM)* de Alonso y Sola (1990).
- Escala de Autoconcepto de Tennessee* de Fitts (1964).
- Escala de Autoestima* de Rosenberg (1979).
- Escala de Autoconcepto* de Bhatnagar (1983). Su adaptación en castellano ha sido realizada por Villa *et al.* (1992).
- Self Description Questionnaire (SDQ)* de Marsh *et al.* (1990). Existen tres versiones adaptadas al castellano por Elexpuru (en Villa *et al.*, 1992).
- Escala de Autoconcepto Forma - A (AFA)* de Musitu, García y Gutiérrez (1991, 1995).
- Escala del Autoconcepto - Forma 5 (AF-5)* de Musitu y García (1999).
- Escala de Autoconcepto A-26* de Villa *et al.* (1990).
- AC-1 y AC-2: Escalas de autoconcepto* de Morales (1988).

### 2.5.1. El Cuestionario de Autoconcepto de Piers-Harris (1969)

A continuación dedicaremos un apartado especial a este cuestionario. Son varias las razones que justifican esta decisión, pero la más importante de todas ellas es la enorme repercusión que ha tenido en la evaluación del autoconcepto desde su aparición. Su enorme difusión ha permitido que se hayan llevado a cabo distintos estudios de validez interna y baremación en países como España, Francia, Estados Unidos, Reino Unido y diferentes países de Latinoamérica (Ayala y Gálvez, 2001).

Consta de 80 ítems en su versión original con formato dicotómico: sí-no, que expresan afirmaciones que el sujeto debe considerar si le son o no aplicables. El autoconcepto global se obtiene sumando las puntuaciones de las ochenta cuestiones.

Aunque en teoría su tiempo de aplicación es de 10 a 15 minutos realmente se tarda mucho más, incluso el doble de lo señalado. Puede ser usado de manera individual o colectiva.

Evalúa los siguientes factores:

- **Autoconcepto conductual:** Grado en que el niño cree que sus comportamientos son adecuados.
- **Falta de ansiedad o ausencia de control emocional:** Una puntuación alta indicaría que el sujeto reacciona con ansiedad ante situaciones diversas de su vida social.
- **Autoconcepto intelectual:** Es la consideración que el sujeto tiene de ser importante y competente en sus estudios.
- **Popularidad-sociabilidad:** Refleja la opinión que tiene sobre cómo es aceptado por sus compañeros y amigos.
- **Autoconcepto físico:** Manifiesta la opinión del individuo sobre su aspecto físico.
- **Satisfacción-felicidad o autoaceptación:** Indica si el sujeto se acepta o no tal y como es.

Se ha llegado incluso a aplicar esta adaptación del cuestionario de Piers-Harris a alumnos inmigrantes escolarizados en un centro de secundaria (Ramos, 2000). Para su utilización se empleó a un traductor árabe que de forma verbal e individualmente preguntaba a los sujetos acerca de los ítems.

### 2.5.2. Revisión crítica de los cuestionarios de autoestima existentes

Antes de abordar los siguientes capítulos de este manual vamos a finalizar este encuadre teórico realizando un análisis crítico de las escalas de medida de la autoestima que podemos encontrar hoy día editadas en castellano.

Uno de los defectos más comunes entre los cuestionarios de autoestima publicados en español es su longitud excesiva en el número de ítems, y el impacto negativo de este dato creemos que es independiente de las edades de los alumnos destinatarios.

La envergadura de los tests suele estar provocada bien por un afán de exhaustividad en su diseño por parte de sus autores, bien por el uso de una escala de sinceridad o por la búsqueda del cumplimiento de los mejores análisis psicométricos, cuando no por las tres condiciones.

Este hecho loable en el principio repercute al final de forma negativa. Influye en una mayor duración temporal necesaria para su aplicación y en la complejidad que ofrecen para su cumplimentación por parte del alumnado. Además, al encontrarnos con una población receptora formada por niños y niñas de menos de trece años, su capacidad de concentración y atención es menor que la de los adolescentes.

No podemos pedirles que en una sola sesión respondan diligentemente a los cien ítems de la *Escala de Autoconcepto de Tennessee* de Fitts (1964), a los ochenta del *Cuestionario de Autoconcepto de Piers-Harris* (1969) o a los sesenta del *Cuestionario de Autoestima para Niños y Adolescentes*, de Pope, McHale y Craighead (1996).

Si bien esto no supone un problema si hemos decidido pasarlo en varias sesiones y de forma individual, para el psicólogo, pedagogo, o psicopedagogo que aplica el test, la longitud del mismo le supondrá también un mayor tiempo para su corrección.

Uno de los dos tests breves que existen es el *Test de Frases Incompletas* de Canfield y Wells (1992). Éste al ser una técnica basada en un alto nivel de inferencia presenta los problemas propios de una técnica proyectiva asociativa, a saber, un anclaje teórico vago y un escaso valor científico sobre las conclusiones obtenidas. Para Catell (1996, citado por Fernández-Ballesteros, 1995) este tipo de tests son de percepción errónea, y el adjetivo "proyectivo" no tienen más vigencia que desde una perspectiva psicodinámica.

El otro es la *Escala de Autoestima de Rosenberg* (1979) con tan solo diez ítems (ver cuadro). El inconveniente principal de este cuestionario es el uso de frases complejas y largas, la mayoría de difícil comprensión para los alumnos de educación primaria. Mas no es un defecto que sea sólo aplicable a este instrumento de medida.

Escala de Autoestima de Rosenberg (1965, 1979)	Ítem nº
Siento que soy una persona digna de aprecio, al menos en igual medida que los demás	1
Me inclino a pensar que, en conjunto, soy un fracasado	2
Creo que tengo varias cualidades buenas	3
Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de la gente	4
Creo que no tengo muchos motivos para sentirme orgulloso de mí	5
Tengo una actitud positiva hacia mí mismo	6
En general, estoy satisfecho conmigo mismo	7
Desearía valorarme más a mí mismo	8
A veces me siento verdaderamente inútil	9
A veces pienso que no sirvo para nada	10

El lenguaje empleado en las preguntas de los tests es otro impedimento bastante común para poder dar una valoración positiva de muchos de ellos. Podemos leer a menudo en estas escalas frases ciertamente complejas para niños de nueve o diez años tales como: "Propendo a ponerme en guardia cuando alguien me trata más amistosamente de lo que espero" (*Técnica-Q del Autoconcepto* de Fierro, 1982), o "Soy honrado(a) con los demás y conmigo mismo(a)" (*Autoconcepto Forma-A* de Musitu, García y Gutiérrez, 1991, 1995), o "Me considero desaliñado" (*Escala de Autoconcepto de Tennessee* de Fitts, 1964), o "Si pudiese, cambiaría en mí muchas cosas" (*Inventario de Autoestima de Coopersmith*, 1967). Esta complejidad en el vocabulario seleccionado se ve incrementada si el alumno no posee el español como lengua materna.

Una posible solución a este problema podría encontrarse en un viejo y sencillo recurso profusamente utilizado en la literatura infantil: las ilustraciones.

En las últimas décadas se ha incrementado la publicación de libros ilustrados, en los cuales el texto y la imagen se complementan entre sí para formar un todo y facilitarle al niño la mejor comprensión de aquello que lee. La imagen y la palabra son dos funciones expresivas, que se reflejan y complementan tanto en el desarrollo de la función idiomática como en la estética.

Sin embargo, este desarrollo creativo no ha estado acompañado de una aplicación práctica en el terreno de la evaluación psicológica. No son muchos los test que vienen acompañados de ilustraciones atractivas y que sirvan para complementar el texto evaluador. Es frecuente, eso sí, encontrar láminas, aunque no siempre a color, en las pruebas de evaluación de la atención y la percepción, pues son un elemento imprescindible de las mismas. Incluso podemos decir que hay tests con cien láminas con dibujos, como por ejemplo la *Escala de Madurez Mental de Columbia* (CNMS) de Burgemeister, Blum y Lorge (1979), pero en ningún caso esta situación la norma. Y no se hace aunque su inclusión pudiera facilitar enormemente la comprensión de las preguntas.

Implícitamente es probable que se piense que un cuestionario ilustrado pierde rigor científico, lo cual no es cierto, o quizás sea tan solo un asunto de encarecimiento de la reproducción. Sea como fuere, la cuestión es que es bien sabido que el formato, el tipo de letra y la encuadernación, y sobre todo las ilustraciones contribuyen a la comprensión del texto, y que estos son recursos infrautilizados en la evaluación psicológica. Máxime cuando los destinatarios son niños algunos de los cuales es más que probable que no comprenderán bien lo que lean, por razones de fracaso escolar o, en nuestro contexto, el desconocimiento del español.

### 3. Proceso de construcción de la prueba

#### 3.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A la vista de lo expuesto en el apartado anterior se consideró interesante la elaboración de un nuevo cuestionario de autoestima por las siguientes razones:

- No se encuentran actualmente publicados cuestionarios de autoconcepto en exclusiva para educación primaria. En el mejor de los casos existen para educación secundaria y se amplía la baremación a educación primaria. Pero puede observarse claramente, por el lenguaje y las cuestiones empleadas, que estos están diseñados más para alumnos mayores de doce años que para menores de esta edad.
- Los cuestionarios existentes hasta la fecha usan generalmente un vocabulario poco comprensible para los alumnos cuyas edades se comprenden entre los nueve y los trece años, especialmente para los que se encuentran dentro del margen inferior de este intervalo. Máxime cuando los sujetos evaluados pertenecen a colegios ubicados en ambientes sociales y económicos desfavorecidos, o bien reciben de este entorno a toda o a casi toda su población.
- Los instrumentos de evaluación realizados hasta ahora relacionados con este constructo poseían muchos ítems. Eran demasiado largos para los alumnos, además de difíciles de comprender, tal y como señalamos en el punto anterior. Requerían para su aplicación un mínimo de 20 a 25 minutos, así como la explicación por parte de un adulto de las instrucciones o el significado de algunas de las preguntas.
- Eran cuestionarios poco motivantes para los niños. El empleo de un diseño atractivo y de ilustraciones, factores que se consideran claves hoy día en la elaboración de cualquier material de lectura para niños, no aparecían en ningún cuestionario de autoconcepto, independientemente de la edad a la que estuviera dirigido.
- Las preguntas suelen ser en algunos casos largas y expresadas en negativo o incluso con una doble negación, siendo frecuentes las dudas por parte del alumnado a este respecto.
- Respuestas con más de tres opciones que, aunque abrían el abanico de posibilidades hacían más complejas las decisiones a la población destinataria a la hora de responder.

Todo ello nos condujo a la decisión de querer realizar un cuestionario que cumpliera con los siguientes requisitos:

- Brevedad: No más de 20 ítems.
- Sencillez: Fundamentalmente en su aplicación.
- Vocabulario comprensible y adaptado tanto a la edad como a las características sociales y culturales de los destinatarios.
- Preguntas breves y sin negaciones ni dobles negaciones.
- Tres respuestas cerradas: Posibilita una rápida ejecución al tiempo que se disminuye la vaguedad de las respuestas.
- Grupal e individual: Viabilidad tanto de una realización conjunta del cuestionario, en clase por ejemplo, como de forma individual.
- Motivador: Un cuestionario con ilustraciones en el que el sujeto principal de la acción fuera a veces un niño y otras una niña y que dentro de ella tuviera presente la existencia en la escuela de alumnos y alumnas de origen inmigrante con claros rasgos físicos distintivos.
- Atractivo en su diseño: A color y con las preguntas impresas en letra grande y clara.
- Apoyo teórico: basado en la concepción multifactorial y jerárquica del Autoconcepto de Shavelson (1976).

### 3.2. FASES DE CREACIÓN DE LA PRUEBA

El cuestionario consta de 17 ítems. Las opciones de respuesta a las mismas son cerradas, a saber: "Sí, A veces, No". Cuatro preguntas están formuladas de forma inversa, es decir, puntúan como correctas las respuestas negativas. La puntuación era de dos puntos para las respuestas correctas, un punto para la respuesta intermedia y cero puntos para la respuesta incorrecta. Todas las preguntas se acompañan de una ilustración (acuarela) a color.

Su elaboración tuvo los siguientes pasos:

- Análisis y selección de los cuestionarios de autoestima traducidos al español más usados en la labor de orientación. Para ello realizamos una breve encuesta telefónica entre diferentes Equipos de Orientación Generales y Específicos de Zona en Sevilla, Málaga y Melilla.
- Lectura de los ítems de los diferentes cuestionarios. Elección según su idoneidad, por criterio racional, a las edades destinatarias de la muestra. Optamos por basarnos en el *Cuestionario de Autoestima para Niños y Adolescentes*, sin baremación realizada hasta el momento, de Pope, McHale y Craighead (1996). Este cuestionario posee cinco subescalas de autoestima: Global, Académico, Social, Corporal y Familiar. Consta de 60 ítems. Las opciones de respuesta a las preguntas son cerradas y son: "Me siento así (hace referencia a la cuestión): Casi Siempre; Algunas Veces; Nunca".
- Se entregó este cuestionario a cinco orientadores que voluntariamente decidieron participar. Todos ellos son psicólogos o pedagogos con destino definitivo en el Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica o en el Equipo de Atención Temprana de la Dirección Provincial del MEC en Melilla, todos con más de tres años de experiencia en el desempeño de sus funciones. En un trabajo de grupo, siguiendo un criterio racional, se seleccionaron los ítems que se consideraron más representativos del constructo. Se tomó como criterio clave desde el principio la claridad de las cuestiones seleccionadas.
- Se obtuvo un total de 30 ítems que se aplicaron a 90 alumnos de 2º a 6º de primaria de tres colegios de Melilla. Se constataron las dificultades tanto para su comprensión por parte del alumnado como para aplicarlos a los alumnos.
- A raíz de esta experiencia y basándonos en la primera selección se modificaron algunas preguntas, se eliminaron otras y se añadieron algunas nuevas que habíamos echado en falta. Obtuvimos dieciocho cuestiones.
- Se dibujaron las ilustraciones de tal manera que completaran de forma visual la información escrita.
- Se realizó el primer diseño. Se aplicó el cuestionario y tras el análisis psicométrico se decidió eliminar el que era entonces el ítem 16.

Las cuestiones finalmente seleccionadas fueron las siguientes:

Pregunta	Ítem	Pregunta	Ítem
Me gusto como soy	1	Tengo unos dientes bonitos	10
Saco buenas notas	2	Soy feliz	11
Soy una persona importante	3	Soy torpe jugando	12
Me gustaría ser otra persona	4	Entiendo al profesor	13
Sé leer bien	5	Me gusta estudiar	14
Pienso que soy guapa o guapo	6	Me gusta mi ropa	15
Tardo mucho en hacer mis deberes	7	Sé sumar y restar bien	16
Creo que estoy gordo	8	Soy una persona limpia	17
Me gusta ir al colegio	9		

### 3.3. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE DATOS

Para la recogida de datos de la muestra, al igual que para la selección de los ítems, se contó con la colaboración de varios orientadores de diferentes Equipos de Orientación de Zona de Madrid, Sevilla, Algeciras y Melilla.

La recogida de datos, que siempre fue grupal, comenzó en el segundo trimestre del curso 2002/2003 y finalizó el tercer trimestre del curso 2004/2005. El horario de la realización del cuestionario, excepto en un colegio en el que los alumnos asistían a clase por la tarde en el momento de la cuestación, fue siempre por la mañana. El día y la hora se decidían de mutuo acuerdo entre el orientador y el profesor implicado, intentando siempre que no fuera ni a primera ni a última hora de la jornada escolar.

Las instrucciones para el alumnado, así como el procedimiento a seguir, fueron consensuadas entre los orientadores colaboradores y son las que aparecen indicadas en el apartado de normas de aplicación. Se acordó separar las mesas de los alumnos para imposibilitar que copiasen las respuestas. No hubo tiempo límite para responder si bien por lo general todos terminaban entre 5 y 15 minutos, encontrando más problemas, en algunos colegios, a la hora de rellenar sus datos personales que en el momento de responder a los ítems.

Si algún alumno olvidaba responder una o varias preguntas o no resultaba clara su elección se le preguntaba al sujeto de forma individual. Si la inconsistencia o incongruencia permanecía, por ejemplo responder Sí y No a la misma pregunta o dejar preguntas en blanco por segunda vez, entonces el cuestionario era considerado nulo y no formaba parte de la muestra. Se rechazaron un total de ciento cuatro cuestionarios nulos que no contabilizaron entre los mil noventa y seis de la muestra final.

A raíz de la corrección de los cuestionarios en Melilla se realizaron entrevistas tanto con los alumnos de puntuaciones muy bajas como con sus padres. La finalidad era contrastar la veracidad de las respuestas. En un anexo a este manual se recogen seis entrevistas de las que se realizaron. Se reproducen aquellas conversaciones mantenidas con aquellos alumnos cuyos padres mostraron su conformidad en la posterior reproducción de la misma. Las entrevistas fueron sin estructurar y de una duración aproximada de quince minutos por sesión. Excepto en un caso, en el que no pudo tomarse notas mientras se efectuaba la conversación, en el resto se transcribió directamente al papel el diálogo mantenido.

### 3.4. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA DE TIPIFICACIÓN

La muestra estaba formada por 1.096 alumnos de edades comprendidas entre los nueve y los trece años de edad de los cursos de cuarto, quinto y sexto de Educación Primaria de diez centros de Madrid, Sevilla, Algeciras y Melilla. En la muestra se incluyen tanto colegios concertados como públicos. Su distribución según las ciudades de origen es la siguiente: Madrid: 207 estudiantes; Sevilla: 274 estudiantes; Algeciras: 134 estudiantes; Melilla: 481 estudiantes.

Dentro del espectro social de la muestra, abarcada por las escuelas seleccionadas, existen centros con una mayoría de estudiantes provenientes de ambientes socioeconómicos y culturales desfavorecidos, así como colegios con una mayoría de alumnos de clase media y de clase media-alta. Incluso encontramos dos centros catalogados por el MEC como de difícil desempeño para el profesorado.

De un total de mil noventa y seis alumnos, cuatrocientos noventa y ocho eran niñas y quinientos noventa y ocho eran niños.

Trescientos noventa alumnos pertenecían a centros concertados y el resto a centros públicos. Se accedió al menos a una clase de cada nivel educativo en cada colegio. Sin embargo, factores tales como una mayor colaboración de ciertos tutores en algunas escuelas ha hecho que exista cierta desproporción entre los diversos niveles dentro de un mismo colegio.

Con relación a la edad de estos alumnos, tres tenían en el momento de obtener los datos ocho años, ciento noventa y uno tenían nueve años, doscientos ochenta y cuatro sujetos tenían diez años, cuatrocientos dieciocho habían cumplido ya once, ciento setenta y uno tenían doce años, y veintinueve tenían trece años.

A continuación describiremos las características de los centros que conformaron la muestra.

Hemos delimitado en tres bloques los diez centros participantes. A esta conclusión se llegó *a posteriori* tras detectar la existencia o no de mayorías étnicas entre el alumnado. Para contrastar y confirmar esta clasificación se solicitó a los orientadores adscritos a cada colegio tanto la descripción del alumnado como las principales demandas que recibían de los maestros a la hora de iniciar una intervención psicopedagógica.

#### **BLOQUE I: Colegios sin mayoría étnica o cultural clara.**

Este grupo lo forman cuatro centros (uno de Madrid, uno de Algeciras y dos de Melilla), uno de los cuales es de enseñanza concertada. Son escuelas que se encuentran en barrios de clase media. Las familias de dichos alumnos tienen un nivel cultural y económico muy variado, conviviendo en la misma aula niños con graves problemas familiares socioeconómicos con otros que o no los tienen o se encuentran en el extremo contrario, con padres de alto nivel cultural y económico. Aunque no existe una clara proporción en los oficios de los familiares de los alumnos matriculados en estos colegios, sí que hay un importante número de padres y madres que son funcionarios de distintos grupos profesionales. No existen mayorías religiosas dentro de los escolares asistentes, siendo la proporción un mero reflejo de la población general de la zona en la que se ubica la escuela. Los grupos de compensatoria son de tamaño medio o reducido. Las demandas solicitadas a los orientadores con más frecuencia son las relacionadas con las dificultades del aprendizaje y la detección de alumnos con necesidades educativas especiales.

#### **BLOQUE II: Colegios de mayoría cultural o étnica de origen rifeño o bereber.**

Son tres de los diez colegios del total, todos de enseñanza pública y ubicados en Melilla. Dos de ellos están catalogados por el MEC como de difícil desempeño. Son escuelas ubicadas en zonas marcadas por la deprivación sociocultural. Las familias de dichos alumnos tienen un nivel cultural bajo. La lengua materna es el tamazigh. La mayoría trabajan en el sector comercial o en la construcción. Entre las prioridades familiares no suele estar la continuación de los estudios más allá de lo legalmente obligatorio. Sus ingresos económicos son moderados o bajos. El alumnado es en su mayor proporción de religión musulmana, por no decir en casi su totalidad. Los grupos que se establecen dentro del Plan de Actuación de Compensación de Desigualdades Educativas son amplios. Las demandas más frecuentes están relacionadas con las dificultades en el aprendizaje, problemas de conducta y desconocimiento de la lengua castellana.

#### **BLOQUE III: Colegio de mayoría cultural o étnica europea.**

Tres centros de los diez que formaron la muestra se encuentra dentro de este bloque. Son colegios de enseñanza pública y concertada (dos localizados en Melilla y uno en Sevilla). No existen grupos de compensatoria en estos colegios. Al igual que en el primer bloque, las demandas solicitadas a los orientadores con más frecuencia son las relacionadas con las dificultades del aprendizaje y la detección de alumnos con necesidades educativas especiales.

De esta forma creemos que hemos recogido en nuestra muestra una parte importante de la realidad escolar en la educación primaria en España en la actualidad.

## 4. Fundamentación estadística

### 4.1. ANÁLISIS DE ÍTEMS

Los ítems que constituyen un test son sus átomos de medida, la unidad esencial donde se realiza la evaluación. Un test no es más que la suma de las mediciones hechas por los ítems, por lo que sus características determinarán las propiedades generales del mismo. Para poder analizar bien las puntuaciones totales de un test es conveniente saber cómo funcionan sus ítems constituyentes.

Las principales propiedades de un ítem, de acuerdo a la teoría clásica de los tests, son sus índices de atracción y discriminación. El primero indica el porcentaje de personas que responde cada alternativa de respuesta; el segundo revela cuál es la capacidad de un elemento para discriminar entre los sujetos relativamente altos en el rasgo evaluado y los que son relativamente bajos. El criterio con respecto al cual se evalúa esta capacidad discriminativa será en este caso la puntuación total en la prueba y se correlacionará la puntuación en cada elemento con esta puntuación total. Una buena correlación nos permite pronosticar que con ese elemento estamos midiendo la misma aptitud que evalúa el resto del test. El análisis de los índices de discriminación nos permitirá elegir aquellas cuestiones que cumplan los requisitos de una buena capacidad discriminativa.

En la tabla 4.1 puede observarse las principales características de cada uno de los elementos de la prueba.

Tabla 4.1. Análisis de ítems del cuestionario en la muestra total (N=1.096):  
Descriptivos (Media, M y desviación típica, dt); porcentaje de  
frecuencia de cada respuesta y correlación ítem total

Nº ítem	Descriptivos		Análisis de frecuencia % (n)			Correlación ítem-total
	M	dt	No	A veces	Si	
1	1,76	0,50	3	18	79	0,52
2	1,42	0,58	4	49	46	0,39
3	1,13	0,75	23	42	35	0,48
4	1,72	0,59	79	14	7	0,49
5	1,77	0,44	1	21	78	0,34
6	1,44	0,70	12	32	56	0,55
7	1,36	0,69	49	39	12	0,46
8	1,67	0,66	77	12	11	0,38
9	1,63	0,58	5	26	69	0,47
10	1,31	0,84	24	20	56	0,54
11	1,75	0,46	1	22	77	0,44
12	1,50	0,62	57	36	7	0,42
13	1,67	0,49	1	31	68	0,50
14	1,45	0,66	9	37	54	0,55
15	1,82	0,43	2	14	84	0,39
16	1,94	0,25	0	5	94	0,31
17	1,82	0,41	1	17	82	0,43



Si analizamos los resultados que aparecen en la tabla 4.1 se puede observar que hay una adecuada distribución de las frecuencias de respuestas, tal y como cabría esperar en una prueba de autoestima. Por otro lado de cara a interpretar los valores de los coeficientes de correlación se puede establecer una cierta guía, basada en la experiencia práctica, cuando los grupos se establecen considerando como criterio la puntuación total. A continuación se indica esta guía acerca de los valores de las correlaciones y su interpretación y los ítems de la prueba que se encuentran en cada nivel:

- a) Si la correlación es mayor o igual a 0,40 el ítem tiene un funcionamiento satisfactorio. Este sería el caso de los ítems 1, 3, 4, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13 y 14. Es decir, doce de las diecisiete cuestiones cumplirían este requisito.
- b) Si la correlación está entre 0,30 y 0,39 el ítem no requiere apenas revisión. Sería la circunstancia en la que se encuentran las cuestiones número 2, 5, 8, 15 y 16. Son cinco ítems en total. De hecho, el ítem 2 posee una correlación con el total mayor de 0,39 pero menor de 0,4.
- c) Si la correlación se encuentra entre 0,20 y 0,29 el ítem necesita ser revisado. En esta situación no hallamos ninguna pregunta.
- d) Si la correlación es menor o igual a 0,19 el ítem debe ser eliminado o revisado completamente. En nuestro caso tampoco hay ninguna cuestión con este valor.

Consecuentemente con estos criterios y a la vista de los datos que se ofrecen, se considera oportuno el mantenimiento de los diecisiete ítems.

#### 4.2. ESTRUCTURA FACTORIAL

Un análisis factorial se realiza para identificar las dimensiones subyacentes o contenidas en la medición de otras variables observadas de manera directa. Las dimensiones mencionadas, son factores o constructos que no pueden ser medidos por medio de una entidad mensurable simple. Podemos decir, por lo tanto, que es una técnica estadística que se usa para identificar un relativo pequeño número de factores cada uno de los cuales puede ser usado para representar la relación entre un conjunto de varias variables interrelacionadas.

Primeramente analizamos si la matriz de correlaciones de las variables del cuestionario era apropiada para realizar un análisis factorial. Para ello calculamos la prueba de esfericidad de Bartlett. El resultado obtenido (prueba de Bartlett= 2672,963;  $p < 0,000$ ) mostró que las variables no eran independientes, es decir, que podemos rechazar la hipótesis nula de que la matriz de correlación de las variables es una matriz idéntica. El coeficiente de Kaiser-Meyer-Olkin mostró un valor significativo ( $KMO=0,802$ ) señalando que las correlaciones entre parejas de variables pueden ser medianamente explicadas por las restantes variables del instrumento (Kaiser, 1974).

Una vez efectuada esta prueba se extrajeron los factores. Para ello, y aunque el método más usado en el análisis factorial es el método Varimax, hemos empleado el método Quartimax porque éste enfatiza la interpretación simple de las variables. Así, la solución resultante minimiza el número de factores necesarios para explicar la variable. Su aplicación en los datos de una muestra consiste en rotar el factor inicial de tal manera que una variable cargue alto en un factor y tan bajo como sea posible en todos los otros. De esta manera se obtiene que muchas variables carguen alto o muy cerca en el mismo factor. Así, se logra simplificar las filas.

Realizamos para la extracción, un análisis de componentes principales a partir de la matriz de correlaciones, extrayendo valores mayores que uno y con un número máximo de iteraciones para la convergencia igual a 25. Los resultados aparecen en las tablas 4.2 y 4.3.

En conjunto, tal y como puede observarse en la tabla 4.3, los cinco factores extraídos explican algo más del 50% de la varianza total. Este porcentaje está ligeramente por encima de los resultados obtenidos en estudios similares, siendo, además, en todos ellos el número de ítems mucho mayor. Este hecho facilita en principio, si el cuestionario está bien construido, que este tanto por ciento de varianza explicada sea mayor, llegando normalmente a un 49%.

Tabla 4.2. Análisis Factorial. Varianza total explicada. Extracción de componentes principales.

Componente	VARIANZA TOTAL EXPLICADA		
	Total	Autovalores iniciales	
		% de la varianza	% acumulado
1	3,58	21,04	21,04
2	1,58	9,27	30,30
3	1,32	7,79	38,09
4	1,05	6,18	44,28
5	1,01	5,92	50,20
6	0,95	5,59	55,79
7	0,91	5,35	61,13
8	0,84	4,96	66,10
9	0,81	4,75	70,85
10	0,78	4,60	75,45
11	0,74	4,33	79,78
12	0,70	4,12	83,90
13	0,69	4,04	87,94
14	0,60	3,52	91,46
15	0,54	3,16	94,62
16	0,50	2,93	97,56
17	0,42	2,44	100,00

Tabla 4.3. Análisis Factorial. Varianza total explicada.

Componente	Suma de las saturaciones al cuadrado de la extracción			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	3,58	21,04	21,04	1,87	10,97	10,97
2	1,58	9,27	30,30	1,82	10,71	21,68
3	1,32	7,79	38,09	1,68	9,91	31,58
4	1,05	6,18	44,28	1,64	9,64	41,22
5	1,01	5,92	50,20	1,53	8,98	50,20

En la tabla 4.4 aparecen las saturaciones factoriales de los ítems en cada uno de los factores obtenidos. Se suprimieron los coeficientes cuyos valores absolutos fueron menores de 0,40. Respecto a este último dato algunos autores (Martínez, 1996) consideran que debe tenerse en cuenta con relación al tamaño muestral. Valores absolutos muy bajos, como por ejemplo 0,20 pueden ser aceptables con muestras muy grandes. Stevens (1992) por otro lado sugiere una saturación de al menos 0,40, en valor absoluto siempre, y hemos seguido su recomendación.

Tabla 4.4. Análisis Factorial. Matriz de componentes rotados

**MATRIZ DE COMPONENTES ROTADOS**

Ítem	Componente				
	1	2	3	4	5
1	0,70				
2					0,55
3		0,60			
4	0,78				
5					0,71
6	0,41	0,58			
7				0,54	
8	0,59			0,43	
9			0,82		
10		0,67			
11					0,43
12				0,44	
13				0,45	0,45
14			0,78		
15					0,46
16				0,63	
17		0,40		0,41	

Del análisis factorial se extraen cinco factores. El primero está formado por los ítems uno, cuatro, ocho. El segundo por las cuestiones tres, seis y diez. El tercero por las preguntas número nueve y catorce. El cuarto factor se conforma por los ítems siete, doce, trece, dieciséis y diecisiete. Por último, el quinto factor lo forman los ítems dos, cinco, once y quince. Esta organización de los ítems por factores aparece en la tabla 4.5. Como se puede observar todos los ítems forman parte de alguno de los cinco factores detectados.

Tabla 4.5. Factores extraídos e ítems que los forman

1. Me gusta como soy	3. Soy una persona importante	9. Me gusta ir al colegio	7. Tardo mucho en hacer mis deberes	2. Saco buenas notas
4. Me gustaría ser otra persona	6. Pienso que soy guapo o guapa	14. Me gusta estudiar	12. Soy torpe jugando	5. Sé leer bien
8. Creo que estoy gordo o gorda	10. Tengo unos dientes bonitos		13. Entiendo al profesor	11. Soy feliz
			16. Sé sumar y restar bien	15. Me gusta mi ropa
			17. Soy una persona limpia	

Viendo los elementos que forman cada factor creemos que se hace inviable mantener para la corrección del cuestionario la estructura hallada de forma factorial. Las razones son dos.

La primera es que cada factor está formado por un número muy pequeño de preguntas, siendo el caso más extremo el del tercer factor, con dos ítems. En caso de querer realizar una escala percentil con tan pocos elementos los valores numéricos extremos estarían muy próximos, y su rango de valores sería mínimo. Por ejemplo, en el factor número tres los percentiles harían referencia a puntuaciones directas que oscilarían entre los cero y los cuatro puntos.

En segundo lugar, en los factores cuatro y cinco hay ítems que difícilmente cabría esperar *a priori* su inclusión en los mismos.

Esta razón nos lleva a realizar un análisis factorial con los cinco factores encontrados para averiguar si todos convergen en un único componente: el Autoconcepto.

Los resultados, como puede observarse en las tablas 4.6, 4.7 y 4.8, finalmente nos permiten concluir que así es. La matriz de componentes no puede ser rotada pues únicamente se extrae un factor.

Tabla 4.6. KMO y prueba de Bartlett para los cinco factores hallados

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		0,67
	Chi-cuadrado aproximado	442,86
Prueba de esfericidad de Bartlett	gl	10
	Sig.	0,000

Tabla 4.7. Varianza total explicada. Método de extracción: Análisis de Componentes principales

Componente	Autovalores iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	1,86	37,24	37,24	1,86	37,24	37,24
2	0,94	18,82	56,05			
3	0,85	17,03	73,09			
4	0,75	14,98	88,07			
5	0,60	11,93	100,00			

Tabla 4.8. Matriz de componentes

	Componentes
	1
factor1	0,59
factor2	0,68
factor3	0,63
factor4	0,61
factor5	0,53

Viendo los elementos que forman cada factor creemos que se hace inviable mantener para la corrección del cuestionario la estructura hallada de forma factorial. Las razones son dos.

La primera es que cada factor está formado por un número muy pequeño de preguntas, siendo el caso más extremo el del tercer factor, con dos ítems. En caso de querer realizar una escala percentil con tan pocos elementos los valores numéricos extremos estarían muy próximos, y su rango de valores sería mínimo. Por ejemplo, en el factor número tres los percentiles harían referencia a puntuaciones directas que oscilarían entre los cero y los cuatro puntos.

En segundo lugar, en los factores cuatro y cinco hay ítems que difícilmente cabría esperar *a priori* su inclusión en los mismos.

Esta razón nos lleva a realizar un análisis factorial con los cinco factores encontrados para averiguar si todos convergen en un único componente: el Autoconcepto.

Los resultados, como puede observarse en las tablas 4.6, 4.7 y 4.8, finalmente nos permiten concluir que así es. La matriz de componentes no puede ser rotada pues únicamente se extrae un factor.

Tabla 4.6. KMO y prueba de Bartlett para los cinco factores hallados

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		0,67
	Chi-cuadrado aproximado	442,86
Prueba de esfericidad de Bartlett	gl	10
	Sig.	0,000

Tabla 4.7. Varianza total explicada. Método de extracción: Análisis de Componentes principales

Componente	Autovalores iniciales			Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación		
	Total	% de la varianza	% acumulado	Total	% de la varianza	% acumulado
1	1,86	37,24	37,24	1,86	37,24	37,24
2	0,94	18,82	56,05			
3	0,85	17,03	73,09			
4	0,75	14,98	88,07			
5	0,60	11,93	100,00			

Tabla 4.8. Matriz de componentes

	Componentes
	1
factor1	0,59
factor2	0,68
factor3	0,63
factor4	0,61
factor5	0,53

Tabla 4.10. Descriptivo de la puntuación total y de los cinco factores del análisis factorial según el sexo (598 niños y 498 niñas)

		M	Dt
TOTAL	Niño	26,88	4,61
	Niña	27,50	4,23
	Total	27,17	4,45
F1	Niño	5,10	1,35
	Niña	5,20	1,20
	Total	5,15	1,29
F2	Niño	3,87	1,67
	Niña	3,89	1,64
	Total	3,88	1,66
F3	Niño	3,00	1,15
	Niña	3,20	1,01
	Total	3,09	1,09
F4	Niño	3,28	0,79
	Niña	3,34	0,74
	Total	3,30	0,77
F5	Niño	3,15	0,81
	Niña	3,25	0,81
	Total	3,19	0,81

Tabla 4.11. Descriptivo de la puntuación total y de los cinco factores del análisis factorial según el curso (n: 4º=268; 5º=357; 6º=471)

TOTAL	Cuarto	27,47	4,40
	Quinto	27,24	4,81
	Sexto	26,94	4,18
	Total	27,17	4,45
F1	Cuarto	5,16	1,36
	Quinto	5,17	1,29
	Sexto	5,13	1,24
	Total	5,15	1,29
F2	Cuarto	4,00	1,61
	Quinto	3,88	1,78
	Sexto	3,81	1,58
	Total	3,88	1,66
F3	Cuarto	3,31	0,96
	Quinto	3,20	1,04
	Sexto	2,88	1,16
	Total	3,09	1,09
F4	Cuarto	3,22	0,77
	Quinto	3,28	0,81
	Sexto	3,37	0,73
	Total	3,30	0,77
F5	Cuarto	3,30	0,78
	Quinto	3,22	0,78
	Sexto	3,11	0,83
	Total	3,19	0,81

Nuestros datos cumplen con las dos restricciones requeridas para usar el análisis de varianza de un factor. El primer requisito previo es que los valores de las variables de los factores son enteros y nuestros datos lo son. La segunda condición, que también se cumple, es que la variable dependiente debe ser cuantitativa y la nuestra (puntuación directa total) lo es.

Como se puede observar en la tabla 4.12 no existen diferencias significativas en las puntuaciones totales directas en los grupos debidas ni a la variable sexo ni a la variable curso<sup>1</sup>. Además, en esta misma línea se advierte el bajo tamaño del efecto de estas variables como se refleja en los valores de eta al cuadrado<sup>2</sup> indicados. Estos resultados han sido los que han llevado a confeccionar un baremo común para la puntuación total independientemente del sexo y curso del sujeto evaluado.

Existen, si es cierto, diferencias significativas (si bien poco relevantes como se observa en sus tamaños del efecto) tan solo en los factores tres y cinco en función del curso. Un análisis post hoc muestra que las diferencias aparecen entre el curso 4º y 6º con puntuaciones mayores en 4º con relación a 6º.

Tabla 4.12. ANOVA de dos factores (sexo, curso) para puntuación total y para los cinco factores extraídos en el análisis factorial

Puntuación		g.l.	F	Eta al cuadrado parcial
Total	sexo	1	5,844	0,01
	curso	2	1,388	0,00
	sexo * curso	2	0,420	0,00
Factor 1	sexo	1	4,017	0,00
	curso	2	0,260	0,00
	sexo * curso	2	4,574	0,01
Factor 2	sexo	1	0,052	0,00
	curso	2	1,165	0,00
	sexo * curso	2	0,200	0,00
Factor 3	sexo	1	6,482	0,01
	curso	2	14,897*	0,03
	sexo * curso	2	2,049	0,00
Factor 4	sexo	1	2,144	0,00
	curso	2	2,964	0,01
	sexo * curso	2	0,227	0,00
Factor 5	sexo	1	3,166	0,00
	curso	2	4,941*	0,01
	sexo * curso	2	0,121	0,00

\*  $p < 0,05$  (con corrección de Bonferroni)

<sup>1</sup> Se empleó la corrección de Bonferroni para ajustar el valor de p al número de comparaciones realizadas. Esta corrección consiste en dividir el alfa teórico (0,05 en nuestro estudio) por el número de comparaciones realizadas (en este caso como se realizaron seis estudios, con el total y cada uno de los factores). El resultado (0,008) nos indica el valor de p con el que una diferencia de puntuaciones resulta significativa a un nivel de confianza de 0,05.

<sup>2</sup> Eta al cuadrado es una medida del tamaño del efecto que indica el porcentaje de varianza explicada por ese factor.

#### 4.5. PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LOS BAREMOS

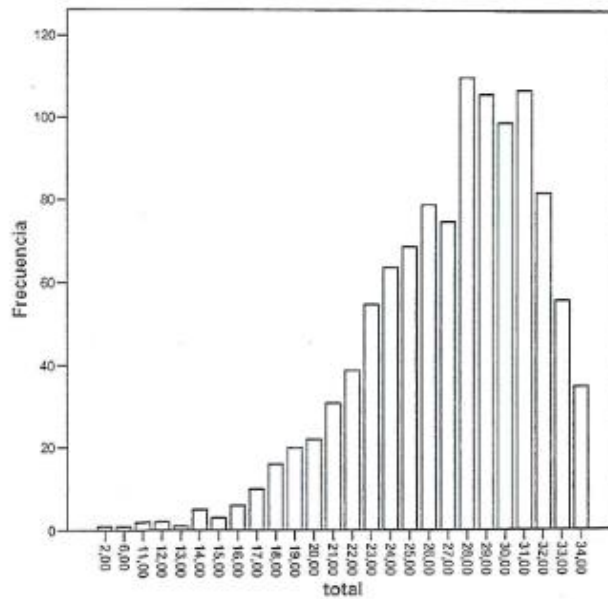
Tras los resultados obtenidos en el análisis de varianza, se propone un único baremo para la puntuación total independientemente del sexo y del curso del sujeto, pues como se vió no existen diferencias significativas entre las medias de estas variables.

En primer lugar debemos saber si la variable dependiente obtenida de la muestra sigue la curva normal. Para comprobarlo realizamos la prueba de Kolmogorov-Smirnov. De esta forma comprobamos en la siguiente tabla (tabla 4.13 los resultados de la prueba que nos indica que la distribución de las puntuaciones totales directas está muy lejos de tener la forma de una curva normal (ver figura 4.1). Por este motivo realizaremos únicamente como baremación una escala percentil y otra de puntuaciones típicas derivadas a partir de las puntuaciones globales.

Tabla 4.13. Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

N		Total
Parámetros normales(a,b)	Media	27,1651
	Desviación típica	4,44870
Diferencias más extremas	Absoluta	0,117
	Positiva	0,063
	Negativa	-0,117
Z de Kolmogorov-Smirnov		3,884
Sig. Asintót. (bilateral)		0,000

Figura 4.1. Gráfico de frecuencias de las puntuaciones totales en el A-EP





#### 4.6. RESUMEN DE LA FUNDAMENTACIÓN ESTADÍSTICA

A la vista del análisis psicométrico realizado, el resultado más llamativo es la posibilidad de que el cuestionario mida una única dimensión global de autoestima general. Si bien es cierto que el análisis factorial permite la subdivisión en cinco factores, nos decantamos por las razones ya expuestas a realizar una valoración general del test.

Las principales razones para hacerlo son que la correlación de todos los diecisiete ítems con el total es alta y significativa. Además, de los cinco factores extraídos dos están formados por tres ítems y un tercero por dos. Son pocas cuestiones las que los conforman para que les asignemos una entidad significativa.

Por este motivo sugerimos que debe ser considerada en mayor medida la puntuación final total que las puntuaciones parciales de los distintos factores. Con probabilidad su utilidad evaluadora será mayor como escala unidimensional, de ahí que aportemos un único baremo sobre la puntuación total y no sobre los cinco factores extraídos.

A diferencia de otros estudios realizados en los últimos años no hemos encontrado diferencias significativas entre las puntuaciones totales entre niños y niñas. A este respecto podemos hacer dos consideraciones. La primera es que el estudio de las diferencias de sexo en el autoconcepto entre niños y adolescentes, particularmente dentro de una perspectiva multidimensional, ha tenido un considerable interés durante las dos últimas décadas. La segunda es que, aunque los resultados de estos estudios son diversos y su validez empírica también, la mayoría de ellos llegan a la conclusión de que existen claras diferencias de sexo en autoconcepto, de forma que las niñas, particularmente después de los doce años, tienden a mostrar como grupo peor autoconcepto que los niños. Como vemos nuestros resultados no se contradicen en principio con estos estudios pues la muestra a la que fue dirigida la aplicación del cuestionario no abarcaba a una población adolescente. Aunque sí había alumnas de doce o trece años eran pocas en proporción con el total de estudiantes.

En un meta-análisis de Wilgenbusch y Merrell (1999), tras analizar veintidós estudios seleccionados en función de su validez empírica, cuya temática coincidía en el estudio de las diferencias de sexo en el autoconcepto, constataron que existían diferencias significativas entre sexos y que éstas dependían de la edad de los sujetos.

Es muy posible, tal y como sugieren estos autores, que en alguno de estos casos la diferencia de resultados hallada se deba al tipo de instrumentos utilizados o a la edad de los sujetos que forman parte de la muestra. Wilgenbusch y Merrell (1999) demostraron en su meta-análisis que se pueden establecer distinciones en el autoconcepto aproximadamente hasta los siete u ocho años. A partir de aquí únicamente existen diferencias en matemáticas, donde los niños obtienen mayores niveles de autoconcepto. En autoconcepto verbal también existen diferencias significativas, aunque en este caso son las puntuaciones de las chicas las superiores.

Por otro lado, no cabe la menor duda de que la brevedad, es decir, el bajo número de ítems de la escala, ha sido una de las claves de las limitaciones aparecidas en el cuestionario, así como una de sus principales aportaciones originales en la evaluación del autoconcepto en educación primaria.

El cuestionario podría haber obtenido una consistencia interna o fiabilidad mayor a la que posee quizás con algunos ítems más. La relación entre fiabilidad y longitud es bastante intuitiva: cuanto más ítems compongan un test mayor será la muestra de conductas usadas y, consecuentemente, menos errores se cometen al estimar el constructo y finalmente el test será más fiable (Martínez, 1996).

El hecho de que el alfa de Cronbach se sitúe por debajo de 0,80 no permite catalogarlo como un cuestionario de diagnóstico.

Por otro lado, con esta crítica no debemos olvidar la aportación positiva que ha supuesto en la evaluación del autoconcepto para niños la aparición en esta escala de dibujos como complementos de los ítems. La ilustración es un elemento perfectamente válido en cuanto transmisor del contenido escrito, en nuestro supuesto de las preguntas que se les hacían.

Creemos que el principal objetivo propuesto y logrado es el de realizar una escala de medida del autoconcepto exclusivamente para educación primaria.



## 5. Normas de aplicación y corrección

### 5.1. NORMAS GENERALES DE APLICACIÓN

La prueba fue diseñada para que fuese posible tanto su aplicación individual como colectiva. En ambos casos el evaluador debe asegurarse de que existen unas condiciones adecuadas para la evaluación (iluminación, temperatura, garantizar que no haya interrupciones, que los niños no estén cansados...) y debe procurar crear un buen clima afectivo que permita a los niños responder a la prueba con tranquilidad y seguridad, sin tensiones ni agobios.

En el caso de aplicación individual se seguirán, en la medida de lo posible, las instrucciones para la aplicación grupal (que aparecen en el apartado de normas específicas de aplicación). Una vez que el niño comprenda la labor a realizar se le puede dejar solo para que avise cuando haya finalizado la prueba. Cuando ésta se aplique individualmente a causa de algún problema especial (ceguera, dificultades lectoras...) el evaluador seguirá el procedimiento normal de leer las preguntas al sujeto y anotar sus contestaciones en el ejemplar.

En el caso de la aplicación colectiva, se puede realizar convenientemente en grupos de 20 a 30 niños aproximadamente. Normalmente no se recomienda hacerla con grupos más grandes ya que se ve dificultado notablemente el control de la aplicación y el mantenimiento de un adecuado clima de evaluación.

La prueba se aplica sin tiempo límite, si bien la mayoría de los niños completan la prueba en 10 o 15 minutos.

### 5.2. NORMAS ESPECÍFICAS DE APLICACIÓN

Sobre los pupitres se colocan los ejemplares de la prueba con la portada mirando hacia arriba. La distribución de los sujetos en las mesas debe hacerse evitando que puedan verse las respuestas unos a otros.

Una vez distribuidos los ejemplares, se les pedirá que anoten en la parte superior sus datos de identificación (nombre y apellidos, edad, sexo, centro...). Se puede ir leyendo en voz alta cada uno de los apartados de identificación a rellenar e ir dando tiempo para que lo cumplimenten.

A continuación se podrán dar unas instrucciones generales al cuestionario como las siguientes:

*"Estamos muy interesados en saber qué pensáis de vosotros mismos. Por eso os vamos a hacer una serie de preguntas sobre ello. A continuación aparecen distintas frases con la que se puede estar o no de acuerdo, por ejemplo: "Tengo muchos amigos". Cada uno, tendrá que decidir si está de acuerdo, si sólo a veces está de acuerdo o si no está de acuerdo, respondiendo Sí, A veces o No. En el ejemplo que aparece veis que se ha marcado Sí, indicando que el niño que ha respondido considera que tiene muchos amigos. Si hubiera pensado que no tiene muchos amigos habría marcado el No y si tuviera dudas porque a veces piensa que tiene muchos amigos y otra no, hubiera respondido A veces"*

*"No os preocupéis, porque el cuestionario no es un examen. No hay respuestas buenas o malas por lo que es clave la sinceridad a la hora de responder. No hay tiempo límite para responder las preguntas, pero se aconseja no pensar durante mucho rato las contestaciones. Se debe marcar con una cruz la respuesta elegida"*.

*"Son preguntas personales por lo que cada uno debe contestar lo que él cree, y no debe estar pendiente de lo que escribe el otro. Cada uno es libre de responder lo que crea, lo importante es ser sincero. Lo que cada uno responda sólo debe saberlo él, de modo que ningún compañero puede ver las respuestas de otro. Tampoco se puede comentar en voz alta la respuesta dada a una pregunta. Os recuerdo que lo más importante es que seáis sinceros y que cada uno se preocupe sólo de responder a su ejemplar. ¿Tenéis alguna duda?"*

Si nadie tiene ninguna duda se les indica que pasen la página y que vayan respondiendo a las preguntas que aparecen. Durante la aplicación se controlará que se mantenga un clima de intimidad y privacidad donde cada alumno pueda dar sus respuestas libremente y sin ser observado por sus compañeros. Es muy importante que se controle que los alumnos no se copian las respuestas unos de otros o se sienten presionados a dar determinadas respuestas.

Durante la aplicación se solventarán las preguntas o dudas que puedan aparecer de forma individual y personal para no influir en el resto de los compañeros.

Una vez que los alumnos vayan finalizando la prueba pueden ir levantando la mano y el evaluador irá recogiendo los ejemplares. Al recogerlo observará que no ha dejado ninguna pregunta en blanco o que no ha dado dos respuestas a una misma pregunta. Si fuera el caso, se procurará que el alumno dé la respuesta o la aclare.

A los alumnos que finalicen la aplicación se les pedirá que se mantengan sentados y en silencio mientras finalizan el resto de sus compañeros.

### 5.3. NORMAS DE CORRECCIÓN

- 1º) El primer paso a dar para obtener las puntuaciones directas es separar las dos hojas de ejemplar autocopiativo. En la copia aparecerán las respuestas dadas por el sujeto a cada elemento y es el propio ejemplar el que sirve de plantilla de corrección, ya que indica qué puntuación (2, 1 o 0) corresponde a cada respuesta del niño. En la figura 5.1 se observa las respuestas dadas por una niña de 5º de primaria a la prueba.
- 2º) A continuación se deben sumar las puntuaciones que ha dado el niño a los 17 elementos de la prueba y anotar esa puntuación en la casilla de puntuación directa total (PDT) en la última página del ejemplar. En el ejemplo que aparece en la figura 5.1 se ha sumado la respuesta al elemento 1 (2), al elemento 2 (2), al elemento 3 (1)... hasta obtener una puntuación directa total de 31 que se ha anotado en la casilla PDT.
- 3º) Consulte la tabla de baremos que aparece en el apartado de baremos de este manual o el ejemplar para obtener la puntuación percentil correspondiente. Para ello en la tabla de baremo deberá localizar la puntuación directa obtenida por el sujeto en la columna de "puntuación directa total" y buscar en esa misma fila que percentil le corresponde. En el ejemplo que aparece en la figura 5.1 a una puntuación directa de 31 le ha correspondido un percentil de 82. En el capítulo de normas de interpretación aparecen algunas indicaciones sobre cómo interpretar estas puntuaciones.
- 4º) Si lo desea puede consultar de nuevo la tabla de baremos y buscar en la fila de la puntuación directa obtenida por el sujeto, qué puntuación típica derivada T le corresponde. En el ejemplo se observa que a una directa de 31 le ha correspondido una T de 56. En el capítulo de normas de interpretación aparecen algunas indicaciones sobre cómo interpretar estas puntuaciones.

Figura 5.1. Ejemplo: María, 5<sup>o</sup> Educación Primaria

**A•EP**

Módulo 1 (180 h) de 1<sup>er</sup> a 5<sup>o</sup> de Primaria. 2011  
 © 2011. Ediciones de la Universidad de Zaragoza. 978-94-9000-000-0. Publicado con el apoyo del Ministerio de Educación, Política Social e Igualdad de España.

1 Me gusta como soy

2  
 1  
 0

5 Sé leer bien

2  
 1  
 0

9 Me gusta ir al colegio

2  
 1  
 0

13 Entiendo al profesor

2  
 1  
 0

2 Saco buenas notas

2  
 1  
 0

6 Pienso que soy guapo o guapa

2  
 1  
 0

10 Tengo unos dientes bonitos

2  
 1  
 0

14 Me gusta estudiar

2  
 1  
 0

3 Soy una persona importante

2  
 1  
 0

7 Tanto mucho en hacer mis deberes

2  
 1  
 0

11 Soy feliz

2  
 1  
 0

15 Me gusta mi ropa

2  
 1  
 0

4 Me gustaría ser otro persona

2  
 1  
 0

8 Creo que estoy gordo o gorda

2  
 1  
 0

12 Soy torpe jugando

2  
 1  
 0

16 Sé sumar y restar bien

2  
 1  
 0

NO TE DETENGAS, CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE.

**INSTRUCCIONES**

- Despegue el ejemplar para ver las contestaciones que ha dado el niño.
- Sume las puntuaciones de las 17 cuestiones y anótelas en el recuadro de la puntuación directa total (PDT).
- Consulte la tabla que se presenta aquí debajo y obtenga la puntuación percentil (Pc) y anótelas en la casilla correspondiente.
- Consulte nuevamente la tabla y obtenga la puntuación típica derivada (PTD) y anótelas en la casilla correspondiente.

Puntuación directa total (PDT)     **31**

Percentil (Pc)     **82**

Puntuación típica derivada (PTD)     **56**

PDT	Pc	PTD
0-14	1	20
15-16	2	25
17-18	4	29
19	6	32
20	8	32
21	11	34
22	13	36
23	17	38
24	25	41
25	32	43
26	37	45
27	45	47
28	54	50
29	64	52
30	74	54
31	82	56
32	89	59
33	96	61
34	99	63

## 6. Normas de interpretación

Recomendamos una interpretación global del resultado, teniendo en cuenta sólo la puntuación total del sujeto. Si bien también es posible la interpretación cualitativa de las respuestas.

El *Cuestionario de Autoestima para Educación Primaria* no es un cuestionario de diagnóstico en el sentido estricto estadístico, pues su fiabilidad (alfa de Cronbach) no es mayor de 0,80 (recordemos que su fiabilidad  $\alpha$  es de 0,76). Este resultado implica que sería bueno contrastar los valores obtenidos con una entrevista individualizada en aquellos casos de sujetos que han obtenido valores muy bajos, antes de afirmar rotundamente que la persona valorada tiene una autoestima muy baja. Nosotros así lo hemos hecho en una muestra aleatoria de sujetos que puntuaron muy por debajo de la media y en principio confirmaron los resultados obtenidos con el A-EP. Para más detalles a este respecto sugerimos la lectura del anexo de entrevistas de este manual.

En los baremos de la prueba se ofrecen dos tipos de puntuaciones transformadas: percentiles y puntuaciones típicas derivadas T. Las primeras, *percentiles*, indican el porcentaje de la muestra normativa que está por debajo de una determinada puntuación directa. Por ejemplo, un percentil de 8 nos indica que el sujeto está entre el 8% de sujetos con menor nivel de autoestima de la muestra normativa, o lo que es lo mismo, el 92% de los sujetos tiene un nivel de autoestima mayor al del sujeto evaluado.

Las *puntuaciones típicas derivadas T* señalan la distancia (en desviaciones típicas) de una puntuación con respecto a la media del grupo normativo. Establecen una media y desviación típica definida que permite establecer comparaciones y valoraciones. En el caso de las puntuaciones T la media es de 50 y la desviación típica es 10. Así por ejemplo, una puntuación T de 60 indica que el sujeto evaluado está una desviación típica por encima de la muestra de referencia utilizada; una puntuación T de 30 indica que el sujeto está dos desviaciones típicas por debajo de la media.

Para la interpretación se propone utilizar principalmente las puntuaciones percentiles y clasificar los resultados de acuerdo a lo indicado en la tabla 6.1

Tabla 6.1. Interpretación de los resultados a partir de la puntuación directa y el percentil obtenido

Puntuación directa	Percentil	Interpretación
Menor o igual a 22	1-14	Muy baja autoestima
23-26	15-40	Autoestima por debajo de la media
27-29	41-65	Dentro de la media
30-31	66-84	Alta autoestima
32-34	85-99	Muy alta autoestima

## Baremos

Punt. directa total (PTD)	Percentil (Pc)	Punt. típica derivada (T)
0-14	1	20
15-16	2	25
17-18	4	29
19	6	32
20	8	32
21	11	34
22	13	36
23	17	38
24	25	41
25	32	43
26	37	45
27	45	47
28	54	50
29	64	52
30	74	54
31	82	56
32	89	59
33	96	61
34	99	63

## Bibliografía

- Ayala, C. L. y Gálvez, J. L. (2001). *Evaluación e informes psicopedagógicos: de la teoría a la práctica. Tomo I: Evaluación Psicopedagógica*. Madrid: Editorial CEPE.
- Bachman, J. G.; O'Malley, P. M. (1977). Self-Esteem in Your Men: A Longitudinal Analysis of the Impact of Educational and Occupational Attainment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(6), 365-380.
- Boersma, F. J.; Chapman, J. W. (1985). *Manual of the Student's Perception of Ability Scale*. Edmonton, Canada: University of Alberta
- Boggiano, A. K.; Pittman, T. (eds) *Achievement and Motivation: A Social-Developmental Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burgemeinster, B. B.; Blum, L. H., y Lorge, I. (1979). *Escala de Madurez Mental de Columbia (C.M.M.S.)*. Madrid: TEA. Original: 1972.
- Burns, S. R. B. (1979). *The Self Concept*. Londres: Longman Group Limited.
- Canfield, J. F., y Wells, H. C. (1976). *100 Ways to Enhance Self-Concept in the Classroom: A Handbook for teachers and parents*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Combs, A. W.; Blume, R. A.; Newman, A. J.; Wass, H. L. (1974). *The Professional Education of Teachers: A Humanistic Approach to Teacher Preparation*. Boston: Allyn y Bacon. [Trad. Cast.: *Claves para la Formación de Profesores. Un enfoque Humanístico*. Madrid; E. M. E. S. A. (1979)]
- Cone, J. D. (1981). *Contenidos y modelos en evaluación conductual*, en R. Fernández-Ballesteros y J. A. I. Carboles (eds): *Evaluación Conductual: Metodología y Aplicaciones*. Madrid: Pirámide.
- Cone, J. D. y Foster, S. L. (1982). *Direct Observation in Clinical Psychology*, en J. N. Butcher y P. C. Kendall(eds): *Handbook of Research Methods in Clinical Psychology*; Nueva York: Wiley.
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco: Freeman.
- Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of Psychological Testing (Fifth ed.)*. New York: Harper and Row.
- Cronbach, L. J. (1971). *Test Validation*. En Thorndike, R. L. Educational Measurement. (pp. 443-507). Washington: American Educational Research Association.
- Díaz-Aguado, M<sup>a</sup> J.; Royo, P. y Martínez Arias, R. (1995). *Todos Iguales, todos diferentes. Tomo IV: Instrumentos para evaluar la integración escolar*. Madrid: ONCE.
- Díaz-Aguado, M<sup>a</sup> J.; Segura, M<sup>a</sup> P. y Royo, P. (1995). *La evaluación de la adaptación socioemocional a través de las Frases Incompletas*. En M<sup>a</sup> J. Díaz-Aguado et al. *Niños con dificultades socioemocionales. Instrumentos de evaluación*. Cuaderno 4. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M<sup>a</sup> J.; Martínez Arias, R. y Baraja, A. (1992). *Educación y desarrollo de la tolerancia. Vol. 4: Instrumentos de evaluación*. Madrid: MEC
- Ebel, R. L. (1865). *Measuring educational achievement*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Fernández-Ballesteros, R. (1995). *Introducción a la evaluación psicológica*. Tomos I y II. Madrid: Ediciones Pirámide S. A.
- Fierro, A. (1982). "Balance y perspectivas de una Psicología interaccionista", *Revista de Psicología General y Aplicada*, 37, 829-860.
- Fierro, A. (1982). "Deseabilidad social y aquiescencia en la escala de ansiedad manifiesta", *Análisis y Modificación de Conducta*, 8, 1-113.
- Fitts, P. M. (1951). *Engineering psychology and equipment design*, en S. S. Stevens(ed.): *Handbook of Experimental Psychology*, Nueva York: Wiley

- Frías, D. (1990). *Relación entre Autoestima y Depresión en Población Infantil Valenciana*. Tesis doctoral (no publicada), Universitat de Valencia.
- Garanto, J. (1984). *Las actitudes hacia sí mismo y su medición*. Barcelona: Ediciones Universitarias.
- Garma, A. M<sup>a</sup>. y Elexpuru, I. (1999). *El autoconcepto en el aula. Recursos para el profesorado*. Barcelona: Edebé.
- Gecas, V. (1982). The Self-Concept. *Annual Review of Sociology*, 8, 1-33.
- Gonzales, R. y Valle, A. (1998). *Psicología de la educación, variables personales y aprendizaje escolar*. La Coruña: Universidad de A Coruña, Servicio de publicaciones.
- González, M. C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y Rendimiento Escolar: Sus implicaciones en la Motivación y en la Autorregulación del Aprendizaje*. Pamplona: E.U.N.S.A.
- González-Pineda, J. A. y Núñez, J. C. (1993a). Autoconcepto y dificultades de aprendizaje. En J. Beltrán et al. *Líneas actuales en la intervención psicopedagógica, II: Variables personales y psicosociales*. Madrid: Universidad Complutense.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1986a). Processes Underlying the Construction, Maintenance, and Enhancement of the Self-Concept in Children. En Suls, J. ; Greenwald, A. (Eds.). *Psychological Perspectives on the Self*, Vol. 3. (pp. 137-182). Hillsdale, N. J. : Lawrence Erlbaum.
- Harter, S. (1986b). Cognitive-Developmental Process in the Integration of Concepts about Emotions and the Self. *Social Cognition*, 4(2)119-151.
- Harter, S. (1986c). The Relationship between Perceived Competence, Affect, and Motivational Orientation Within the Classroom: Process and Patterns of Change. En ????
- Harter, S. (1990). Identity and self-development. En S. Feldman and G. Elliott (Eds). *At the threshold: the developing adolescent* (pp. 352-387). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kaiser, H. G. (1958). The varimax criterion for analytic rotation in factor analysis. *Psychometrika*, 23, 187-200.
- Kaiser, H. G. y Caffrey, J. (1965). Alpha factor analysis. *Psychometrika*, 30, 1-14.
- Kalish, R. (1993). *La Vejez Perspectiva sobre el Desarrollo Humano*. Madrid: Pirámide.
- Lipsitt, L. P. (1958). A self concept scale for children and its relationship to the children's form of the MAS. *Child development*, 29, 463-469.
- Luhtanen, R. , Crocker, J. (1992). A collective Self-Steem Scale: Self-Evaluation of one's social Identity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, 5, 503-515.
- Markus, H. (1977). Self-Schemata and Processing Information About the Self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(2), 63-78.
- Marsh, H. W. (1990). The Structure of Academic Self-Concept: The Marsh/Shavelson Model. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 623-636.
- Marsh, H. W.; Barnes, J. ; Cairns, L.; Tidman, M (1984). Self-Description Questionnaire: Age and Sex Effects in the Structure and Level of Self, Concept for Preadolescent Children. *Journal of Educational Psychology*, 76(5), 940-956.
- Marsh, H. W. y Smith, I. D. (1987). Cross National Study of the Structure and Level of Multidimensional Self-Concepts: An Application of Confirmatory Factor Analysis. *Australian Journal of Psychology*, 39(1), 61-77.
- Marsh, H.W. y Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. En B.A. Bracken (Ed.), *Handbook of Self-Concept: Developmental, social, and clinical considerations*. Nueva York: Wiley. 38-90.



- Frias, D. (1990). *Relación entre Autoestima y Depresión en Población Infantil Valenciana*. Tesis doctoral (no publicada), Universitat de Valencia.
- Garanto, J. (1984). *Las actitudes hacia sí mismo y su medición*. Barcelona: Ediciones Universitarias.
- Garna, A. M<sup>a</sup>. y Elexpuru, I. (1999). *El autoconcepto en el aula. Recursos para el profesorado*. Barcelona: Edebé.
- Gecas, V. (1982). The Self-Concept. *Annual Review of Sociology*, 8, 1-33.
- Gonzales, R. y Valle, A. (1998). *Psicología de la educación, variables personales y aprendizaje escolar*. La Coruña: Universidad de A Coruña, Servicio de publicaciones.
- González, M. C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y Rendimiento Escolar: Sus implicaciones en la Motivación y en la Autorregulación del Aprendizaje*. Pamplona: E.U.N.S.A.
- González-Pineda, J. A. y Núñez, J. C. (1993a). Autoconcepto y dificultades de aprendizaje. En J. Beltrán et al. *Líneas actuales en la intervención psicopedagógica, II: Variables personales y psicosociales*. Madrid: Universidad Complutense.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1986a). Processes Underlying the Construction, Maintenance, and Enhancement of the Self-Concept in Children. En Suls, J. ; Greenwald, A. (Eds.). *Psychological Perspectives on the Self*, Vol. 3. (pp. 137-182). Hillsdale, N. J. : Lawrence Erlbaum.
- Harter, S. (1986b). Cognitive-Developmental Process in the Integration of Concepts about Emotions and the Self. *Social Cognition*, 4(2)119-151.
- Harter, S. (1986c). The Relationship between Perceived Competence, Affect, and Motivational Orientation Within the Classroom: Process and Patterns of Change. En ????
- Harter, S. (1990). Identity and self-development. En S. Feldman and G. Elliott (Eds). *At the threshold: the developing adolescent* (pp. 352-387). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kaiser, H. G. (1958). The varimax criterion for analytic rotation in factor analysis. *Psychometrika*, 23, 187-200.
- Kaiser, H. G. y Caffrey, J. (1965). Alpha factor analysis. *Psychometrika*, 30, 1-14.
- Kalish, R. (1993). *La Vejez Perspectiva sobre el Desarrollo Humano*. Madrid: Pirámide.
- Lipsitt, L. P. (1958). A self concept scale for children and its relationship to the children's form of the MAS. *Child development*, 29, 463-469.
- Luhtanen, R. , Crocker, J. (1992). A collective Self-Steem Scale: Self-Evaluation of one's social Identity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20, 5, 503-515.
- Markus, H. (1977). Self-Schemata and Processing Information About the Self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(2), 63-78.
- Marsh, H. W. (1990). The Structure of Academic Self-Concept: The Marsh/Shavelson Model. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 623-636.
- Marsh, H. W.; Barnes, J. ; Cairns, L.; Tidman, M (1984). Self-Description Questionnaire: Age and Sex Effects in the Structure and Level of Self, Concept for Preadolescent Children. *Journal of Educational Psychology*, 76(5), 940-956.
- Marsh, H. W. y Smith, I. D. (1987). Cross National Study of the Structure and Level of Multidimensional Self-Concepts: An Application of Confirmatory Factor Analysis. *Australian Journal of Psychology*, 39(1), 61-77.
- Marsh, H.W. y Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. En B.A. Bracken (Ed.), *Handbook of Self-Concept: Developmental, social, and clinical considerations*. Nueva York: Wiley. 38-90.

## Anexo: las entrevistas

En este anexo recogemos las entrevistas de las que hablamos en el capítulo del proceso de construcción de la prueba.

Cuestionario número: 5  
Puntuación: 16  
Sexo: Mujer.  
Edad: 10 años.  
Curso: 5º  
Centro: Privado.

- Entrevistador: Te he llamado para que hablemos de las respuestas que diste al cuestionario que hiciste el otro día. ¿Te parece bien que hablemos?
- Respuesta: Sí.
- Entrevistador: ¿Estás nerviosa?
- Respuesta: Me cuesta trabajo pensar y me pongo nerviosa cuando hay alguien.
- Entrevistador: ¿Puedes decirme algo bueno de ti?
- Respuesta: No se me ocurre nada.
- Entrevistador: ¿Y algo malo?
- Respuesta: No me gusta nada de lo que hago.
- Entrevistador: ¿Qué me cuentas del colegio?
- Respuesta: Desde que entré en este colegio sólo he hecho suspender asignaturas.
- Entrevistador: ¿Puedes decirme algo bueno del colegio?
- Respuesta: No sé.
- Entrevistador: ¿Algo malo del centro?
- Respuesta: Todos mis compañeros de clase no han querido ser mis amigos desde que llegué. Llegué hace más de tres años.
- Entrevistador: ¿Cómo te hacen sentir tus padres?
- Respuesta: No sé. Se llevan bien conmigo.
- Entrevistador: ¿Te hacen sentir importante?
- Respuesta: No.
- Entrevistador: ¿Por qué?
- Respuesta: No me importa que le presten más atención a mi hermana pequeña. Creen más a mi hermana y me regañan siempre a mí.
- Entrevistador: ¿Qué te gusta más de tu cuerpo?
- Respuesta: Nada.
- Entrevistador: ¿Lo que menos?
- Respuesta: Mi pelo. No sé.
- Entrevistador: ¿Piensas que eres inteligente?
- Respuesta: No.
- Entrevistador: ¿Por qué?
- Respuesta: Porque me esfuerzo y no lo consigo (aprobar los exámenes).
- Entrevistador: ¿Te esfuerzas mucho?
- Respuesta: Regular.
- Entrevistador: ¿Cuánto tiempo estudias?
- Respuesta: Media hora cada día, aparte hago los deberes.
- Entrevistador: ¿Qué te dicen tus padres cuando suspendes?
- Respuesta: No me regañan mucho pero me dicen que la próxima vez apruebe.
- Entrevistador: ¿Alguien te hace sentir mal?
- Respuesta: Mi hermana.
- Entrevistador: ¿Por qué?

A-EP. CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE LA AUTOESTIMA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

- Respuesta: Mi hermana grita mis malas notas para que la escuchen los vecinos.  
Entrevistador: ¿Piensas que te quieres a ti misma?  
Respuesta: No.  
Entrevistador: ¿Qué nota te pondrías del uno al diez como persona siendo un uno nefasto y diez la mejor persona del mundo?  
Respuesta: Un cero. No sé.  
Entrevistador: ¿Tienes amigos?  
Respuesta: Sí. Una amiga me lo paso bien con ella.  
Entrevistador: ¿Tienes compañeras de juego?  
Respuesta: Sí.  
Entrevistador: ¿Cómo te hacen sentir tus amigas?  
Respuesta: Como una cosa perdida.  
Entrevistador: ¿Qué te dicen?  
Respuesta: Me dejan de lado. Siempre quieren que me la quede yo para irse y jugar en otro lado sin mí.  
Entrevistador: ¿Haces deporte?  
Respuesta: No.  
Entrevistador: ¿Quieres que hable con tus padres sobre esto?  
Respuesta: No sé. No me importa.  
Entrevistador: Me dejas preocupado ¿Tan mal te van las cosas?  
Respuesta: Sí.  
Entrevistador: ¿Cómo querrías que fueran las cosas?  
Respuesta: No sé.  
Entrevistador: ¿Lloras alguna vez?  
Respuesta: Sí pero yo no lloro. Si lo hago parezco tonta.  
Entrevistador: ¿Puedes decirme algo bonito de ti?  
Respuesta: No, nada.  
Entrevistador: ¿Puedo decirte algo bonito de ti?  
Respuesta: No quiero.  
Entrevistador: ¿Prefieres pensar sólo cosas malas de ti?  
Respuesta: Es que no me pasa nada bueno, sólo me pasan cosas malas. No me importa que la gente se preocupe de mí.  
Entrevistador: ¿Te da igual de verdad?  
Respuesta: No sé.  
Entrevistador: Yo me estoy preocupando ahora por ti y eso es bueno.  
Respuesta: Eso no es importante.  
Entrevistador: ¿Qué sería importante?  
Respuesta: No sé.  
Entrevistador: ¿Qué te gustaría ser de mayor?  
Respuesta: Profesora, pero no sé si voy a poder serlo.

En la posterior entrevista con los padres fue prácticamente imposible hablar con ellos y asesorarles o recoger algún tipo de información relevante. Para ellos su hija no podía tener problemas de autoestima ni sentirse mal a pesar de que reconocían que desde que habían decidido cambiar a su hija de centro ésta había comenzado a suspender.

Cuestionario número: 4  
Puntuación: 15  
Sexo: Varón  
Edad: 9 años  
Curso: 4º  
Centro: Público

- Entrevistador: Tras entregarte el cuestionario corregido le has dicho a tu tutor que querías hablar conmigo.  
¿Por qué?  
Respuesta: Porque yo me quiero poco. Soy bajo, no estoy fuerte y mis notas son regulares.<sup>1</sup>
- Entrevistador: ¿Puedes decirme algo bueno de ti?  
Respuesta: Nada.
- Entrevistador: ¿Algo malo?  
Respuesta: Todo.
- Entrevistador: ¿Quiénes son las personas que más te quieren?  
Respuesta: Mis padres.
- Entrevistador: ¿Cómo te hacen sentir tus padres?  
Respuesta: Muy bien.<sup>2</sup>
- Entrevistador: Pero si tus padres te hacen sentir bien ¿dónde te sientes mal?  
Respuesta: En el colegio. Los niños se meten conmigo, me insultan, me molestan...
- Entrevistador: ¿Cómo te tratan los profesores?  
Respuesta: Bien.
- Entrevistador: Si te pido que te esfuerces y que me digas algo bueno de ti, ¿eres capaz?  
Respuesta: Sí. Que hago mi tarea y me esfuerzo mucho. Y algo malo de mí es que soy feo y delgado.
- Entrevistador: ¿Quién te dice que eres feo y delgado?  
Respuesta: Los niños de mi clase, los chulos. Los niños buenos no me lo dicen.
- Entrevistador: ¿Te gusta como eres?  
Respuesta: No.
- Entrevistador: ¿Por qué?  
Respuesta: Ya te lo he dicho.
- Entrevistador: Respondes en el cuestionario que te gustaría ser otra persona, ¿quién?  
Respuesta: Un niño de mi barrio que se llama Antonio.
- Entrevistador: ¿Y cómo es?  
Respuesta: Alto. Normal. Todo lo que soy yo él es lo contrario.
- Entrevistador: ¿Te sientes triste a menudo?  
Respuesta: Sí, porque soy feo.
- Entrevistador: ¿Qué piensas cuando estás triste?  
Respuesta: Que soy feo, tonto y delgado.
- Entrevistador: ¿Duermes bien?  
Respuesta: Sí.
- Entrevistador: ¿Tus padres te dicen feo?  
Respuesta: Nadie de mi familia ni de mi casa me lo dice.
- Entrevistador: Pero le das mucha importancia a lo que dicen algunos niños de tu clase, ¿no te parece?  
Respuesta: Si no les hago caso me pegan a la salida y tengo que escaparme corriendo hasta casa.
- Entrevistador: ¿Quieres que hable con tus padres?  
Respuesta: No.
- Entrevistador: ¿Desde cuándo te sientes así de mal?  
Respuesta: Desde segundo. Desde que entré en este colegio. Pero también tengo amigos buenos como el que me ha acompañado hasta aquí.
- Entrevistador: ¿Por qué les haces caso a los malos compañeros y no a los buenos?  
Respuesta: No lo sé.

<sup>1</sup> Cuando habla se le nota que tiene un serio problema fonarticulatorio. Le da vergüenza hablar conmigo.

<sup>2</sup> Está muy inquieto. Se mueve constantemente de la silla. Se lleva las manos a la cara, mueve los dedos, las manos se la lleva a la boca. No mira nunca a los ojos al responder. Abre y cierra un estuche que ha traído.

<sup>3</sup> Sin que el entrevistador lo hubiese llegado a preguntar.

Questionario número: 18  
Puntuación: 20  
Sexo: Mujer  
Edad: 10 años  
Curso: 4º  
Centro: Público

- Entrevistador: Al pasar por tu clase y entregar los cuestionarios corregidos me dijiste que querías hablar conmigo. ¿Por qué?  
Respuesta: Porque las niñas de mi clase dicen que quieren "cortar" conmigo, no me quieren hablar ni ser amigas mías. Se meten conmigo y me dicen vaga y tonta.
- Entrevistador: ¿Te hace eso sentir mal?  
Respuesta: Sí.
- Entrevistador: ¿Piensas que eres una persona triste o alegre?  
Respuesta: Triste\*.
- Entrevistador: ¿Podrías decirme algo bonito de ti?  
Respuesta: No, nada.
- Entrevistador: ¿Algo malo, entonces?  
Respuesta: (Silencio. Calla, no responde).
- Entrevistador: ¿Qué es lo que más te gusta de ti?  
Respuesta: Que trabajo en clase.
- Entrevistador: ¿Cómo te hacen sentir tus padres?  
Respuesta: Bien.
- Entrevistador: ¿Te dicen algo malo ellos?  
Respuesta: No.
- Entrevistador: Pero en clase sí te dicen cosas malas.  
Respuesta: Sí.
- Entrevistador: ¿Les haces más caso a los de tu clase que a tu familia en lo que opinan de ti?  
Respuesta: (Silencio. Calla, no responde).
- Entrevistador: ¿Duermes bien?  
Respuesta: Sí.
- Entrevistador: ¿Piensas mucho en lo que me cuentas?  
Respuesta: Sí.
- Entrevistador: ¿Qué sueles pensar?  
Respuesta: Que no sirvo para nada.
- Entrevistador: ¿Te gustaría ser otra persona?  
Respuesta: Sí.
- Entrevistador: ¿Alguien en concreto?  
Respuesta: No.
- Entrevistador: ¿Cómo te gustaría ser?  
Respuesta: No ser vaga ni tonta.
- Entrevistador: ¿Crees que lo eres?  
Respuesta: Sí.
- Entrevistador: Tu maestro, ¿qué te dice?  
Respuesta: Nada.
- Entrevistador: ¿Te llama vaga?  
Respuesta: No.
- Entrevistador: ¿Hay compañeros que se portan bien contigo?  
Respuesta: Sí.

\* Está muy seria. No ha sonreído desde que la ví hace más de media hora en el aula. No se muestra nerviosa. Hace silencios muy largos al hablar.

Cuestionario número: 17  
Puntuación: 20  
Sexo: Varón.  
Edad: 11 años.  
Curso: 5º  
Centro: Público.

- Entrevistador: ¿Te consideras una persona alegre o triste?  
Respuesta: Alegre.
- Entrevistador: ¿Te gustaría ser otra persona?  
Respuesta: Sí.
- Entrevistador: ¿Por qué?  
Respuesta: Para llegar a ser alguien.
- Entrevistador: ¿Quién te gustaría llegar a ser?  
Respuesta: Gente que tenga..., que sea normal.
- Entrevistador: ¿Te gustaría ser otro niño?  
Respuesta: No.
- Entrevistador: ¿Dime algo bueno de tí?  
Respuesta: Que cuando mi tía se pone mala yo voy a verla y la cuido.
- Entrevistador: ¿Y algo malo?  
Respuesta: Nada.
- Entrevistador: ¿Te quieres mucho o poco?  
Respuesta: Mucho no, poquillo.
- Entrevistador: ¿Por qué piensas eso?  
Respuesta: ¿Por qué no?
- Entrevistador: ¿La gente te dice cosas buenas?  
Respuesta: Mi familia sí. Los niños de mi barrio no.
- Entrevistador: ¿Qué piensas de ti mismo en la escuela?  
Respuesta: Casi siempre saco ceros y alguna vez un cinco o un seis.
- Entrevistador: ¿Qué piensas de ti mismo?  
Respuesta: Soy listo cuando quiero, torpe-torpe no, pero listo tampoco.
- Entrevistador: ¿Duermes bien?  
Respuesta: Sí.
- Entrevistador: ¿Quién te hace sentir mejor?  
Respuesta: Mis padres.
- Entrevistador: ¿Y peor?  
Respuesta: La gente de la calle, mis amigos.
- Entrevistador: ¿Tus amigos te hacen sentir mal?  
Respuesta: Se meten con mi familia, me pegan. Los niños más grandes me pegan sin motivo.
- Entrevistador: ¿Te sientes mal?  
Respuesta: No.
- Entrevistador: ¿Te gusta el colegio?  
Respuesta: A veces. No me gusta hacer tarea.
- Entrevistador: Del uno al diez quiero que te pongas nota en lo que yo voy a decirte ahora considerando el uno lo más bajo y el diez lo máximo. ¿Lo entiendes?  
Respuesta: Sí.
- Entrevistador: Como estudiante.  
Respuesta: Un uno.
- Entrevistador: Como amigo.  
Respuesta: Un diez. Soy un buen amigo
- Entrevistador: Como hijo.  
Respuesta: Un diez.

A-EP. CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE LA AUTOESTIMA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

- Entrevistador: Entonces, por lo que me has contado tus problemas son en el colegio y en la calle, ¿no?  
Respuesta: Sí. Quitando eso no tengo problemas.  
Entrevistador: Pero tu puntuación en el cuestionario de Autoestima es baja.  
Respuesta: A lo mejor debí contestar más "a veces" en el cuestionario.  
Entrevistador: ¿Crees que se equivocó el cuestionario al decir que te quieres más bien poco?  
Respuesta: No.  
Entrevistador: ¿Quieres que se enteren tus padres?  
Respuesta: Me da igual. Él sabe que saco malas notas.  
Entrevistador: Pero esto no es un examen, ¿lo sabes?  
Respuesta: Sí.  
Entrevistador: ¿Te fijas más en las buenas o en las malas notas?  
Respuesta: En las buenas.

Cuestionario número: 22  
Puntuación: 21  
Sexo: Mujer  
Edad: 9 años  
Curso: 4<sup>o</sup>  
Centro: Público

PRIMERA SESION

- Entrevistador: Has venido a verme para hablar conmigo, ¿puedo saber por qué?  
Respuesta: Tenía miedo porque otras niñas de mi clase han sacado mayor puntuación (en el cuestionario).  
Entrevistador: ¿Eso te preocupa?  
Respuesta: Sí.  
Entrevistador: ¿Piensas que te quieres mucho?  
Respuesta: A veces sí y a veces no, porque cometo errores y eso no me gusta.  
Entrevistador: ¿Qué piensas entonces?  
Respuesta: Que soy tonta y que debería pensar antes de hacerlo y lo hago todo al "voleo"  
Entrevistador: ¿Eres triste o alegre?  
Respuesta: Yo a menudo estoy triste porque mi madre lo está porque hay problemas en casa.  
Entrevistador: ¿Problemas?  
Respuesta: Están divorciados y nos cuesta vivir sin mi padre.  
Entrevistador: ¿Os cuesta?  
Respuesta: Mi madre está rara, estaba con depresión e iba al médico y al psicólogo, pero ahora ya está mejor.  
Entrevistador: ¿Desde cuándo ocurre esto?  
Respuesta: Desde hace un año.  
Entrevistador: ¿Te sientes mal?  
Respuesta: Sí.  
Entrevistador: ¿Culpable?  
Respuesta: Sí, porque pienso que debería hablar con mi padre y decirle que volviera y ser una familia normal y corriente.  
Entrevistador: ¿Te gustaría ser otra persona?  
Respuesta: A veces sí.  
Entrevistador: ¿Por qué?  
Respuesta: Porque estoy rodeada de problemas con mi padres y mi madre.  
Entrevistador: ¿Hay cosas buenas en tu vida?  
Respuesta: Algunas.  
Entrevistador: ¿Por ejemplo?  
Respuesta: Cuando mi padre le pide perdón a mi madre o la invita a cenar.  
Entrevistador: ¿Puedes decirme algo bueno de ti?  
Respuesta: Que mi madre me quiere y que tengo un hermano, ambos me quieren.  
Entrevistador: Pero, ¿puedes decirme algo bueno que tú hagas?  
Respuesta: Doy cariño. Me gusta hacer amigos, tener cerca gente sin problemas.  
Entrevistador: ¿Duermes bien?  
Respuesta: A veces cuando se pelean (mis padres) duermo mal.  
Entrevistador: ¿Piensas que eres buena estudiante?  
Respuesta: A veces. Normalmente pienso que no puedo superar a mis amigas.  
Entrevistador: ¿Te fijas más en las cosas malas o en las buenas?  
Respuesta: Más en las cosas buenas.



SEGUNDA SESIÓN

- Entrevistador: Te veo muy contenta hoy, ¿a qué se debe?  
Respuesta: ¿Has visto el anuncio de la Coca-Cola?  
Entrevistador: ¿Cuál de ellos?  
Respuesta: Hemos hecho mi hermano de cinco años y yo como en el anuncio de la Coca-Cola diciéndole primero a mi padre algo bueno como si lo dijera mi madre y a mi madre algo bueno como si se lo dijera mi padre. Así, ahora, ya se tratan mejor, como amigos. Porque cuando se llevan mal parecen niños y yo parezco la persona mayor.
- Entrevistador: ¿Cuándo parecen niños?  
Respuesta: Cuando hacen tonterías.  
Entrevistador: ¿Por ejemplo?  
Respuesta: Me da vergüenza cuando mi padre viene a recogerme borracho en el coche. No me gusta y me da miedo.
- Entrevistador: ¿Por eso discuten tus padres?  
Respuesta: Sí. Yo les intento calmar. Le digo a mi madre "es su vida" y a mi padre "es su vida" (gesticula hacia ambos lados como si estuvieran los dos delante).
- Entrevistador: ¿Cómo te sientes tú entonces?  
Respuesta: Lloro mucho cuando ocurre eso. Quiero tener una familia normal y corriente y no una de locos. Me dicen que no van a discutir más y es mentira, siempre discuten.

Durante las dos sesiones siguientes en las que hubo otras tantas entrevistas, la alumna reveló datos de un posible abandono familiar.



El A-EP es una sencilla y atractiva prueba para evaluar la autoestima en alumnos de 4º a 6º de Primaria. Sencilla porque emplea un lenguaje llano y claro, ajustado a estas edades. Atractiva, porque incluye ilustraciones a todo color que acompañan a cada uno de los 17 elementos de la prueba. Estas dos características la hacen idónea para estos cursos. Además, su aplicación y su corrección resultan breves y fáciles. Es una prueba muy adecuada para la detección de alumnos con baja autoestima, tanto en aplicaciones individuales como colectivas.



MADRID  
BARCELONA  
BILBAO  
SEVILLA

[www.teaediciones.com](http://www.teaediciones.com)

