



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN,
HUMANAS Y TECNOLOGÍAS**

CARRERA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA

“Trabajo de grado previo a la obtención del Título de Licenciados en Ciencias de la Educación.”

Tema:

“FAMILIAS DISFUNCIONALES Y AUTOESTIMA EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE LA UNIDAD EDUCATIVA “JUAN DE VELASCO” SEDE 2. RIOBAMBA. OCTUBRE 2017-MARZO-2018”

Autores:

JUAN CARLOS VELASTEGUÍ AYERVE
JOSÉ EDUARDO FLORES TAPIA

Tutor:

Juan Carlos Marcillo

Riobamba – Ecuador

2018

CERTIFICACIÓN DEL TUTOR

Certifico que el presente trabajo de investigación previo a la obtención del Grado de **TÍTULO DE LICENCIADOS EN PSICOLOGIA EDUCATIVA ORIENTACIÓN VOACIONAL Y FAMILIAR**; con el tema: **“FAMILIAS DISFUNCIONALES Y AUTOESTIMA EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE LA UNIDAD EDUCATIVA “JUAN DE VELASCO” SEDE 2. RIOBAMBA. OCTUBRE 2017-MARZO-2018”** ha sido elaborado por JUAN CARLOS VELASTEGUÍ AYERVE y JOSÉ EDUARDO FLORES TAPIA, el mismo que se ha revisado y analizado al cien por ciento, de acuerdo al cronograma de trabajo establecido, bajo el asesoramiento de mi persona en calidad de Tutor, por lo que considero que se encuentra apto para su presentación y defensa respectiva.

Es todo cuanto puedo informar en honor a la verdad.

Riobamba, Junio del 2018



Msc. Juan Carlos Marcillo

TUTOR

REVISIÓN DEL TRIBUNAL

Los miembros del Tribunal de Graduación del proyecto de investigación de título: **“FAMILIAS DISFUNCIONALES Y AUTOESTIMA EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE LA UNIDAD EDUCATIVA “JUAN DE VELASCO” SEDE 2. RIOBAMBA. OCTUBRE 2017-MARZO-2018”**. Presentado por: Juan Carlos Velasteguí Ayerve, José Eduardo Flores Tapia. Dirigido por: MSC. Juan Carlos Marcillo. Una vez escuchada la defensa oral y revisado el informe final del proyecto de investigación con fines de graduación, en la cual se ha constatado el cumplimiento de las observaciones realizadas, remite la presente para uso y custodia en la biblioteca de la Facultad de Ciencias de la Educación, Humanas y Tecnologías, de la Universidad Nacional de Chimborazo.

Para constancia de lo expuesto firman:

Msc. Patricio Tobar
PRESIDENTE DEL TRIBUNAL



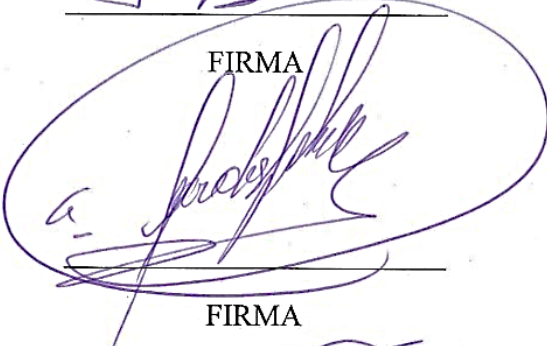
FIRMA

Msc. Luis Pérez
MIEMBRO DEL TRIBUNAL



FIRMA

Msc. Vinicio Paredes
MIEMBRO DEL TRIBUNAL



FIRMA

Msc. Juan Carlos Marcillo
TUTOR



FIRMA


AUTORÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La responsabilidad del contenido, ideas y conclusiones del presente trabajo investigativo, previo a la obtención del Título de licenciatura en Psicología Educativa y Orientación Vocacional y Familiar, con el tema: **“FAMILIAS DISFUNCIONALES Y AUTOESTIMA EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE LA UNIDAD EDUCATIVA “JUAN DE VELASCO” SEDE 2. RIOBAMBA. OCTUBRE 2017-MARZO-2018”** corresponde exclusivamente a, Juan Carlos Velasteguí Ayerve, con cédula de identidad N° 0604378646, José Eduardo Flores Tapia con cédula de identidad N° 060405536-8 y el patrimonio intelectual de la misma a la Universidad Nacional de Chimborazo.



.....
José Eduardo Flores Tapia

C.I. 060405536-8



.....
Juan Carlos Velasteguí Ayerve

C.I. 060437864-6

AGRADECIMIENTO

Agradezco a todos los docentes que han estado apoyándome en cada uno de mis logros a mi tutor de la tesis ya que sin la ayuda de él no hubiese podido lograr este sueño.

Le agradezco a la Universidad Nacional de Chimborazo por brindarme todo lo necesario para poder ser un gran profesional.

José Eduardo Flores Tapia.

Agradezco a Dios por protegerme durante todo mi camino y darme fuerzas para superar obstáculos y dificultades a lo largo de toda mi vida.

A mi madre y padre, que con su demostración de unos padres ejemplares me han enseñado a no desfallecer ni rendirme ante nada y siempre perseverar a través de sus sabios consejos.

A mi mujer Ana Medina, por acompañarme durante todo este arduo camino y compartir conmigo alegrías y fracasos.

Al Msc. Juan Carlos Marcillo, Tutor de tesis, por su valiosa guía y asesoramiento a la realización de la misma.

Gracias a todas las personas que ayudaron directa e indirectamente en la realización de este proyecto.

Juan Carlos Velasteguí

DEDICATORIA

Mi tesis se la dedico a mi madre a mis abuelitos por ser los promotores de la persona que soy de la misma manera a mi preciosa Anita por ser la principal motivación e inspiración para poder superarme cada día más para poder soñar con un futuro mejor.

A todas las personas que estuvieron a mi lado apoyándome para que este sueño de ser psicólogo se haga realidad.

José Eduardo Flores Tapia.

A Dios por permitirme tener la fuerza para terminar mi carrera, a mis padres por su esfuerzo en concederme la oportunidad de estudiar y por su constante apoyo a lo largo de mi vida a mis hermanos, parientes y amigos por sus consejos, paciencia y toda la ayuda que me brindaron para concluir mis estudios a mi hija y mi mujer por ser la razón de mi existir sin ellos la fuerza de levantarme cada día para ser mejor persona no sería una realidad, gracias Maily mi princesa hermosa y gracias amor de mi vida Ana Gabriela por existir.

Juan Carlos Velasteguí

ÍNDICE GENERAL

| | |
|--|-----|
| CERTIFICACIÓN DEL TUTOR | II |
| REVISIÓN DEL TRIBUNAL | 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. MARCO TEÓRICO | 4 |
| 3.1 FAMILIAS DISFUNCIONALES | 4 |
| 3.1.1 Familias Disfuncionales | 4 |
| 3.1.2 Características de Familias Disfuncionales | 4 |
| 3.1.3 Rasgos de las Familias disfuncionales | 5 |
| 3.1.4 Tipos de familias disfuncionales | 5 |
| 3.1.5 Familias Desligadas | 5 |
| 3.1.6 Familias Caóticas | 6 |
| 3.1.7 Familias Psicósomáticas | 6 |
| 3.1.8 Familias Reconstruidas. | 7 |
| 3.2 EL AUTOESTIMA | 7 |
| 3.2.1 Tipos de Autoestima | 8 |
| 3.2.2 Autoestima alta | 8 |
| 3.2.3 Autoestima media | 8 |
| 3.2.4 Autoestima baja | 8 |
| 3.2.5 Componentes del autoestima | 8 |
| 3.2.6 Componente cognitivo | 8 |

| | | |
|-------|---|------|
| 3.2.7 | Componente Afectivo | 9 |
| 3.2.8 | Componente conductual | 9 |
| 4. | METODOLOGÍA | 10 |
| 4.1 | DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN | 10 |
| 4.1.1 | No Experimental | 10 |
| 4.2 | TIPO DE INVESTIGACIÓN | 10 |
| 4.2.1 | Transversal | 10 |
| 4.2.2 | Bibliográfica | 10 |
| 4.2.3 | De campo | 10 |
| 4.3 | NIVEL DE INVESTIGACIÓN | 10 |
| 4.3.1 | Descriptiva | 10 |
| 4.3.2 | Correlacional | 10 |
| 4.4 | MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN | 11 |
| 4.4.1 | Método Inductivo – Deductivo | 11 |
| 4.5 | POBLACIÓN Y MUESTRA | 11 |
| 4.5.1 | Población | 11 |
| 4.5.2 | Muestra | 11 |
| 4.6 | TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS | 11 |
| 4.7 | PROCESAMIENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN. | 12 |
| 4.8 | PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS | 12 |
| 5. | ANÁLISIS Y RESULTADOS | 13 |
| 5.1 | Encuesta realizada a los estudiantes 7° de EGB de la Unidad Educativa Juan de Velasco SEDE 2. | 13 |
| 5.2 | Aplicación del Test A-EP | 19 |
| 6. | CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES | 25 |
| 6.1 | CONCLUSIONES | 25 |
| 6.2 | RECOMENDACIONES | 26 |
| 7. | BIBLIOGRAFÍA | 27 |
| 8. | ANEXOS | XIII |
| 8.1 | Anexo N° 1. - fotografías | XIII |
| 8.2 | Anexo N° 2. – Test A-EP | XV |

ÍNDICE DE CUADROS

| | | |
|---------------|--|----|
| Cuadro N° 1.- | Con quien vive el niño | 13 |
| Cuadro N° 2.- | La relación con tus padres | 14 |
| Cuadro N° 3.- | Familiar violento | 15 |
| Cuadro N° 4.- | Padres pendientes | 16 |
| Cuadro N° 5.- | Muestras de Cariño | 17 |
| Cuadro N° 6.- | Cuando tienen algún problema | 18 |
| Cuadro N° 7.- | Cuadro General | 19 |
| Cuadro N° 8.- | Niveles del Autoestima | 23 |
| Cuadro N° 9.- | Relación entre las familias las disfuncionales y el autoestima | 24 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | | |
|----------------|--|----|
| Gráfico N° 1.- | Con quien vive el niño | 13 |
| Gráfico N° 2.- | La relación con tus padres | 14 |
| Gráfico N° 3.- | Familiar violento | 15 |
| Gráfico N° 4.- | Padres pendientes | 16 |
| Gráfico N° 5.- | Muestras de Cariño | 17 |
| Gráfico N° 6.- | Cuando tienen algún problema | 18 |
| Gráfico N° 7.- | Niveles del Autoestima | 23 |
| Gráfico N° 8.- | Relación entre las familias las disfuncionales y el autoestima | 24 |

RESUMEN

La disfuncionalidad familiar guarda relevancia en el autoestima es por ello que la presente investigación tuvo como objetivo Analizar la relación de las familias disfuncionales en el autoestima de los estudiantes de Séptimo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Juan de Velasco SEDE 2, la metodología que se utilizó fue de diseño no experimental, con un tipo de investigación, trasversal ,bibliográfica y de campo, el nivel de investigación fue descriptiva, explicativa y correlacional, con un método de investigación Inductivo-Deductivo, la población fueron los estudiantes de la Unidad Educativa Juan de Velasco SEDE 2, la muestra fue no probabilística e intencional ya que se trabajó con 100 estudiantes, las técnicas que se utilizaron fueron la encuesta y la prueba psicométrica, los instrumentos fueron el cuestionario Ah. Doh y el cuestionario A-EP de autoestima, la recolección y obtención de los datos nos ayudaron para realizar el respectivo análisis de los resultados, para poder llegar a la conclusión qué si existe una relación entre las familias disfuncionales y el autoestima de los estudiantes, ya que los estudiantes que pertenecen a este tipo de familias presentan un nivel medio y bajo, dado que la relación entre sus padres es pobre a falta de comunicación y de compartir tiempo libres.

Palabras claves: Familias Disfuncionales – autoestima

ABSTRACT

Family dysfunction is relevant to self-esteem, this is why this investigation's proposal is analyzing the relationship between dysfunction families in the self-esteem in students from the seventh year of Basic General Education of the Educational Unit Juan de Velasco head office 2, as a methodology used was non-experimental design, with a cross-sectional type of researching, bibliographic and of field, the level of research was descriptive, explanatory and correlational, with an Inductive-Deductive researching method, the population was the students of the Unit Educativa Juan de Velasco head office 2, the sample was not probabilistic and intentional because it was worked with 100 students, the techniques used were the survey and the psychometric test, the instruments were the Ah-Doh questionnaire and the A-EP questionnaire of self-esteem, the collection and data getting helped us to carry out the respective analysis of the results, in order to reach the conclusion that really exists a relationship between dysfunctional families and the students' self-esteem, because these students belong to this type of families which present a medium and low level also because the relationship between their parents is poor due to lack of communication and sharing their free time.

Keywords: Dysfunction families - self-esteem.


SIGNATURE



Reviewed by: Maldonado, Ana
Language Center Teacher

1. INTRODUCCIÓN

El presente proyecto de investigación titulado " Las familias disfuncionales y el autoestima que existe en los estudiantes de séptimo año de EGB de la Unidad Educativa Juan de Velasco sede 2"; plantea como base fundamental la necesidad de identificar si existe familias disfuncionales en los estudiantes, puesto que en la actualidad no se ha prestado la debida atención a lo que son los problemas familiares al momento de tomar una decisión. En las Instituciones Educativas se brinda una educación caracterizada por la homogeneidad y no se consideran las características personales al momento de aprender.

En el planteamiento del problema se pretende establecer ¿Existen familias disfuncionales en los estudiantes de séptimo año de EGB de la Unidad Educativa Juan de Velasco sede 2 y cuál es su nivel de autoestima? El mismo que guiará la investigación para lograr el objetivo, teniendo en cuenta que el estudio de las familias disfuncionales y su nivel de autoestima es de suma importancia para que los estudiantes se desarrollen óptimamente dentro de su vida estudiantil y familiar.

El objetivo central del estudio es, analizar la existencia de las familias disfuncionales y su influencia en el autoestima de los estudiantes de séptimo año de EGB de la Unidad Educativa Juan de Velasco SEDE 2.

En nuestro país se ha detectado la falta de interacción entre familiares lo cual no permite que los niños y jóvenes sentirse amados por sus padres causando una baja autoestima, sin embargo dentro de los hogares disfuncionales hay varios factores que influyen para que los estudiantes no desarrollen diferentes habilidades sociales, cabe mencionar que esto también afecta a el autoestima de los muchachos debido a que en varias ocasiones sienten que no encajan en la sociedad y se sienten menos que el resto.

Según (Asamblea Nacional de la República del Ecuador, 2015) en el Art 37.- establece que El Estado reconocerá y protegerá a la familia como célula fundamental de la sociedad y garantizará las condiciones que favorezcan 4 integralmente la consecución de sus fines. Esta se constituirá por vínculos jurídicos o de hecho y se basará en la igualdad de derechos y oportunidades de sus integrantes. Protegerá el matrimonio, la maternidad y el haber familiar. Igualmente apoyará a las mujeres jefas de hogar. El matrimonio se fundará en el

libre consentimiento de los contrayentes y en la igualdad de derechos, obligaciones y capacidad legal de los cónyuges.

En la Ciudad de Riobamba se puede constatar que existen familias disfuncionales y que esto el comportamiento los niños, los conflictos, mala conducta, y muchas veces el abuso por parte de los miembros individuales se produce continuamente y regularmente, lo que lleva a otros miembros a acomodarse a tales acciones. A veces los niños crecen en tales hogares con el entendimiento de que tal disposición es normal. Las familias disfuncionales son principalmente el resultado de adultos dependientes, y también pueden verse afectados por las adicciones, como el abuso de sustancias (Punguil, 2016).

En la Unidad Educativa Juan de Velasco se ha podido evidenciar que existen familias disfuncionales y estos problemas han afectado a el autoestima de los niños y niñas, estos tipos de presentan características propias en el comportamiento como resultado de sus experiencias dentro de la estructura familiar.

El interés de realizar la presente investigación es porque se ha podido observar que la mayoría de escuelas fiscales se enfocan en la acción instructiva - cognitiva dejando un lado el desarrollo de los niños en sus ámbitos biológicos, psicológicos, social y espiritual. Esto significa que los educadores y la familia son dos ejes importantes en la formación integral de los niños. Pero si dicha formación no es equilibrada se generan conflictos que se reflejan dentro del aula enfocándose en las conductas agresivas entre estudiantes que pudieran tener su origen y mantenimiento en el seno familiar, debido a los diversos castigos físicos y verbales que el niño observa y experimenta

Los beneficiarios son los estudiantes, docentes y padres de familia de la Unidad Educativa Juan de Velasco, ya que la solución de la investigación será de gran impacto por ser un tema que preocupa a toda la comunidad educativa, la misma que no reciben apoyo por parte de los orientadores para poder sobrellevar este problema que con el tiempo afecta a el autoestima de los niños.

2. OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GENERAL

Analizar la relación de las familias disfuncionales en el autoestima de los estudiantes de Séptimo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Juan de Velasco SEDE 2.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar la existencia de las familias disfuncionales en los estudiantes de Séptimo año de Educación General Básica de la unidad educativa Juan de Velasco SEDE 2.
- Determinar el nivel de autoestima en los estudiantes Séptimo año de Educación General Básica de la unidad educativa Juan de Velasco SEDE 2.
- Establecer la relación de las familias disfuncionales en el autoestima de los estudiantes de Séptimo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Juan de Velasco SEDE 2

3. MARCO TEÓRICO

3.1 FAMILIAS DISFUNCIONALES

3.1.1 Familias Disfuncionales

Las familias disfuncionales se originan inicialmente por altos niveles de ansiedad relacionados con una situación estresante, el esposo y la esposa son los arquitectos de una familia y cuando se relacionan de manera disfuncional, transmiten la difusión de su pareja al resto del sistema familiar (Bradshaw, 2000).

Las familias disfuncionales reflejan comportamientos inadecuados por parte de sus padres o madres donde inhibe el crecimiento de la individualidad y la capacidad de relacionarse sanamente con los miembros de su familia y en la sociedad, provocando una enfermedad psicológica y espiritual.

Según (Alcaina, 2007) caracteriza de un hogar disfuncional como un sistema relacional nocivo en donde los problemas de uno de los miembros afectan a todos, como la que ante situaciones que generan estrés responde aumentando la rigidez de sus pautas transaccionales y de sus límites, carece de motivación y ofrece resistencia o elude toda la posibilidad de cambio.

Un hogar disfuncional no tiene ningún límite social, ni financiero, ni intelectual. Sin embargo, hasta décadas recientes, el concepto de una familia disfuncional no fue tomada en serio por los profesionales (terapeutas, trabajadores sociales, maestros, consejeros), especialmente entre las clases media y alta. Cualquier intervención habría sido vista como una violación de la santidad del matrimonio y un aumento en la probabilidad de divorcio (que era socialmente inaceptable en la época).

3.1.2 Características de Familias Disfuncionales

Las familias disfuncionales son muy distintas, y que están dentro de diferentes problemas como: negación, problemas psicológicos, abuso y adicción. También hemos visto que cualquier familia disfuncional puede tener ciertas características presentes en su ambiente familiar. Veremos ahora con más profundidad, algunas de las características más notorias disfuncionales.

- Relación disfuncional entre padre y madre
- Machismo
- Violencia
- Adicciones

- Falta de seguridad
- El círculo vicioso de generaciones
- Falta de comunicación
- Negación

También se recalca que la dinámica familiar no es saludable, esto significa que afecta negativamente a sus integrantes (padre, madre, hijos) de tal forma que si le causa perjuicio a uno de ellos de manera inespecífica también le afecta a otro de sus miembros de igual o diferente manera. Otro factor característico es que su funcionamiento familiar no es relacional ni compatible

3.1.3 Rasgos de las Familias disfuncionales

Las familias disfuncionales, se niegan que exista un problema en su seno, y responden de manera agresiva a todo intento de ayuda. La mentira es empleada como forma de ocultamiento de la realidad, fachada para mantener una fachada aparentemente normal. La desesperanza y la frustración, contribuyen a desarrollar una incapacidad para afrontar los problemas. No se comparten actividades colectivas positivas, tan sólo las crisis. El relacionamiento afectivo se da en base al autoritarismo y el miedo, con ausencia del cariño y la tolerancia. Ser buen padre o buena madre es una tarea difícil, considerado como un trabajo diario que jamás termina. Es tal vez la tarea más ardua realizará cualquiera de nosotros. Porque implica estar mentalmente sano y dotado de paciencia en extremo. Se necesita saber satisfacer las propias necesidades con los propios recursos y tener, además una pareja que lo apoye a uno en el proceso.

3.1.4 Tipos de familias disfuncionales

Según (Alcaina, 2007) divide a la familia disfuncional en 4 tipos que son:

3.1.5 Familias Desligadas

Es una familia permeable a las influencias del exterior, por lo que es una familia de carácter inestable, cambia de forma excesiva y rápidamente sus normas de funcionamiento.

Según (Alcaina, 2007) los miembros de las familias desligadas tienen su propio espacio de autonomía e independencia, pero en un grado elevado, impidiéndoles ser conscientes de crisis patentes entre sus miembros.

Y, como consecuencia, el desarrollo evolutivo y las diferencias individuales de los miembros de este tipo de familia se adquieren desde el mundo exterior de la familia, es decir, por las normas que reciben del exterior, ya que son excesivamente vulnerables a las influencias del mundo que les rodea. Las subsistencias de estas familias son pobres, mientras que las personas que la componen están sobrecargadas. Desde la propia familia se detecta una tendencia hacia la disolución del grupo familiar, ya que los miembros que la integran se desprenden fácilmente.

3.1.6 Familias Caóticas

En estas familias prácticamente los padres han perdido toda autoridad y los hijos adoptan conductas problemáticas.

Según (Herrera, 2008) estos padres no aceptan que sus hijos toman esa actitud por sus equivocaciones o falta de autoridad, sino que culpan a terceros evitando con esto que el niño resuelva los problemas que el mismo crea. En este tipo de familia, los miembros se llevan muy mal entre sí, las relaciones son muy conflictivas esto a causa del consumo de drogas, por cuestiones de orden sexual de los hijos, por la amistad de estos e incluso por las relaciones entre los hermanos.

Las relaciones de los padres con sus hijos son alejadas y la comunicación es muy escasa o mala. Presenta un universo de valores muy distante mayoritario en los hijos, existe una rigidez en sus propias concepciones de la familia, como la delimitación de status y roles paternos y subordinaciones relativamente ensuciados.

3.1.7 Familias Psicossomáticas

Según Minuchin citado por (Sánchez, 2008) menciona que: “Dicha familia, siempre está ansiosa por responder, lo cual puede ocasionar en el terapeuta un sentimiento ambiguo, ya que por una parte parecen cooperar muy bien en la terapia, pero por otra, generan un sentimiento de decepción por las resistencias y la familiaridad con que envuelven y absorben, por lo que el terapeuta debe buscar como objetivos de terapia”.

La familia funciona cuando alguien está enfermo.

Existe sobreprotección hacia el niño que tiene el problema. Incapacidad de resolver conflictos. Hay una enorme necesidad de evitar conflictos. Se mantiene una enorme rigidez. Aparenta ser una familia normal ideal y buenos vecinos, cuenta sus problemas. El niño usa su reflejo como manipuleo y búsqueda de afecto.

3.1.8 Familias Reconstruidas.

Son producto de segundos matrimonios, en donde su ciclo familiar previo se ha interrumpido por un divorcio o muerte. Una familia reconstruida es un hogar compuesto por una pareja de adultos donde uno de ellos tiene hijos de un matrimonio previo. La estructura de estas familias reconstruidas es muy compleja, ya que surgen nuevos lazos familiares. Esta nueva situación les genera a los hijos sentimientos de doble pertenencia. Un hijo de un primer matrimonio no se siente un miembro pleno de una nueva familia, sino más bien una visita frecuente. Suelen sentirse inseguros en cuanto a si realmente tienen un lugar que les pertenezca (Alcaina, 2007).

Carecen de un papel definido en la nueva familia, puede haber diferencias con la nueva pareja o dificultades para adaptarse a las costumbres de la nueva familia. También sienten una pérdida de intimidad con el padre que se ha vuelto a casar.

3.1.9 Violencia familiar

Según (López & Lozano, 2017) la violencia familiar es uno de los principales problemas sociales y culturales a nivel global, atentando contra la dignidad del ser humano y sus derechos fundamentales como a la vida y la salud; perjudica el desempeño sicosocial de los miembros de la familia en todos los ámbitos de su vida, dentro y fuera del hogar, dificulta el aprendizaje y la socialización, afectando la calidad de vida de las personas, especialmente de los más vulnerables: mujeres, niños, niñas y adolescentes (NNA), poniendo en riesgo la salud física, mental y espiritual de las personas.

La violencia familiar es un acto de poder u omisión intencional, dirigido a dominar, someter, controlar o agredir física, verbal, psicoemocional o sexualmente a cualquier integrante de la familia, dentro o fuera del domicilio familiar, por quien tenga o haya tenido algún parentesco por afinidad, civil, matrimonio, concubinato o a partir de una relación de hecho y que tenga por efecto causar un daño.

3.2 EL AUTOESTIMA

El autoestima puede definirse como la autoevaluación que hace y mantiene la persona, es una actitud de aprobación o desaprobación sobre sí mismo. Este concepto explica el comportamiento de la persona, mismo que se encuentra motivado por el deseo de sentirse bien en relación a lo que tiene, lo que es y lo que sabe. Coopersmith propone tres niveles de autoestima; alto, medio y bajo, que pueden variar en función de múltiples factores por

lo que no existe un criterio fijo para establecerlos. El autoestima se refiere a la necesidad de respeto y confianza en sí mismo. La necesidad del autoestima es básica, todos tenemos el deseo de ser aceptados y valorados por los demás. Satisfacer esta necesidad de autoestima hace que las personas se vuelvan más seguras de si mismas. El no poder tener reconocimiento por los propios logros, puede llevar a sentirse inferior o un fracasado (Valencia, 2007).

3.2.1 TIPOS DE AUTOESTIMA

Los tipos de autoestima según (Velez, 2018) son los siguientes:

3.2.2 Autoestima alta

También llamada autoestima positiva, es el nivel deseable para que una persona logre sentirse satisfecha en la vida, sea consciente de su valía y de sus capacidades y pueda enfrentarse a los inconvenientes de forma resolutiva (Velez, 2018).

3.2.3 Autoestima media

Esta autoestima media o relativa supone cierta inestabilidad en la percepción de una misma. Si bien en algunos momentos la persona con autoestima media se siente capaz y valiosa, esa percepción puede cambiar al lado opuesto, a sentirse totalmente inútil debido a factores variados, pero especialmente a la opinión de los demás (Velez, 2018).

3.2.4 Autoestima baja

Ineptitud, incapacidad, inseguridad son los términos que acompañan a una persona con una autoestima baja, se trata de un estado de autoestima que debemos evitar en nuestro camino hacia la felicidad (Velez, 2018).

3.2.5 Componentes del autoestima

El autoestima se encuentran tres componentes interrelacionados alguna modificación en uno de ellos con lleva consigo una alteración en los otros según (Garcia, 2013) y son los siguientes

3.2.6 Componente cognitivo

Formado por el conjunto de conocimientos sobre uno mismo. Representación que cada uno se forma acerca de su propia persona, y que varía con la madurez psicológica y con la capacidad cognitiva del sujeto. Por tanto, indica ideas, opiniones, creencias, percepción y procesamiento de la información.

El autoconcepto ocupa un lugar privilegiado en la génesis, crecimiento y consolidación del autoestima y las restantes dimensiones caminan bajo la luz que les proyecta el autoconcepto, que a su vez se hace acompañar por la autoimagen que la persona tiene de sí misma en el presente y en las aspiraciones futuras.

Un autoconcepto repleto de autoimágenes ajustadas, ricas e intensas en el espacio y tiempo en que vivimos demostrará su máxima eficacia en nuestros comportamientos. La fuerza del autoconcepto se basa en nuestras creencias entendidas como convicciones, convencimientos propios; sin creencias sólidas no existirá un autoconcepto eficiente (Garcia, 2013).

3.2.7 Componente Afectivo

Sentimiento de valor que se atribuye y grado en que se aceptan. Puede haber un matiz positivo o negativo según su autoestima: “Hay muchas cosas de mí que me gustan” o “no hago nada bien, soy un inútil”. Lleva consigo la valoración de nosotros mismos, de lo que existe de positivo y de aquellas características negativas que poseen. Implica un sentimiento de lo favorable o desfavorable, de lo agradable o desagradable que se muestra en las personas.

Es admiración ante la propia valía y constituye un juicio de valor ante las cualidades personales. Este elemento es la respuesta de la sensibilidad y emotividad ante los valores que tendrá cada individuo; es el corazón del autoestima, es la valoración, el sentimiento, la admiración, el desprecio, el afecto, el gozo y el dolor en la parte más íntima de nosotros mismos (Garcia, 2013).

3.2.8 Componente conductual

Relacionado con tensión, intensión y decisión de actuar, de llevar a la práctica un proceso de manera coherente. Es la autoafirmación dirigida hacia el propio yo y en busca de consideración y reconocimiento por parte de los demás. Constituye el esfuerzo por alcanzar el respeto ante los demás y ante nosotros mismos (Garcia, 2013).

4. METODOLOGÍA

4.1 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

4.1.1 No Experimental

Puesto que permitió realizar un análisis en base a la realidad observada teniendo en cuenta lo individual y subjetivo con énfasis a la interpretación de resultados con contrastación de la teoría y no se manipularon las variables de estudio.

4.2 TIPO DE INVESTIGACIÓN

4.2.1 Transversal

Porque se realizó en un período determinado de tiempo (octubre 2017- marzo 2018).

4.2.2 Bibliográfica

La información recolectada se tomó de libros, archivos y documentos con bibliografía especializada.

4.2.3 De campo

Se ejecutó la investigación en la Unidad Educativa “Juan de Velasco” SEDE 2 donde sucede el fenómeno educativo de manera natural.

4.3 NIVEL DE INVESTIGACIÓN

4.3.1 Descriptiva

Se estudiaron las variables, describieron las situaciones y eventos, como es y cómo se manifiesta el fenómeno.

4.3.2 Correlacional

Ya se pudo evidenciar que las dos variables si se relacionan entre sí.

4.4 MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN

4.4.1 Método Inductivo – Deductivo

Se realizó la investigación mediante la utilización de técnicas como la aplicación de una encuesta para ver la existencia de familias disfuncionales y un test para conocer el nivel de autoestima de los estudiantes de la Unidad Educativa Juan de Velasco Sede 2.

4.5 POBLACIÓN Y MUESTRA

4.5.1 Población

La población implicada en la presente investigación estuvo constituida por los estudiantes de la Unidad Educativa Juan de Velasco SEDE 2.

4.5.2 Muestra

Se optó por el muestreo no probabilístico por lo tanto será intencionado, porque se escogerá la muestra, en este caso los estudiantes de 7° de EGB de la Unidad Educativa Juan de Velasco SEDE 2.

4.6 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

| VARIABLE | TÉCNICA | INSTRUMENTO | DESCRIPCIÓN |
|-------------------------|----------------|--------------------|---|
| Familias disfuncionales | Encuesta | Cuestionario | Los estudios de encuesta son muy utilizados en el ámbito educativo por su aparente facilidad para la obtención de datos y son útiles para la descripción y la predicción de un fenómeno, este tipo de estudios permiten recoger información de individuos de diferentes formas y pretenden hacer estimaciones de las conclusiones a la población de referencia (Aparicio & Palacios, 2009). |

| | | | |
|------------|--------------|---|--|
| Autoestima | Psicométrica | Cuestionario de autoestima infantil A.EP. | El A-EP es una sencilla y atractiva prueba para evaluar el autoestima en alumnos de Primaria. sencilla porque emplea un lenguaje llano y claro, ajustado a estas edades, con preguntas breves y sin negaciones. Atractiva, porque incluye ilustraciones a todo color que acompañan a cada uno de los 13 elementos de la prueba. Estas dos características la hacen idónea para estos cursos. Además, su aplicación y su corrección resultan breves y fáciles, lo que hace que sea una prueba muy adecuada para la detección de alumnos con baja autoestima (Ramos, Giménez, & Muñoz, 2010) |
|------------|--------------|---|--|

Elaborado por: Juan Carlos Velastegui y Eduardo Flores

4.7 PROCESAMIENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.

- Toma de datos
- Revisión y limpieza de datos
- Procesamiento de datos
- Tabulación de la información
- Elaboración de tablas y gráficos.

4.8 PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS

- Análisis del dato recogidos
- Interpretación de los resultados en base a la teoría que lo sustenta.

5. ANÁLISIS Y RESULTADOS

5.1 Encuesta realizada a los estudiantes 7° de EGB de la Unidad Educativa Juan de Velasco SEDE 2.

1.- ¿Con quién vives?

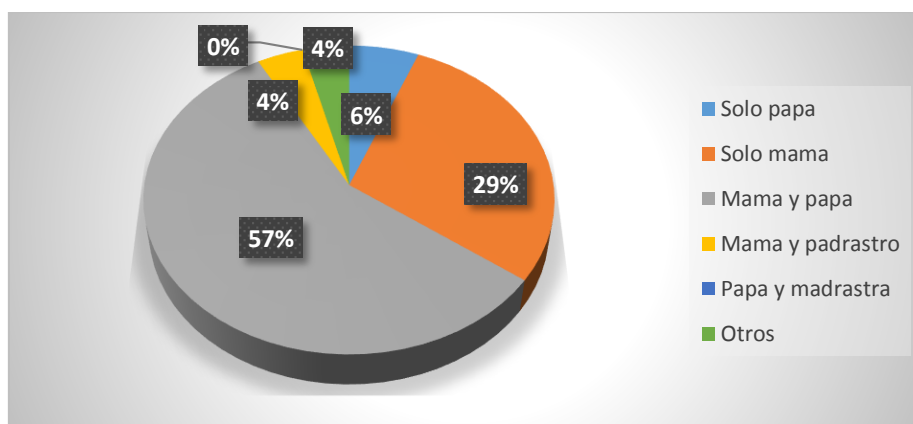
Cuadro N° 1.- Con quien vive el niño

| ITEMS | # DE ESTUDIANTES | PORCENTAJE |
|------------------|------------------|-------------|
| Solo papa | 6 | 6% |
| Solo mama | 29 | 29% |
| Mama y papa | 57 | 57% |
| Mama y padrastro | 4 | 4% |
| Papa y madrastra | 0 | 0% |
| Otros | 4 | 4% |
| TOTAL | 100 | 100% |

Fuente: Encuesta realizada a los estudiantes de Séptimo

Elaborado por: Juan Carlos Velastegui y Eduardo Flores

Gráfico N° 1.- Con quien vive el niño



Fuente: Encuesta realiza a los estudiantes de Séptimo

Elaborado por: Juan Carlos Velastegui y Eduardo Flores

Análisis

Del resultado de la encuesta aplicada se obtuvieron los siguientes datos, 6% de los estudiantes viven solo con papá, el 29% viven solo con mamá; el 57% viven con mamá y papá, el 4% viven con mamá y padrastro, mientras que el 4% viven con otros.

Interpretación

La mayoría de los estudiantes viven con mamá y papá, un grupo vive solo con mamá, otro grupo vive solo con papá, y una pequeña minoría viven con otras personas, es importante tratar la relación que tiene los niños con los padres para poder identificar si existen conflictos entre los miembros del hogar.

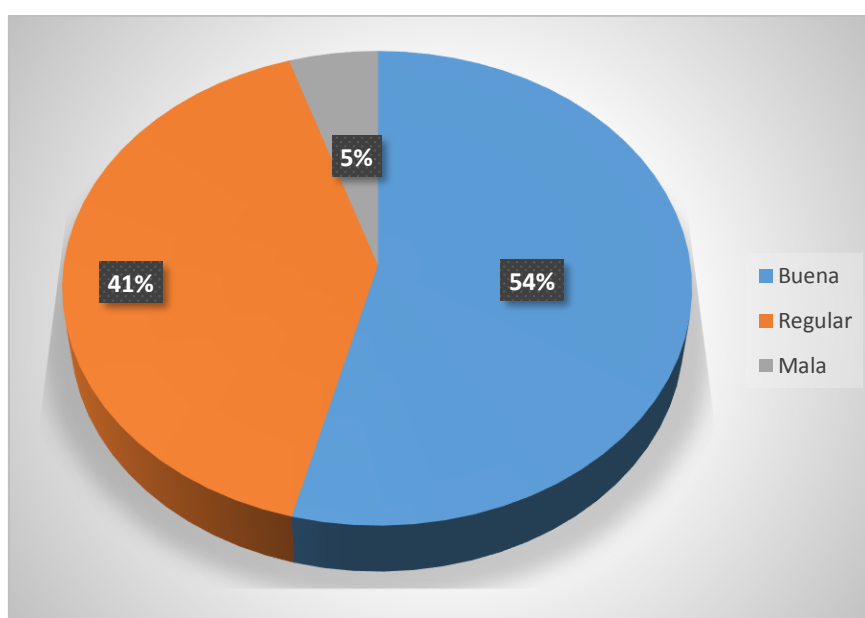
2.- La relación con tus padres es

Cuadro N° 2.- La relación con tus padres

| ITEMS | # DE ESTUDIANTES | PORCENTAJE |
|--------------|------------------|-------------|
| Buena | 54 | 54% |
| Regular | 41 | 41% |
| Mala | 5 | 5% |
| TOTAL | 100 | 100% |

Fuente: Encuesta realizada a los estudiantes de Séptimo
Elaborado por: Juan Carlos Velastegui y Eduardo Flores

Gráfico N° 2.- La relación con tus padres



Fuente: Encuesta realiza a los estudiantes de Séptimo
Elaborado por: Juan Carlos Velastegui y Eduardo Flores

Análisis

Del resultado de la encuesta aplicada se evidenciaron que el 54% tienen una buena relación con sus padres, el 41% mantienen una relación regular, mientras que el 5% tienen una mala relación.

Interpretación

La mayoría de estudiantes tiene una buena relación con sus padres, pero existe un grupo significativo donde la relación de sus padres es regular y mala, evidenciando la disfuncionalidad en sus hogares.

3.- Alguno de tus padres o familiares es violento.

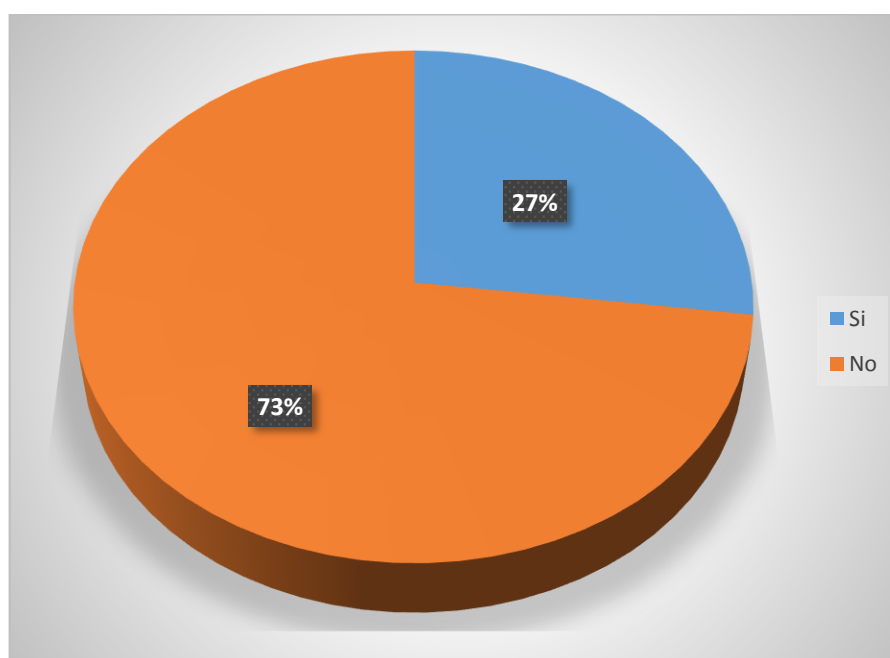
Cuadro N° 3.- Familiar violento

| ITEMS | # DE ESTUDIANTES | PORCENTAJE |
|--------------|------------------|-------------|
| Si | 27 | 27% |
| No | 73 | 73% |
| TOTAL | 100 | 100% |

Fuente: Encuesta realizada a los estudiantes de Séptimo

Elaborado por: Juan Carlos Velastegui y Eduardo Flores

Gráfico N° 3.- Familiar violento



Fuente: Encuesta realiza a los estudiantes de Séptimo

Elaborado por: Juan Carlos Velastegui y Eduardo Flores

Análisis

Del resultado de la encuesta aplicada se evidenciaron que el 27% de los estudiantes tienen algún familiar violento, mientras que el 73% no tienen ningún familiar violento

Interpretación

La mayoría de los estudiantes no tienen ningún familiar violento, pero existe un grupo significativo donde si tienen, la violencia familiar es un comportamiento deliberado que puede ocasionar problemas físicos y psicológicos, el mismo que busca obtener o imponer poder y control sobre los demás miembros de su familia.

4.- ¿Tus padres están pendientes de todo de lo que tú haces?

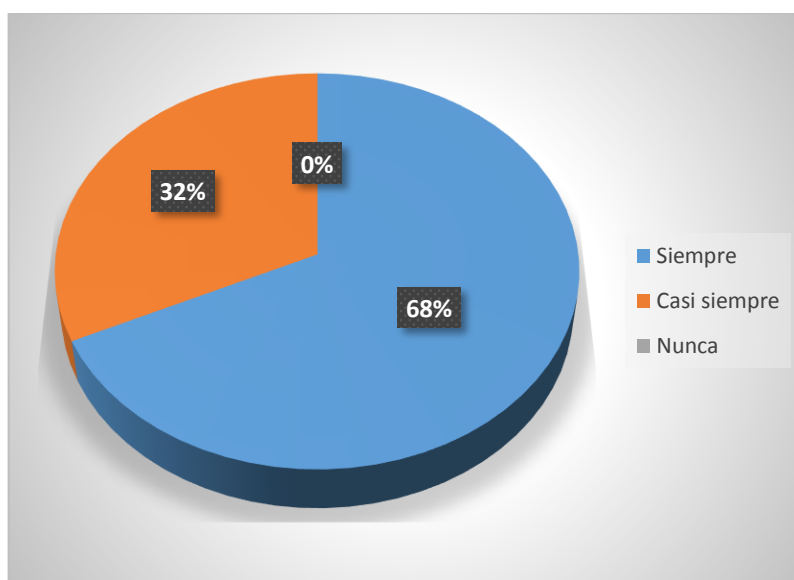
Cuadro N° 4.- Padres pendientes

| ITEMS | # DE ESTUDIANTES | PORCENTAJE |
|--------------|------------------|-------------|
| Siempre | 68 | 68% |
| Casi siempre | 32 | 32% |
| Nunca | 0 | 0% |
| TOTAL | 100 | 100% |

Fuente: Encuesta realizada a los estudiantes de Séptimo

Elaborado por: Juan Carlos Velastegui y Eduardo Flores

Gráfico N° 4.- Padres pendientes



Fuente: Encuesta realiza a los estudiantes de Séptimo

Elaborado por: Juan Carlos Velastegui y Eduardo Flores

Análisis

Del resultado de la encuesta aplicada se evidenciaron que el 68% de los estudiantes manifiestan que sus padres si están pendientes de ellos, mientras que el 32% manifiestan que sus padres casi siempre se preocupan de ellos, ningún estudiante manifiesta que sus padres nunca se preocupan.

Interpretación

Hemos podido evidenciar que la mayoría de los estudiantes sus padres si están pendientes de lo que les pueda ocurrir, existe un grupo de estudiantes donde sus padres casi siempre se preocupan por ellos, la principal función de los padres es el estar pendientes de sus hijos, esto no ocurre con todos ellos dado que por sus trabajos u obligaciones no pueden estar al tanto de lo que hagan sus hijos.

5.- Tus padres te demuestran cariño.

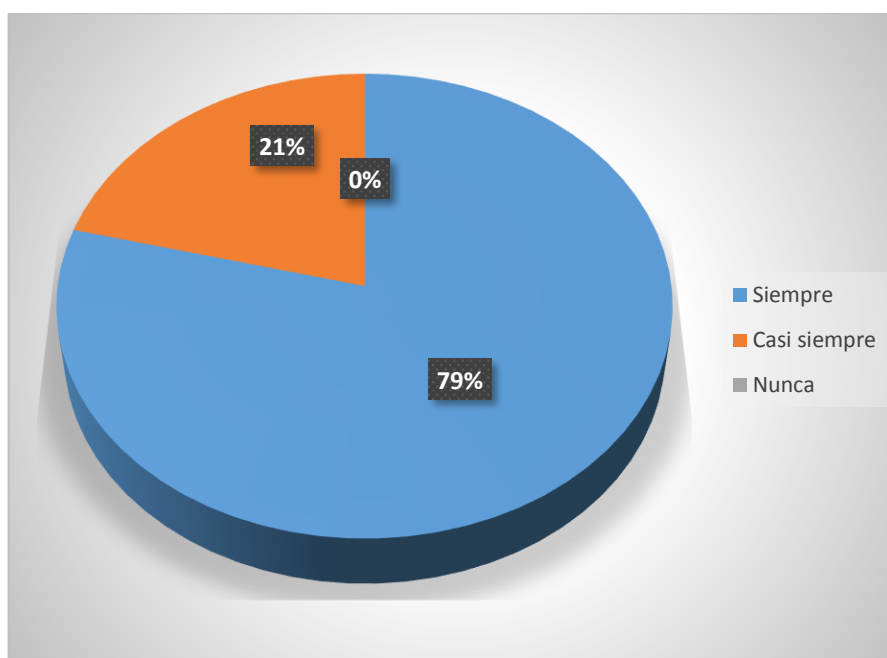
Cuadro N° 5.- Muestras de Cariño

| ITEMS | # DE ESTUDIANTES | PORCENTAJE |
|--------------|------------------|-------------|
| Siempre | 79 | 79% |
| Casi siempre | 21 | 21% |
| Nunca | 0 | 0% |
| TOTAL | 100 | 100% |

Fuente: Encuesta realizada a los estudiantes de Séptimo

Elaborado por: Juan Carlos Velastegui y Eduardo Flores

Gráfico N° 5.- Muestras de Cariño



Fuente: Encuesta realiza a los estudiantes de Séptimo

Elaborado por: Juan Carlos Velastegui y Eduardo Flores

Análisis

Del resultado de la encuesta aplicada se evidencio que el 79% de los estudiantes manifiestan si reciben muestras de cariño por parte de sus hijos, mientras que el 21% casi siempre lo reciben.

Interpretación

La gran mayoría de los estudiantes si recibe muestras de cariño y afecto por parte de sus padres, mientras que un pequeño grupo no recibe muestras de cariño por parte de alguno de sus progenitores, es importante realizar actividades donde la relación entre padres e hijos se afiancen.

6.- ¿Cuando tienes un problema a quien acudes?

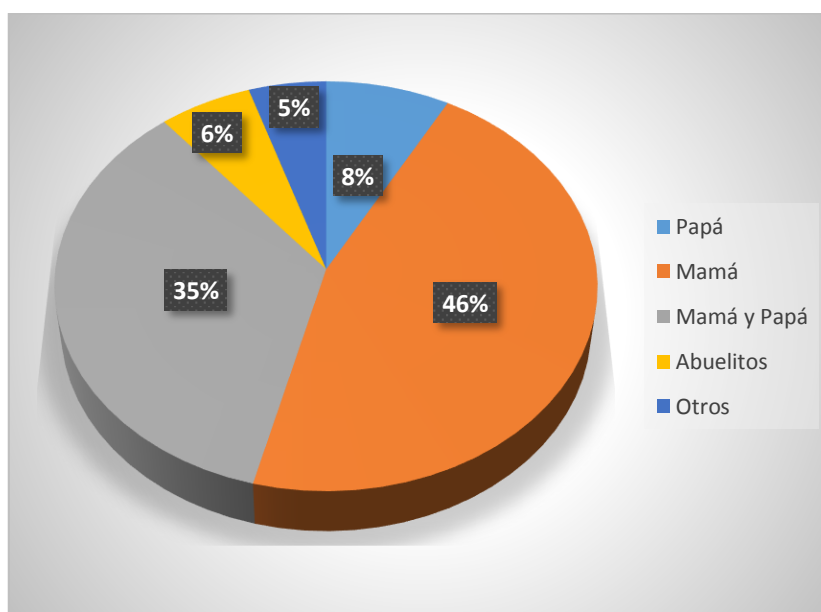
Cuadro N° 6.- Cuando tienen algún problema

| ITEMS | # DE ESTUDIANTES | PORCENTAJE |
|--------------|------------------|-------------|
| Papá | 8 | 8% |
| Mamá | 46 | 46% |
| Mamá y Papá | 35 | 35% |
| Abuelitos | 6 | 6% |
| Otros | 5 | 5% |
| TOTAL | 100 | 100% |

Fuente: Encuesta realizada a los estudiantes de Séptimo

Elaborado por: Juan Carlos Velastegui y Eduardo Flores

Gráfico N° 6.- Cuando tienen algún problema



Fuente: Encuesta realiza a los estudiantes de Séptimo

Elaborado por: Juan Carlos Velastegui y Eduardo Flores

Análisis

Del resultado de la encuesta aplicada se evidencio que el 8% de los estudiantes cuando tienen un problema acuden a su papá, el 46% acuden a su mamá, el 35% a sus dos padres, 6% acuden a sus abuelitos, mientras que el 5% acuden a otras personas.

Interpretación

La gran mayoría de los estudiantes cuando manifiestan un problema acuden donde su mamá, es importante que los padres de familia tenga confianza con sus padres para que ellos les puedan ayudar y no necesiten buscar terceras personas a quien acudir a desahogarse.

5.2 APLICACIÓN DEL TEST A-EP

Cuadro N° 7.- Cuadro General

| Codigo | NOMBRE | DISFUNCIONALIDAD | | | | | | RELACION | | | | | AUTOESTIMA |
|--------|---------------------|------------------|-----------|-----------|-------------------------|-------------------------|-------|----------|-----------|--------|-----------|--------------|-------------------|
| | | Papa y Mama | Solo Papa | Solo Mama | Papa y Madre de crianza | Mama y Padre de crianza | Otros | R. Buena | R.Regular | R.Mala | Funcional | No funcional | Alta/ Media/ Baja |
| 7B1 | Almeida Emili | 1 | | | | | | 1 | | | 1 | | ALTA |
| 7B2 | Arevalo Diego | 1 | | | | | | 1 | | | 1 | | BAJA |
| 7B3 | Bollo Genesis | 1 | | | | | | 1 | | | 1 | | MEDIA |
| 7B4 | Bravo Crysia | 1 | | | | | | 1 | | | 1 | | ALTA |
| 7B5 | Canelos Keyla | | | 3 | | | | 1 | | | | 2 | MEDIA |
| 7B6 | Caranqui Wilson | 1 | | | | | | 1 | | | 1 | | BAJA |
| 7B7 | Cauja Valle Nataly | 1 | | | | | | | 2 | | | 2 | ALTA |
| 7B8 | Chariguaman Alisson | 1 | | | | | | | 2 | | | 2 | MEDIA |
| 7B9 | Eraso Emili | 1 | | | | | | 1 | | | 1 | | MEDIA |
| 7B10 | Granizo Miguel | 1 | | | | | | 1 | | | 1 | | BAJA |
| 7B11 | Guanga Damaris | 1 | | | | | | 1 | | | 1 | | ALTA |
| 7B12 | Guanga Dayana | | | | | | 6 | 1 | | | | 2 | ALTA |
| 7B13 | Lema Erika | 1 | | | | | | 1 | | | 1 | | MEDIA |
| 7B14 | Lisbeth Daniela | 1 | | | | | | 1 | | | 1 | | MEDIA |
| 7B15 | Logroño Joselin | 1 | | | | | | 1 | | | 1 | | MEDIA |
| 7B16 | Lopez jhosua | 1 | | | | | | 1 | | | 1 | | ALTA |
| 7B17 | Machado Melani | | | 3 | | | | 1 | | | | 2 | MEDIA |
| 7B18 | Mera Katerin | 1 | | | | | | 1 | | | 1 | | ALTA |
| 7B19 | Miranda Yuliana | | | 3 | | | | 1 | | | | 2 | BAJA |

| | | | | | | | | | | | | |
|-------------|---------------------|---|---|--|--|---|---|---|--|---|---|-------|
| 7B20 | Muyulema Dennis | 1 | | | | | 1 | | | 1 | | MEDIA |
| 7B21 | Obregon Paulina | | 3 | | | | | 2 | | | 2 | BAJA |
| 7B22 | Olmedo Lilian | 1 | | | | | 1 | | | 1 | | ALTA |
| 7B23 | Orozco Daniela | 1 | | | | | 1 | | | 1 | | ALTA |
| 7B24 | Paguay Anielen | 1 | | | | | 1 | | | 1 | | BAJA |
| 7B25 | Paguay Naidelin | 1 | | | | | 1 | | | 1 | | BAJA |
| 7B26 | Patricia Baldeon | 1 | | | | | 1 | | | 1 | | ALTA |
| 7B27 | Puma Franklin | 1 | | | | | 1 | | | 1 | | ALTA |
| 7B28 | Saigua Allison | 1 | | | | | | 2 | | | 2 | BAJA |
| 7B29 | Sanchez Gabriela | 1 | | | | | 1 | | | 1 | | MEDIA |
| 7B30 | Silva Jonny | 1 | | | | | 1 | | | 1 | | MEDIA |
| 7B31 | Solorzano Alexander | 1 | | | | | 1 | | | 1 | | BAJA |
| 7B32 | Tacuri Genesis | | 3 | | | | 1 | | | | 2 | MEDIA |
| 7B33 | Torres Paola | 1 | | | | | 1 | | | 1 | | ALTA |
| 7B34 | Villacis Jheyemi | 1 | | | | | | 2 | | | 2 | MEDIA |
| 7B35 | Villaroel Lisseth | | | | | 6 | 1 | | | | 2 | MEDIA |
| 7B36 | Villarroel Ivonne | 1 | | | | | 1 | | | 1 | | MEDIA |
| 7C1 | Arevalo Diana | | | | | 6 | 1 | | | | 2 | MEDIA |
| 7C2 | Armas Mirca | 1 | | | | | 1 | | | 1 | | ALTA |
| 7C3 | Asqui Karla | | 3 | | | | 1 | | | | 2 | MEDIA |
| 7C4 | Baldeon Jose | 1 | | | | | 1 | | | 1 | | MEDIA |
| 7C5 | Barragan Jose | 1 | | | | | 1 | | | 1 | | MEDIA |
| 7C6 | Bonilla Daniela | 1 | | | | | 1 | | | 1 | | MEDIA |
| 7C7 | Broncano Fatima | 1 | | | | | | | | 1 | | ALTA |
| 7C8 | Carrasco Pamela | 1 | | | | | 1 | | | 1 | | ALTA |
| 7C9 | Collaguazo Alisson | 1 | | | | | 1 | | | 1 | | ALTA |
| 7C10 | Fiallos Domenica | 1 | | | | | 1 | | | 1 | | ALTA |
| 7C11 | Garcia Joselyn | 1 | | | | | | | | 1 | | ALTA |
| 7C12 | Gonzales Eilen | 1 | | | | | 1 | | | 1 | | ALTA |

| | | | | | | | | | | | | |
|-------------|----------------------|---|---|---|--|---|---|---|--|---|---|-------|
| 7C13 | Guevara Genesis | 1 | | | | | 1 | | | 1 | | BAJA |
| 7C14 | Inchiglema Leo | 1 | | | | | 1 | | | | 2 | MEDIA |
| 7C15 | Lamiña Marina | | | 3 | | | | 2 | | | 2 | ALTA |
| 7C16 | Lara Rubi | | | 3 | | | | 2 | | | 2 | MEDIA |
| 7C17 | Orozco Adriana | 1 | | | | | | 2 | | | 2 | MEDIA |
| 7C18 | Ortega Anahi | 1 | | | | | 1 | | | 1 | | ALTA |
| 7C19 | Paguay Dayana | 1 | | | | | 1 | | | 1 | | MEDIA |
| 7C20 | Parco David | | | | | 6 | 1 | | | | 2 | BAJA |
| 7C21 | Peña Emily | 1 | | | | | 1 | | | 1 | | MEDIA |
| 7C22 | Puma Martha | 1 | | | | | 1 | | | 1 | | ALTA |
| 7C23 | Reino Erick | 1 | | | | | | 2 | | | 2 | BAJA |
| 7C24 | Ribadeneira Jennifer | 1 | | | | | 1 | | | 1 | | BAJA |
| 7C25 | Roman Esteban | | 2 | | | | 1 | | | | 2 | MEDIA |
| 7C26 | Salazar Odalis | | | 3 | | | 1 | | | | 2 | ALTA |
| 7C27 | Sani Genesis | 1 | | | | | 1 | | | 1 | | ALTA |
| 7C28 | Tierra Karen | 1 | | | | | 1 | | | | 2 | ALTA |
| 7C29 | Villa Daniela | 1 | | | | | 1 | | | 1 | | MEDIA |
| 7D1 | 7 D | 1 | | | | | | 2 | | 1 | | BAJA |
| 7D2 | Alvear Jhenifer | 1 | | | | | 1 | | | | 2 | BAJA |
| 7D3 | Amaguaya Erika | 1 | | | | | 1 | | | 1 | | MEDIA |
| 7D4 | Aponte Janina | 1 | | | | | 1 | | | | 2 | ALTA |
| 7D5 | Apuguango Danny | 1 | | | | | 1 | | | | 2 | BAJA |
| 7D6 | Becerra Shirley | | | 3 | | | | 2 | | 1 | | BAJA |
| 7D7 | Calderon Fernanda | 1 | | | | | 1 | | | 1 | | ALTA |
| 7D8 | Campuzano Sofia | | | 3 | | | | 2 | | 1 | | ALTA |
| 7D9 | Carreño Alexis | 1 | | | | | 1 | | | 1 | | ALTA |
| 7D10 | Castelo María | | 2 | | | | | 2 | | 1 | | ALTA |
| 7D11 | Cauja Brigiet | 1 | | | | | 1 | | | 1 | | MEDIA |
| 7D12 | Chauca Eva | | | | | 5 | | 2 | | | 2 | BAJA |

| | | | | | | | | | | | | |
|------|--------------------|---|--|---|---|--|---|---|--|---|---|-------|
| 7D13 | Chavez Nayeli | | | | 5 | | | 2 | | | 2 | MEDIA |
| 7D14 | Cifuentes Genesis | 1 | | | | | 1 | | | 1 | | BAJA |
| 7D15 | Cusco Angie | 1 | | | | | | 2 | | | 2 | ALTA |
| 7D16 | Daquilema Denni | | | 3 | | | 1 | | | | 2 | MEDIA |
| 7D17 | De la cruz Maikel | 1 | | | | | 1 | | | 1 | | MEDIA |
| 7D18 | Eraso Tatiana | 1 | | | | | 1 | | | 1 | | ALTA |
| 7D19 | Frox Jenifer | 1 | | | | | 1 | | | 1 | | BAJA |
| 7D20 | Granizo geomara | 1 | | | | | 1 | | | 1 | | BAJA |
| 7D21 | Juan Fernando | 1 | | | | | 1 | | | 1 | | MEDIA |
| 7D22 | Lara Odalis | | | 3 | | | 1 | | | 1 | | BAJA |
| 7D23 | Mariño Adriana | 1 | | | | | 1 | | | 1 | | ALTA |
| 7D24 | Martinez Heidi | 1 | | | | | 1 | | | | 2 | MEDIA |
| 7D25 | Maygua Melani | | | 3 | | | 1 | | | 1 | | MEDIA |
| 7D26 | Moncayo Alisson | 1 | | | | | 1 | | | | 2 | ALTA |
| 7D27 | Orozco Kerlly | 1 | | | | | 1 | | | 1 | | MEDIA |
| 7D28 | Ortega Camila | 1 | | | | | 1 | | | 1 | | MEDIA |
| 7D29 | Ortiz Mishell | 1 | | | | | 1 | | | 1 | | ALTA |
| 7D30 | Paez Karla | 1 | | | | | 1 | | | 1 | | ALTA |
| 7D31 | Roman Anahi | 1 | | | | | 1 | | | 1 | | ALTA |
| 7D32 | Santillan Arely | 1 | | | | | 1 | | | 1 | | BAJA |
| 7D33 | Santos Anahi | | | 2 | | | 1 | | | 1 | | BAJA |
| 7D34 | Sayay Edwin | 1 | | | | | 1 | | | 1 | | MEDIA |
| 7D35 | Villacreses Carlos | 1 | | | | | 1 | | | 1 | | MEDIA |

Fuente: Test A-EP

Elaborado por: Juan Carlos Velastegui y Eduardo Flores

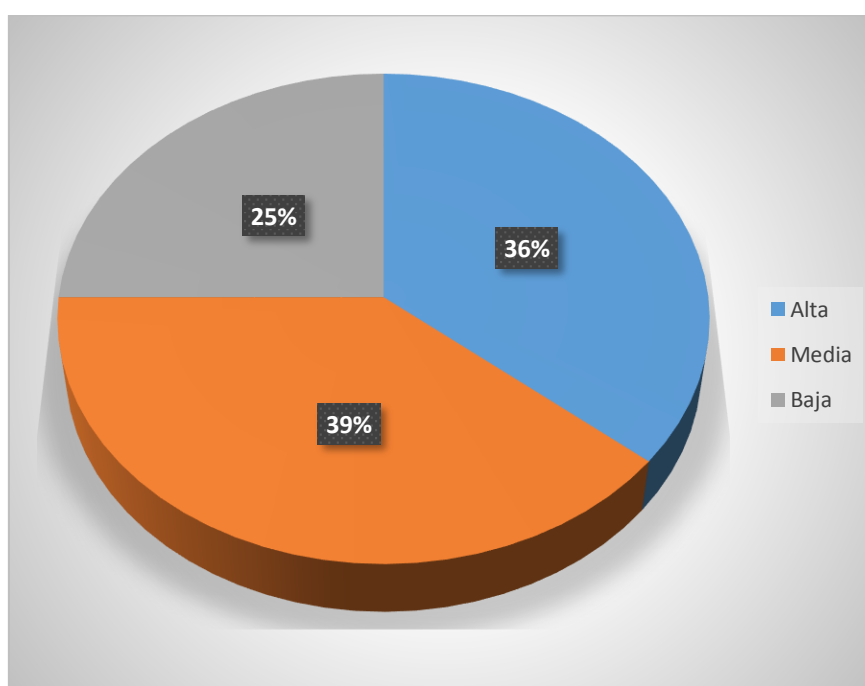
Cuadro N° 8.- Niveles del Autoestima

| ITEMS | # DE ESTUDIANTES | PORCENTAJE |
|--------------|------------------|-------------|
| ALTA | 36 | 36% |
| MEDIA | 39 | 39% |
| BAJA | 25 | 25% |
| TOTAL | 100 | 100% |

Fuente: Test A-EP

Elaborado por: Juan Carlos Velastegui y Eduardo Flores

Gráfico N° 7.- Niveles del Autoestima



Fuente: Encuesta realiza a los estudiantes de Séptimo

Elaborado por: Juan Carlos Velastegui y Eduardo Flores

Análisis

Con la aplicación del Test A-EP se evidenció que el 36% presentan un nivel alto de autoestima, el 39% presentan autoestima media, mientras que el 25% de los estudiantes presentan una autoestima bajo.

Interpretación

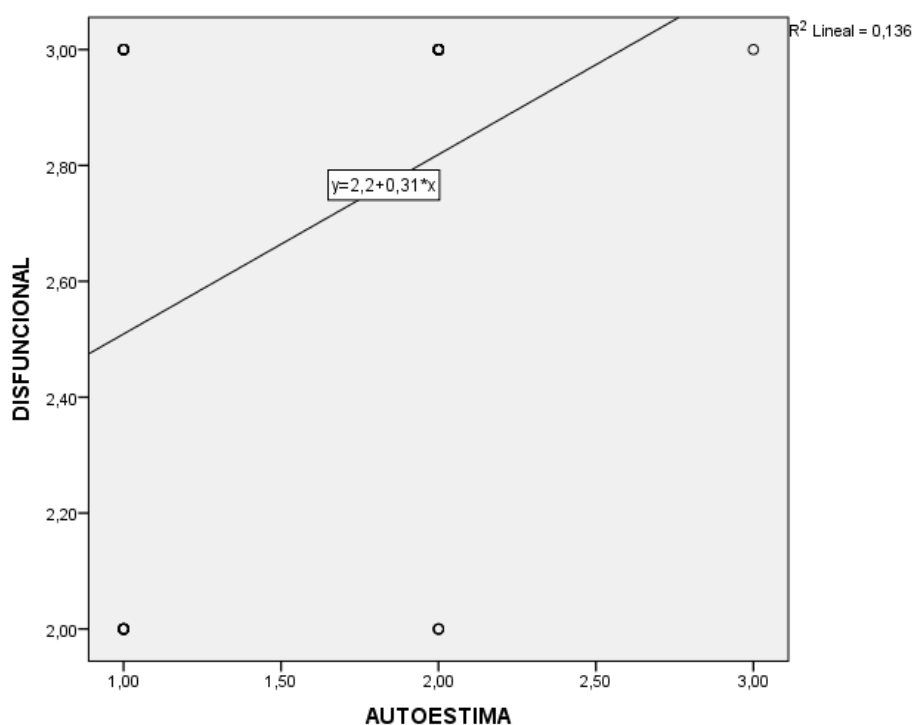
La mayoría de los estudiantes presentan un nivel alto y medio de autoestima, dado que los estudiantes, se sienten capaces de y valiosos, pero esta opinión muchas de las veces puede cambiar especialmente por la opinión que puedan recibir de lo demás, las relaciones personales y afectivas son relevantes para poder elevar el autoestima de los estudiantes.

Cuadro N° 9.- Relación entre las familias las disfuncionales y el autoestima

| | | Correlaciones | |
|--------------|------------------------|---------------|------------|
| | | DISFUNCIONAL | AUTOESTIMA |
| DISFUNCIONAL | Correlación de Pearson | 1 | ,369* |
| | Sig. (bilateral) | | ,035 |
| | N | 43 | 43 |
| AUTOESTIMA | Correlación de Pearson | ,369* | 1 |
| | Sig. (bilateral) | ,035 | |
| | N | 43 | 43 |

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Gráfico N° 8.- Relación entre las familias las disfuncionales y el autoestima



Análisis

Con la aplicación del programa estadístico SPSS se ha podido evidenciar que existe una relación estadísticamente significativa de 0.035, donde la línea de Pearson es 0,136.

Interpretación

Se ha podido observar que si existe una correlación entre los dos variables, dado que los estudiantes que presentan familias disfuncionales su nivel de autoestima es medio y bajo, ya que no reciben afecto por parte de sus padres, causando daños en su personalidad y relaciones con las demás personas.

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 CONCLUSIONES

- Se ha podido evidenciar que el 43% de los estudiantes pertenecen a familias disfuncionales dado que viven con solo con sus madres, con sus padres y con otras personas afines, este tipo de familias son muy distintas presentan problemas psicológicos, abusos y adicciones, el ambiente familiar que se creen en él es muy importante para la convivencia de todos los miembros, mientras que el 57% viven en una familia nuclear.
- Los estudiantes presentan diferentes niveles de autoestima el 36% poseen un nivel alto de autoestima son personas decididas que no temen al fracaso, se aceptan y aceptan a las demás personas tal y como son, el 39% tienen autoestima media las personas se sienten capaces y valiosos, pero esta opinión muchas de las veces suele cambiar especialmente por la opinión que puedan recibir de lo demás, mientras que el 25% de los estudiantes presentan una autoestima bajo, son inseguros, no aceptan como son y tienen problemas de relacionarse con las demás personas.
- Se ha podido determinar que, si existe una relación entre las familias disfuncionales y el autoestima de los estudiantes, ya que los estudiantes que pertenecen a este tipo de familias presentan un nivel medio y bajo, dado que la relación entre sus padres es pobre a falta de comunicación y de compartir tiempo libres.

6.2 RECOMENDACIONES

- A los docentes y personal del DECE que se realicen, actividades donde los padres de familia compartan tiempo juntos, para mejorar la relación entre los miembros de su familia.
- Que se realicen talleres con la temática, aprendiendo a aceptarme tal y como soy, para mejorar el autoestima de los niños, así evitar problemas futuros, en su personalidad y sus relaciones con los demás niños.
- Por medio de talleres y charlas como vida en familia, conociéndonos más, se puedan mejorar las relaciones en familias y por ende se mejore el autoestima de los estudiantes.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Abarca, M. (2003). Tesis Doctoral. *La Educacion Emocional en la Educacion primaria*. Barcelona.
- Aguilar, A. (11 de Julio de 2013). *Importancia de la Inteligencia Emocional*. Obtenido de lamenteesmaravillosa.com: <https://lamenteesmaravillosa.com/la-importancia-de-la-inteligencia-emocional/>
- Alcaina, E. (2007). *la familia desligada*. Buenos Aires: Fondo de la cultura economica.
- Anders, V. (09 de 07 de 2017). *Etimología de Autoestima*. Obtenido de <http://etimologias.dechile.net/?autoestima>
- Aparicio, A., & Palacios, W. (2009). *El Cuestionario*. Obtenido de [https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Presentaciones/Cuestionario_\(trab\).pdf](https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Presentaciones/Cuestionario_(trab).pdf)
- Asamblea Nacional de la República del Ecuador. (2015). *Constitución del la República del Ecuador*. Obtenido de <https://www.turismo.gob.ec/wp-content/uploads/2016/02/CONSTITUCI%C3%93N-DE-LA-REP%C3%9ABLICA-DEL-ECUADOR.pdf>
- Berrocal, P. F., & Pacheco, N. E. (2001). La Inteligencia Emocional como una Habilidad esencial en la escuela. *OEI. Revista Iberoamericana de Educación*, 2.
- Bradshaw, J. (2000). *La Familia*. Florida: Selector.
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la Emocion: el proceso emocional* www.uv.es/~cholz. Valencia.
- Enríquez, C. (3 de octubre de 2012). *Psicología General*. Obtenido de psicogene.blogspot.com: <http://psicogene.blogspot.com/p/las-emociones-los-sentimientos-y-las.html>
- Enríquez, C. (3 de octubre de 2012). *Psicología General*. Obtenido de psicogene.blogspot.com: <http://psicogene.blogspot.com/p/las-emociones-los-sentimientos-y-las.html>
- Extremera, N., Berrocal, P. F., Mestre Navas, J. M., & Bozal, R. G. (2004). Medidas de Evaluación de la Inteligencia Emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 210.
- García, R. (2013). *ACTITUDES Y COMPORTAMIENTO SOCIAL*. Obtenido de http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/106155/TFG_2014_FERNANDEZ%20GARCIA.pdf
- García-Allen, J. (1993). *Psicología y Mente* . Obtenido de <https://psicologiaymente.net/psicologia/4-tipos-de-autoestima#!>
- Herrera, P. (2008). *Familia funcional y disfuncional, un indicador de salud*. Barcelona: Paidós.
- INFOSAL. (s.f.). Aprendiendo a sentir. *Educacion para las Emociones*, 2.
- LOEI. (2012). *suplemento- registro oficial*. Quito - Ecuador.

- Ministerio de Educación. (19 de marzo de 2015). Obtenido de Acuerdo ministerial:
<https://es.scribd.com/document/323907157/CODIFICACION-ACUERDO-M-0069-14-pdf>
- Porto, J. P. (2008). *Definición.De* . Obtenido de <http://definicion.de/autoestima/>
- Punguil, M. (2016). *Familias disfuncionales y su influencia en el proceso de la lecto escritura*. Obtenido de <http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/1788/1/UNACH-FCEHT-TG-P.EDUC-2016-000009.pdf>
- Ramos, R., Giménez, A., & Muñoz, A. (2010). *A-EP Evaluacion de la Autoestima en Educación Primaria*. Obtenido de <https://es.scribd.com/document/348895877/A-EP>
- Reganer, B. (2015). *psicologiyamente.net*. Obtenido de que es la inteligencia emocional:
<https://psicologiyamente.net/inteligencia/inteligencia-emocional#!>
- Suárez, J. D. (3 de julio de 2014). *La Inteligencia Emocional sobre tu comportamiento*. Obtenido de www.rinconpsicologia.com:
www.rinconpsicologia.com/2014/07/03-efectos-de-la-inteligencia-emocional.html?m=1
- Valencia, C. (23 de 05 de 2007). *LA AUTOESTIMA* . Obtenido de <http://www.laautoestima.com/abraham-maslow.htm>
- Vega, W. (s.f.). *Inteligencia Emocional*. Obtenido de www.academia.edu:
http://www.academia.edu/5150064/LA_INTELIGENCIA_EMOCIONAL
- Velez, L. (2018). *DiarioFemenino.com* . *Diario Femenino*.

8. ANEXOS

8.1 Anexo N° 1. - fotografías



Fuente: Unidad Educativa “Juan de Velasco”
Elaborado por: Juan Carlos Velastegui y Eduardo Flores



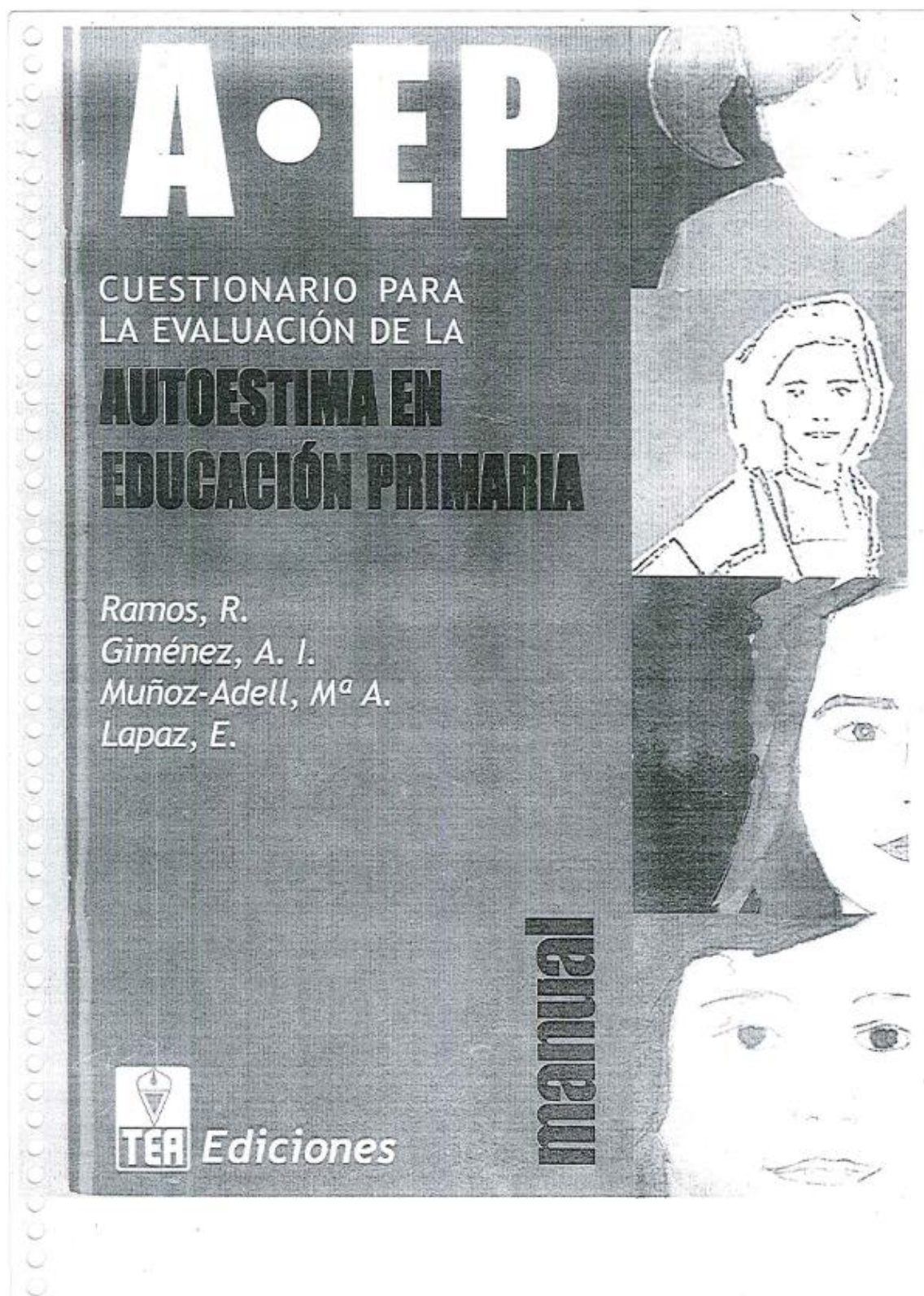
Fuente: Unidad Educativa “Juan de Velasco”
Elaborado por: Juan Carlos Velastegui y Eduardo Flores



Fuente: Unidad Educativa “Juan de Velasco”
Elaborado por: Juan Carlos Velastegui y Eduardo Flores



Fuente: Unidad Educativa “Juan de Velasco”
Elaborado por: Juan Carlos Velastegui y Eduardo Flores



A • EP

QUESTIONARIO PARA
LA EVALUACIÓN DE LA

**AUTOESTIMA EN
EDUCACIÓN PRIMARIA**

Pamos, R.

Jiménez, A. I.

Muñoz-Adell, M^a 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^a 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^a 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:
Rodolfo 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.

Uniéndolo 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 Elexpuru (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 nítida. 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.

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

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 facilitar 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 Burgemeinster, 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 | VARIANZA TOTAL EXPLICADA | | | VARIANZA TOTAL EXPLICADA | | |
|------------|---|------------------|-------------|---|------------------|-------------|
| | 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

| 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

| Factor 1 | Factor 2 | Factor 3 | Factor 4 | Factor 5 |
|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------|-------------------------------------|----------------------|
| 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 |

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

Tabla 4.8. Matriz de componentes

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

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

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 4.10. 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 curso¹. Además, en esta misma línea se advierte el bajo tamaño del efecto de estas variables como se refleja en los valores de eta al cuadrado² 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)

¹ 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.

² 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

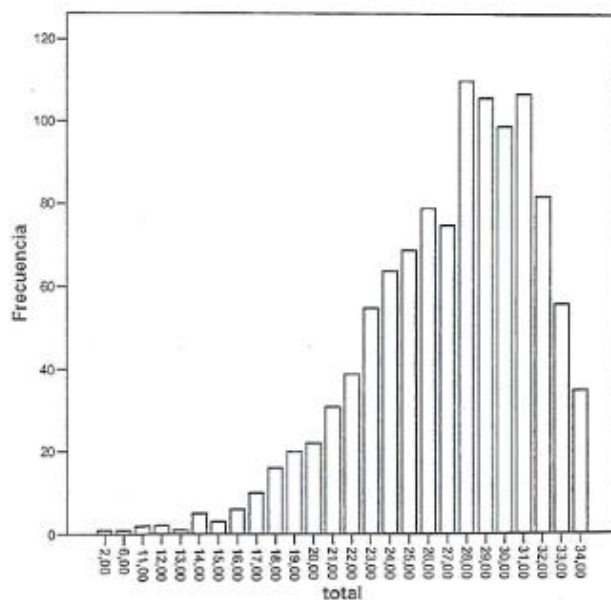
Tras los resultados obtenidos en el análisis de varianza, se propone un único baremo para la puntuación total independientemente del sexo y del curso del sujeto, pues como se vió no existen diferencias significativas entre las medias de estas variables.

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^o Educación Primaria

A•EP

INSTRUMENTO PARA LA EVALUACIÓN DE LA AUTOCONCIENCIA EN NIÑOS Y NIÑAS DE 5º DE EDUCACIÓN PRIMARIA. AUTORES: RAMOS, R. • GIMÉNEZ, A. • NUÑEZ-ADELL, M^a A. • LAPAZ, E. MARZO DE 2008.

1 Me gusta como soy 2 1 0

2 Saco buenas notas 2 1 0

3 Soy una persona importante 2 1 0

4 Me gustaría ser otra persona 2 1 0

5 Sé leer bien 2 1 0

6 Pienso que soy guapa o guapo 2 1 0

7 Tardo mucho en hacer mis deberes 2 1 0

8 Creo que estoy gordo o gorda 2 1 0

9 Me gusta ir al colegio 2 1 0

10 Tengo unos dientes bonitos 2 1 0

11 Soy feliz 2 1 0

12 Soy torpe jugando 2 1 0

13 Entiendo al profesor 2 1 0

14 Me gusta estudiar 2 1 0

15 Me gusta mi ropa 2 1 0

16 Sé sumar y restar bien 2 1 0

17 Soy una persona limpia 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 α 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^a 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^a J.; Segura, M^a P. y Royo, P. (1995). *La evaluación de la adaptación socioemocional a través de las Frases Incompletas*. En M^a J. Díaz-Aguado et al. *Niños con dificultades socioemocionales. Instrumentos de evaluación*. Cuaderno 4. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M^a 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^a. 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.

- 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^a. 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.¹
- 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.²
- 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.

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

² 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.

³ 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: 5^o
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^o
Centro: Público

PRIMERA SESIÓN

- 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 recogernos 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: Llora 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

