



Diseño y validación de un cuestionario para medir la autoestima infantil. La relación entre autoestima, rendimiento académico y las variables sociodemográficas.

TITULO: *Diseño y validación de un cuestionario para medir la autoestima infantil.  
La relación entre autoestima, rendimiento académico y las variables  
sociodemográficas*

AUTOR: *Antonio M. Serrano Muñoz*

---

© Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. 2014  
Campus de Rabanales  
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A  
14071 Córdoba

[www.uco.es/publicaciones](http://www.uco.es/publicaciones)  
[publicaciones@uco.es](mailto:publicaciones@uco.es)

---









Universidad de Córdoba

Antonio Serrano

Diseño y validación de un cuestionario para medir la autoestima infantil. La relación entre autoestima, rendimiento académico y las variables sociodemográficas.

Tesis Doctoral

Dirección:

Rosario Mérida  
Carmen Tabernero

Córdoba

2013

Cubierta: “Mirada de un niño”, por Julie Seguin

© 2013 Antonio Serrano

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida o transmitida en cualquier forma o por cualquier medio, electrónico o mecánico, de fotocopia, grabación, o cualquier almacenamiento de información o sistema de reproducción sin el permiso por escrito del autor.

## Informe razonado de las directoras de la tesis

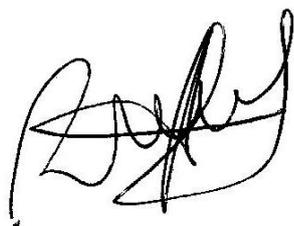
El trabajo de investigación realizado por el doctorando Antonio Serrano Muñoz ha seguido una evolución y un desarrollo excelente fruto de un esfuerzo continuado a lo largo de los años que queda patente en la calidad de la tesis presentada. La investigación se ha realizado con el rigor científico y la atención al detalle que una tesis doctoral requiere. La aportación de un “cuestionario para medir la autoestima en la infancia” supone una innovación al proponer una herramienta en el ámbito de la evaluación psicológica y la intervención temprana. Para el desarrollo del cuestionario propuesto, el doctorando ha desarrollado numerosas competencias de investigación, desde la búsqueda sistemática de información a los análisis psicométricos necesarios para validar un cuestionario, pasando por el trabajo de campo que supone la recogida de una muestra superior a 1700 niños y niñas de diferentes centros educativos en la comunidad autónoma de Andalucía. Los resultados presentados en la tesis están sometidos a evaluación en diferentes revistas del ámbito de la educación y la psicología escolar, como son la Revista de Investigación Educativa, Cultura y Educación, o la Revista de Educación. Así mismo, el cuestionario y la validación psicométrica realizada junto a la baremación propuesta para la evaluación han sido sometidos a TEA en su edición anual de premios a nuevas herramientas de evaluación psicológica.

Por lo anteriormente mencionado, consideramos que el trabajo que se presenta cumple con los criterios de rigor científico e innovación para ser defendido y optar al grado de Doctor por la Universidad de Córdoba.

Por todo ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, 23 de septiembre de 2013

Firma de las directoras



Fdo.: Rosario Mérida Serrano

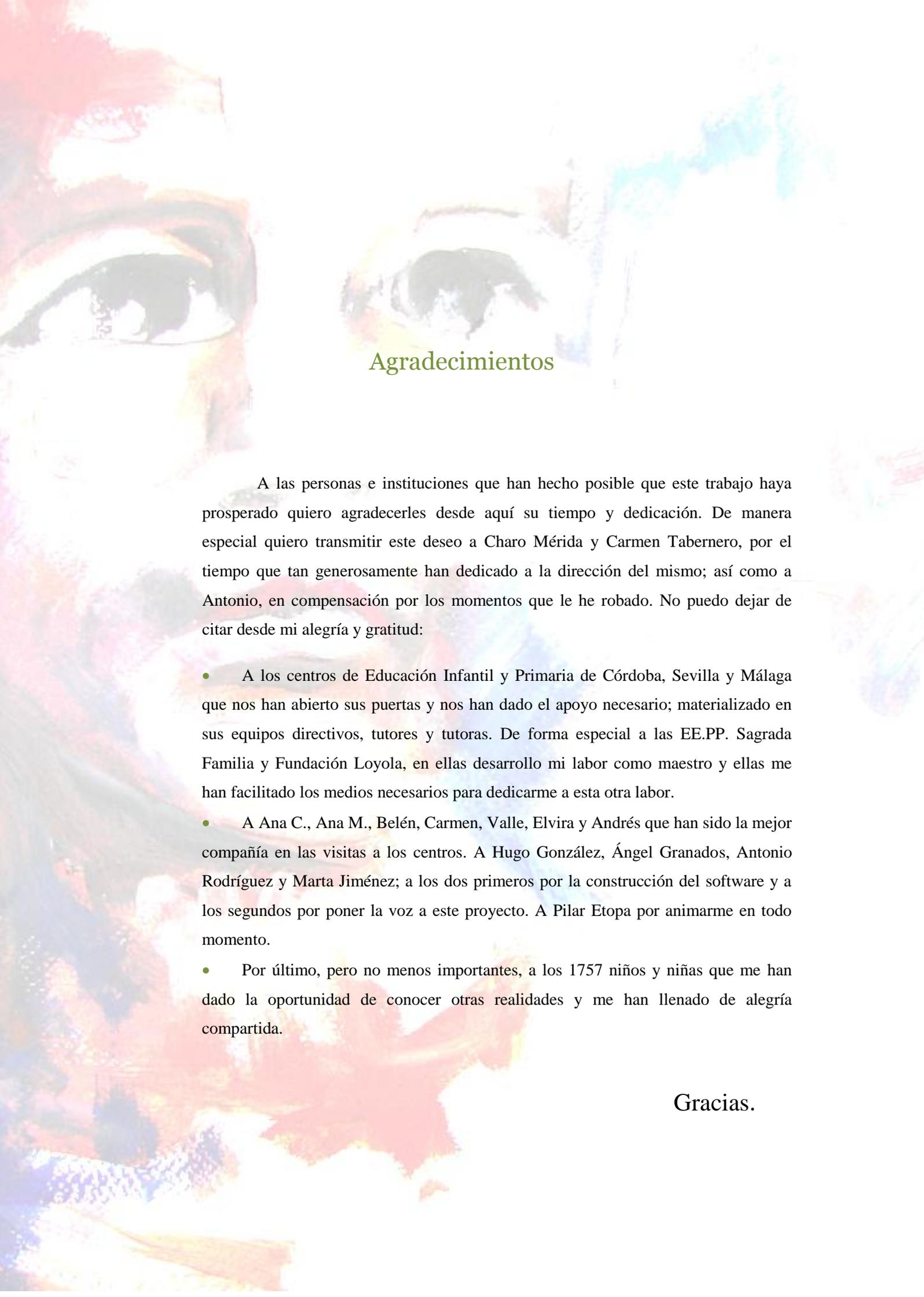


Fdo.: Carmen Taberero Urbieta









## Agradecimientos

A las personas e instituciones que han hecho posible que este trabajo haya prosperado quiero agradecerles desde aquí su tiempo y dedicación. De manera especial quiero transmitir este deseo a Charo Mérida y Carmen Tabernero, por el tiempo que tan generosamente han dedicado a la dirección del mismo; así como a Antonio, en compensación por los momentos que le he robado. No puedo dejar de citar desde mi alegría y gratitud:

- A los centros de Educación Infantil y Primaria de Córdoba, Sevilla y Málaga que nos han abierto sus puertas y nos han dado el apoyo necesario; materializado en sus equipos directivos, tutores y tutoras. De forma especial a las EE.PP. Sagrada Familia y Fundación Loyola, en ellas desarrollo mi labor como maestro y ellas me han facilitado los medios necesarios para dedicarme a esta otra labor.
- A Ana C., Ana M., Belén, Carmen, Valle, Elvira y Andrés que han sido la mejor compañía en las visitas a los centros. A Hugo González, Ángel Granados, Antonio Rodríguez y Marta Jiménez; a los dos primeros por la construcción del software y a los segundos por poner la voz a este proyecto. A Pilar Etopa por animarme en todo momento.
- Por último, pero no menos importantes, a los 1757 niños y niñas que me han dado la oportunidad de conocer otras realidades y me han llenado de alegría compartida.

Gracias.







## Contenido

<i>Capítulo 1</i>	Introducción	3
<i>Capítulo 2</i>	Estudio piloto de un cuestionario para la evaluación de la autoestima infantil	21
<i>Capítulo 3</i>	EDINA, Cuestionario para la Evaluación de la Autoestima Infantil	47
<i>Capítulo 4</i>	Análisis de la autoestima infantil en función del género	169
<i>Capítulo 5</i>	Estudio comparativo de la autoestima infantil en escolares de diferente nivel socioeconómico	187
<i>Capítulo 6</i>	La autoestima infantil, la edad, el sexo y el nivel socioeconómico como predictores del rendimiento académico	207
<i>Capítulo 7</i>	Discusión y conclusiones	229
<i>Capítulo 8</i>	Referencias bibliográficas	243





# 1

## Introducción



## Capítulo 1

# Introducción

¿Somos lo más importante del mundo para nosotros mismos? ¿Quién no tiene curiosidad por conocerse? ¿Quién, a veces, no se entiende? ¿Nos cuesta trabajo definirnos o hablar de nosotros? ¿Cómo nos sentiríamos si percibiéramos que no somos importantes para los demás? ¿Y si advirtiéramos que somos distintos? ¿Y si esta diferencia hace que las personas que nos rodean nos tengan en distinta consideración que al resto? ¿Y si la diferencia se debe a algo a lo que no podemos renunciar como es nuestro sexo? ¿O el nivel social al que pertenecemos? No es posible responder a estos interrogantes sin considerar la autovaloración que hacemos de sí mismos como personas singulares. La información más reveladora que nos puede comunicar una persona es aquella que nos cuenta cuando habla de sí misma, cuando a lo largo del discurso vemos y percibimos la fascinación que siente por ella misma. No hay nada más importante en el mundo que llegar a conocernos. Ninguna duda cabe que nuestro desarrollo personal se produce en relación con el entorno natural, social y cultural en el que vivimos; y que todo esto depende a su vez de la relación que establezcamos con los demás.

La valoración que cada persona hace de sí misma ha sido objeto de interés desde los mismos inicios de la Psicología, aunque es a partir de la década de los setenta cuando se recobra el interés, se trata de comprobar la presunción de que este constructo es multidimensional y jerárquico (Shavelson, Hubne y Stanton, 1976) y se amplía la investigación en cuanto a la variabilidad y relación con otras variables psicológicas como la edad (Góngora, Fernández y Castro Solano, 2012; Molina y Raimundi, 2011; Ruiz y Zarauz Sancho, 2011); el sexo (Inglés et al., 2012; Padilla, García y Suárez, 2010; Povedano, Hendry, Ramos y Varela, 2011; Ruiz y Zarauz Sancho, 2011); el nivel

socioeconómico (Gordillo, Castro, Herrera, Acuña y Solanes, 2011; Rodríguez, 2010); o el rendimiento escolar (Amezcuza, 2011; Garrido, 2013; Rodríguez, Droguett y Revuelta, 2012).

La autoestima y el autoconcepto juegan un papel decisivo y central en el desarrollo de la personalidad, tal como lo destacan las principales teorías psicológicas (Goñi, 2009). Un autoconcepto positivo está en la base del buen funcionamiento personal, social y profesional y dependiendo de él, en buena medida, la satisfacción personal y el sentirse bien consigo mismo o consigo misma. De ahí que el logro de un equilibrio socioafectivo a partir de una imagen ajustada y positiva figure entre los temas que más han interesado siempre a la Psicología, desde sus mismos inicios como disciplina científica, hasta nuestros días. Pero a diferencia de lo sucedido ejemplarmente con el estudio de la autoestima, en otras etapas de la vida se echan en falta estudios que traten de integrar los diversos componentes o dimensiones de la autoestima en la infancia. El estudio del autoconcepto y la autoestima desde su comienzo hasta la actualidad experimenta cambios notables: no sólo hay un desarrollo en cuanto al número de contenidos sino que también se produce una continua y progresiva diferenciación y organización de los mismos hasta llegar a formar una teoría integrada y coherente (González y Tourón, 1992). La atención a los aspectos externos del sí mismo declina en favor de los aspectos psicológicos internos; por otra parte, ciertos aspectos centrales en unas épocas pierden su importancia y otros nuevos se hacen más relevantes. En este contexto, nuestro propósito es conocer:

H1: ¿Qué validez predictiva tienen la edad, el sexo, el nivel socioeconómico y los resultados escolares sobre las medidas de autopercepción en la autoestima infantil?

Realizamos una búsqueda bibliográfica exhaustiva en diversas fuentes relacionadas con la temática de nuestro objeto de estudio. Acudimos a dos tipos de fuentes documentales, en primer lugar a las bases de datos TESEO, DIALNET, ERIC, PROQUEST, Web of Science, PsycINFO y CSIC (ICYT, IME e ISOC). En segundo lugar consultamos las revistas indexadas en los listados de índice de impacto: Inrecs, Latindex y Journal Citation Reports. El principal problema con el que nos encontramos es la dificultad para medir la autoestima en niños y niñas menores de 7 años (véase *Capítulo 2*, pp. 21-43; y *Capítulo 3*, pp. 47-166). El problema de la medida no es inherente al área de la autoestima, sino que es general a toda la investigación en el

campo de la personalidad y de las actitudes en estas edades. Estudiamos los principales enfoques que se han utilizado en la medición del constructo estudiado, como son: instrumentos, técnicas autodescriptivas, métodos de observación o técnicas inferenciales, la entrevista y las técnicas proyectivas, entre otros. Elegimos los cuestionarios por la ventaja que supone su simplicidad y por ser directos y de fácil aplicación. Vimos que el autoconcepto y la autoestima, como componentes esenciales de la personalidad, son empleados de forma indistinta en más de una ocasión. Las diferencias entre ambos constructos están sólo en las predilecciones teóricas de los distintos autores por una denominación sobre la otra (Fernández-Ballesteros, 1995; Ramos, 2008). Si el autoconcepto es la imagen que uno tiene de sí mismo (Harter, 1990; Rogers, 1951; Royce y Powell, 1983) y la autoestima es la valoración que hace el individuo de esa imagen (Garma y Elexpuru, 1999), la división no sólo es artificial sino además forzada, pues la propia imagen es ya una interpretación filtrada por los metaesquemas cognitivos, impregnada de valoraciones y juicios (Ramos, 2008). El mismo Shavelson (Byrne y Shavelson, 1986; Marsh, Byrne y Shavelson, 1988; Shavelson et al., 1976), precursor de la teoría multifactorial del autoconcepto, hizo un uso indiscriminado de ambos constructos como sinónimos, pues no halló diferencias empíricas en sus estudios entre ambos conceptos.

La revisión de los instrumentos de evaluación de la autoestima y el autoconcepto consultados en la literatura especializada, nos ha llevado a la necesidad de plantearnos la segunda, y principal, hipótesis de esta investigación:

H2: ¿Es posible elaborar un cuestionario para la evaluación de la autoestima de niños y niñas de 3 a 7 años de edad, partiendo de un modelo multidimensional?

De esta manera se podrá contar con un instrumento para la valoración de la autoestima infantil considerando las especificaciones cualitativas y cuantitativas de la misma; ya que en la actualidad, y en nuestro contexto socio-cultural, se carece de este apoyo teórico-práctico en dichas edades. Las razones fundamentales que nos han animado a acometer la elaboración de este cuestionario han sido las siguientes:

- Los cuestionarios y escalas existentes, adaptados a la realidad española en el ámbito de la Educación Infantil, no responden al modelo teórico del que somos partícipes.

- Los cuestionarios o escalas que han servido para la validación en población española, no han sido aún adaptados en su totalidad, por lo que no se encuentran versiones completas de los mismos.
- Hemos analizado de forma detallada los instrumentos de evaluación de la autoestima y vemos la necesidad de realizar un instrumento que cubra las carencias detectadas.
- Estos niños y niñas constituyen una población minoritaria dentro de la evaluación de la autoestima. A este hecho tenemos que añadirle un diseño poco atractivo y la carencia de ilustraciones.
- Por último, acometer la elaboración de un instrumento, en una población con unas características lingüísticas propias, aportará mayores índices de validez a las investigaciones en contextos de hispanohablantes y permitirá aportar datos comparativos con estudios previos.

El cuestionario se ha elaborado reuniendo las condiciones de un instrumento de evaluación psicológica solicitadas por Cronbach (1990), Fernández-Ballesteros (1995) y Pelechano (1976, 1988) y respetando las orientaciones dadas por el Colegio Oficial de Psicólogos al respecto (COP, 1987). El contenido se ha determinado mediante revisión bibliográfica y recurriendo a la opinión de expertos (Crocker y Algina, 1986), según las recomendaciones para la redacción de ítems facilitadas por Navas (2001) y Suáres (2001).

En el estudio del desarrollo del autoconcepto nos ha parecido conveniente tomar como referencia el modelo que desarrolla L'Ecuyer (1985), considerándolo de gran valor porque ha sido fruto de múltiples investigaciones sobre numerosas poblaciones de distintas edades y realizadas a lo largo de muchos años (González y Tourón, 1992; Lobato, 2000). Fruto de estas investigaciones L'Ecuyer ha sistematizado un modelo de seis etapas, que se corresponden con las de la Tabla I.

**Tabla I: Etapas del desarrollo del autoconcepto según L'Ecuyer.**

<b>Etapas</b>	<b>Edades (en años)</b>	<b>Denominación</b>
1ª	0/2	Emergencia del self
2ª	2/5	Confirmación del self
3ª	5/10-12	Expansión del self
4ª	10-12/15-18	Diferenciación del self

5ª	20/60	Madurez del self
6ª	60/100	El self longevo

---

Vamos a detenernos muy brevemente en las dos etapas del desarrollo en las que se encuentran los niños y niñas a quienes va dirigido nuestro estudio:

- En la segunda etapa se produce la elaboración de las bases del concepto de sí mismo o de sí misma mediante el conjunto de percepciones sobre su cuerpo, posesiones, identificaciones, valores, papeles y cualidades que conducen al niño o a la niña a una progresiva estructuración de su autoconcepto.
- En la tercera etapa se observa: a) El incremento del número de categorías que el niño o la niña utiliza para describirse (percepciones de sí mismo o de sí misma en términos de emociones, aptitudes, cualidades y defectos, gustos e intereses, imágenes sociales, estatus, pertenencia a grupos, imágenes de competencia; b) El desarrollo de nuevos contenidos psicológicos dentro de las mismas categorías; y c) Las variaciones en el grado de importancia de ciertas categorías. Es un período en el que se acumulan, organizan y jerarquizan una gran variedad de imágenes del self.

Hemos revisado los diferentes modelos de la estructura del autoconcepto (Byrne, 1984; García, Pérez y Arias, 1992; González y Tourón, 1992; Tomás y Oliver, 2004):

- Modelo nomotético, donde el autoconcepto es considerado como un constructo unidimensional (Coopersmith, 1967).
- Modelo jerárquico y multidimensional, propuesto por Shavelson y colaboradores (1976).
- Modelo taxonómico, propuesto por Soares y Soares (1979). Según este modelo, el autoconcepto es multidimensional, pero respecto a su estructura se considera que las facetas del mismo son altamente independientes unas de otras.
- Modelo compensatorio propuesto por Marx y Winne (1980). Como el modelo jerárquico y taxonómico, en este modelo se apoya la existencia de un autoconcepto general y de otras facetas más específicas; de modo que el bajo nivel de autoconcepto en una faceta es compensado con un más alto autoconcepto en otra.

Han sido los estudios de Shavelson et al. (1976), con su aportación al modelo de autoconcepto multidimensional y jerárquico y su reiterada insistencia en que la generalización de que los hallazgos acerca del autoconcepto y la autoestima dependían del avance en la metodología empleada para el estudio de la validez de constructo, los que nos han animado a establecer este modelo frente al de medidas globales de la autoestima. Siguiendo sus prescripciones hemos desarrollado un cuestionario con buenas propiedades psicométricas, sustentado en un sólido cuerpo de investigación acerca de su validez, y apoyado en presupuestos de la teoría de la autoestima.

La validez de contenido, también denominada curricular, aparente, lógica o intrínseca, se refiere a la fidelidad con que los ítems contenidos en la prueba representan el constructo que se desea medir. La relevancia y representatividad de los ítems son los criterios para juzgar este tipo de validez y han sido, en nuestro caso, nueve expertos y expertas consultadas los que han estimado la pertenencia, o no, de los ítems en cada una de las dimensiones de la autoestima: corporal, personal, social, académica y familiar. Este proceso se ha llevado a cabo mediante la Técnica Delphi que, como instrumento de validación de cuestionarios, ha sido ampliamente utilizada en numerosos estudios y ámbitos de conocimiento (Blasco et al., 2010; Hung, Altschuld y Lee, 2008; Mira, Padrón y Andrés, 2010).

Hemos tenido en cuenta la validez de constructo, que se refiere a si los resultados del test reflejan el constructo que se dice medir. Esta es la más importante, desde el punto de vista científico, ya que trata de estudiar la naturaleza de la variable objeto de medida (García, 1986; Morales, 1988; Tourón, 1989) En esta línea importantes críticos de la medida en el campo de la autopercepción opinan que la autoestima, al ser un constructo hipotético, debe ser demostrada a través de la investigación de su validez de constructo (Byrne, 1984; Marsh y Parker, 1984; Marsh, Smith, Barnes y Butler, 1983; Morales, 1988; Shavelson et al., 1976; Wells y MalWells, 1976; Wylie, 1974).

Posteriormente, pasamos a la aplicación experimental del cuestionario sobre la población para la que ha sido diseñado, con el objeto de acumular evidencias que apoyen el conjunto de hipótesis propuestas. Esta muestra está formada por 241 niños y niñas de 3 a 7 años de edad escolarizados en un colegio ubicado en la localidad

sevillana de Écija (Sevilla). El alumnado que atiende el centro procede de clases socio-culturales y económicas medio-bajas. Se constataron las dificultades para comprender el significado de algunos ítems y para aplicarlos a los niños y niñas de menor edad (véase *Capítulo 2*, pp. 21-43). A raíz de esta experiencia, y basándonos en la primera selección, se modificaron algunas preguntas y las opciones de respuesta. La aplicación piloto ha comportado reajustes de los ítems que se han ido realizando con la intención de mejorar la calidad del análisis estadístico y lograr la validación del modelo teórico del que partimos.

La versión definitiva del cuestionario quedó compuesta por 21 ítems, distribuidos en cinco subescalas o dimensiones de la autoestima: corporal, personal, social, académica y familiar (véase *Capítulo 3*, pp. 47-166). El cuestionario EDINA en su versión definitiva se aplicó a una población de 1757 niños y niñas de 3 a 7 años de edad. La puesta a prueba del cuestionario y la evaluación de los resultados respondieron a la hipótesis de partida.

Puede decirse, por consiguiente, que esta tesis se propone dos grandes objetivos principales en cada uno de los cuales se entremezclan aspectos teóricos y psicométricos:

1. Verificar si las respuestas al Cuestionario EDINA confirman la estructura multidimensional de la autoestima en cinco factores: corporal, personal, social, académico y familiar.

2. Comprobar la capacidad discriminativa del EDINA, es decir, su sensibilidad a la variabilidad de la autoestima en función de las diferencias de sexo, edad, nivel socioeconómico y rendimiento académico.

Como hemos dicho anteriormente, participan en la investigación 1.757 niños y niñas de edades comprendidas entre los 3 y los 7 años de edad, del total 889 eran niños y 868 niñas. Se han incluido colegios públicos y concertados de las provincias de Córdoba, Málaga y Sevilla. Los 13 colegios que han participado en la investigación están enclavados en zonas rurales y urbanas, pertenecen a clases socioeconómicas baja, medio-baja y medio-alta; siendo su mayoría media-baja. Dicha muestra se dividió en tres grupos diferenciados por el nivel socioeconómico obtenido a partir de las características sociodemográficas de los centros escolares en los que estos niños y niñas se encuentran escolarizados. Uno de estos grupos constituye la muestra 1 (N=469),

representativa de la población de clase baja; el segundo grupo está formado por la muestra 2 (N=957), representativa de los estratos socioeconómicos medio-bajos; y el último un tercer grupo, muestra 3, compuesto por las clases medio-altas (N=331).

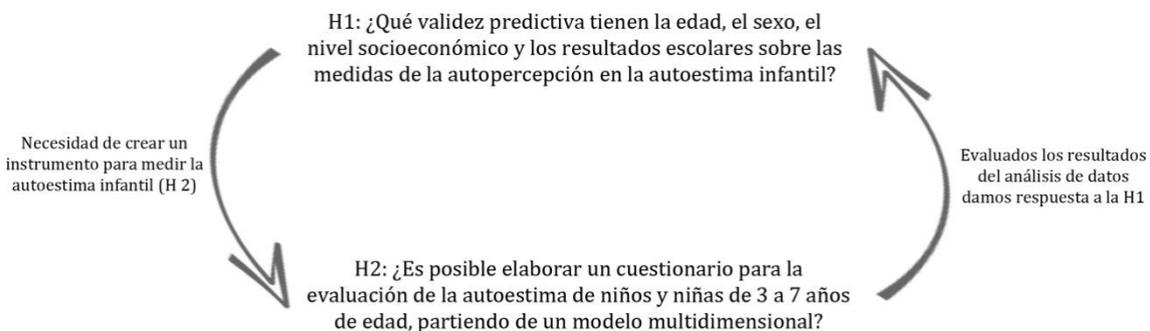
Los datos obtenidos se someten a distintos análisis estadísticos que varían en función de uno u otro objetivo. Para la comprobación de la estructura interna y la correspondiente verificación de las características psicométricas del Cuestionario EDINA (primer objetivo), se llevan a cabo análisis descriptivos de ítems y subescalas, así como un análisis factorial confirmatorio para comprobar el ajuste del modelo hipotetizado. Para la consecución del segundo objetivo se realizan análisis de las diferencias de medias de los grupos establecidos mediante ANOVAS para las variables sexo, edad, nivel socioeconómico y resultados escolares. Las posibles correspondencias entre la autoestima global y cada una de las dimensiones (corporal, personal, social, académica y familiar) con los resultados académicos se han estudiado a través de correlaciones bivariadas; y el ajuste de modelos explicativos comprobando distintos análisis de regresión. Todos los análisis, a excepción del factorial confirmatorio que se realiza con el programa estadístico Amos 18.0, se han ejecutado con el programa informático estadístico SPSS en su versión 18.0.

Los resultados obtenidos avalan la capacidad discriminativa de los 21 ítems que componen el EDINA, siendo su valor alfa de 0.803, lo que nos lleva a calificarlo como un valor satisfactorio. Las subescalas cuentan con índices de consistencia interna aceptables respecto a la estructura interna del constructo estudiado mediante análisis factorial confirmatorio; reflejando la estructura de cinco factores: corporal, personal, social, académico y familiar. La versión definitiva del Cuestionario EDINA presentó un ajuste apropiado del modelo de medición con los datos empíricos evaluados con diferentes índices de ajuste (Hu y Bentler, 1999); se utilizó el valor de Chi cuadrado ( $\chi^2$ ), con valor de 887.645 y 179 grados de libertad, lo que indica una correspondencia adecuada entre el modelo propuesto y los datos obtenidos. El índice GFI (*Goodness of Fit Index*) (Jöreskog y Sörbom, 1986) ofrece un valor de 0.951 y el AGFI de 0.937, considerados los índices absolutos de mejor funcionamiento (Hoyle y Panter, 1995), oscilan entre 0 y 1, podemos considerarlos como modelos adecuados ya que superan el 0.9. Por último, y para comprobar el grado de desajuste de los residuos de las matrices de covarianza del modelo, se calculó el RMSEA (*Root Mean Square Error of*

*Approximation*) siendo su índice de 0.047 ( $Lo = .044 - Hi = .051$ ). Apoyándonos de manera conjunta en todos estos índices, pudimos concluir que el modelo propuesto presenta una aproximación razonable a los datos, y puede contribuir a dar soporte a la hipótesis de la multidimensionalidad del constructo estudiado.

Por todo lo expuesto hasta aquí hemos de concluir, y damos respuesta a la Hipótesis 2 de esta investigación, que el Cuestionario para la Evaluación de la Autoestima Infantil EDINA es válido para la evaluación de la autoestima en niños y niñas de 3 a 7 años de edad, partiendo de presupuestos teóricos inspirados en el modelo de Shavelson y colaboradores (1976).

Evaluados los resultados del análisis de datos damos respuesta al Objetivo 2 (Comprobar la capacidad discriminativa del EDINA, es decir, su sensibilidad a la variabilidad de la autoestima en función de las diferencias de sexo, edad, nivel socioeconómico y rendimiento académico), que engloba los *Capítulos 4, 5 y 6* de esta Tesis (Figura 1).



**Figura 1: Relación de hipótesis y preguntas de investigación formuladas**

La investigación sobre diferencias de género en la autoestima (véase *Capítulo 4*, pp. 169-184) se ha llevado a cabo, en su mayor parte, con muestras de jóvenes y personas adultas (Amezcuza y Pichardo, 2000; Brody y Hall, 2000; Calvo, González y Martorell, 2001; Garaigordobil y Berruero, 2007; Lihua y Lizhu, 2006; Orenstein, 1994). En la infancia, el análisis de dichas diferencias se ha realizado principalmente en bebés y en el contexto de la investigación sobre el temperamento. Sin embargo, los estudios con niños y niñas en edad escolar son aún escasos (Gorostegui y Dörr, 2005; Milicic y Gorostegui, 1993; Stetsenko, Little, Goordiva, Grasshof y Oettingen, 2000), y

los datos sobre muestras españolas son también muy poco numerosos (Ramos, 2008; Ramos, Giménez, Muñoz y Lapaz, 2006).

Con esta mirada usamos el género como parámetro de análisis que ensancha los límites del quehacer científico (Ariño et al., 2011; Burin, 1996; Fernández, 2010; Munevar, 2004), pues para tener una visión real y global de la comunidad social las mujeres deben ser incluidas como agentes que contribuyen a explicar la naturaleza de los fenómenos y de las instituciones en las que están presentes. Incorporar la perspectiva de género en este trabajo supone aportar elementos para cuestionar y poner en tela de juicio estereotipos muy arraigados a nivel social que se arrastran desde la infancia.

Teniendo en cuenta los argumentos señalados, los objetivos que nos proponemos en este capítulo son los siguientes:

- Describir los niveles de autoestima de los niños y las niñas que conforman la muestra
- Analizar si existen diferencias en función del sexo en la autoestima global y sus dimensiones corporal, personal, social, académica y familiar
- Estudiar posibles diferencias significativas respecto a los factores sexo y edad en la autoestima infantil
- Establecer las relaciones de las cinco dimensiones de la autoestima (corporal, personal, social, académica y familiar) y la autoestima global con el efecto de interacción sexo del tutor o tutora y sexo del alumnado.

Con el análisis de los resultados hemos constatado que las niñas obtienen puntuaciones superiores a sus iguales masculinos en la medida general de la autoestima, así como en las cinco subescalas o dimensiones de la autoestima. En contra de lo esperado, no aparecen diferencias significativas en las cinco dimensiones de la autoestima (corporal, personal, social, académica y familiar) y la autoestima global con el efecto de interacción sexo del tutor o tutora y sexo del alumnado, dato que habrá que contrastar con futuras investigaciones ya que aquí no hemos dispuesto de una composición equilibrada respecto al sexo de los tutores y tutoras del alumnado. Estos datos nos llevan a estudiar en este capítulo las diferencias de género en la autoestima infantil. Existen fuertes contrastes entre el mundo emocional y social de los hombres y

el de las mujeres. Estos contrastes hunden sus raíces en diferencias de género ya presentes en la infancia, por lo que el análisis de estas últimas adquiere un doble interés. Sin embargo, las diferencias en el mundo emocional y social de los niños y las niñas han sido aún poco exploradas.

En el *Capítulo 5* (véase *Capítulo 5*, pp. 187-204) revisamos los aspectos genéticos (Kendler, Gardner y Prescott, 1998) y los factores contextuales (Alcántara, 1990; Alcántara, 1993; Contreras, 2000; Dörr, 2005; Maya, 1996; Rosenberg, 1973; Shavelson y Bolus, 1982) asociados a la autoestima infantil. Del mismo modo hacemos referencia a las investigaciones que han explorado las variables de contexto social, económico y cultural relacionadas con el desarrollo de la autoestima (Adan et al, 2002; Berridge, 1997; Bueno, 1993; Coleman, 1980; Dörr, 2005; Espinoza y Balcázar, 2002; Martínez-Otero, 1996; Milicic y Gorostegui, 1993; Musitu y García, 2001; Navarro, Tomás y Germes, 2006; Palacios y Rodrigo, 1999; Pelechano, 2001; PENTA-UC, 2003; Pérez-Fuentes y Truffello, 1998; Rodríguez y Arroyo, 1999; Torres-Gómez de Cádiz et al., 2006; Valdez, 1994; Valdez, González y Reusche, 2001; Valdez, González, Arantes y Santos, 1999; Valdez, González, Reyes y Gil, 1996; Villasmil, 2010).

Los objetivos formulados en relación a este capítulo son:

- Analizar si la diferente situación socioeconómica incide sobre la autovaloración personal que hacen los y las escolares del Segundo Ciclo de Educación Infantil y Primer Ciclo de Educación Primaria
- Evaluar el nivel socioeconómico a partir de las características sociodemográficas de los centros escolares en los que estos niños y niñas se encuentran escolarizados
- Calcular las diferencias en la autoestima y sus dimensiones corporal, personal, académica, social y familiar entre los distintos grupos sociales establecidos
- Estudiar si existen, o no, diferencias en la autoestima y sus dimensiones en relación al sexo y al nivel socioeconómico de la muestra
- Explorar las posibles diferencias de la autoestima infantil en función de la edad, el sexo y el nivel socioeconómico de la población objeto de estudio

En lo que se refiere a las valoraciones de la autoestima y el nivel socioeconómico, son los niños y niñas que se encuentran escolarizados en centros

con características socioeconómicas de nivel medio-bajo y nivel bajo los que obtienen puntuaciones por debajo de los de nivel medio-alto. La interacción entre el sexo, la edad y el nivel socioeconómico resultó significativa para la subescala corporal y la interacción sexo y nivel socioeconómico para la subescala académica. Estos resultados son discutidos de cara a generar programas de intervención escolar con los que mejorar la autoestima en los grupos más desfavorecidos.

La literatura especializada revela un esfuerzo sistemático por explorar y determinar las relaciones entre la autoestima y algunos aspectos de la educación (véase *Capítulo 6*, pp. 207-225), muchos de ellos confirman la existencia de relaciones significativas entre el rendimiento escolar y el autoconcepto o la autoestima (Amezcuá, 2000; Burns, 1982; García-Piñeda et al., 2010; Gimeno, 1976; Machargo, 1991; Marsh, 1976; Machargo, 1991; Marsh, Parker y Smith, 1983; Rodríguez-Espinar, 1982). Del mismo modo que se han interesado por evaluar si estas relaciones se mantienen constantes cuando se consideran variables como *edad* (Fuentes, García, Gracia y Lila, 2011; Molina y Raimundi, 2011; Morelato, Maddio y Medina, 2011; Palacios, Zabala e Infante, 2012; Risso, Peralbo y Barca, 2010; Soriano, Navas y Holgado, 2011), *sexo* (Costa y Taberner, 2012; Delgado, Inglés y García, 2012; Fuentes et al., 2011; Gordillo et al., 2011; Orgilés, Johnson, Huedo-Medina y Espada, 2012; Padilla et al., 2010; Palacios et al., 2012; Soriano et al., 2011) y el *nivel socioeconómico* (Risso et al., 2010; Rodríguez et al., 2012).

Con el propósito de encontrar respuestas a nuestros interrogantes nos planteamos siete objetivos:

- Describir el nivel de los resultados académicos alcanzado por los niños y niñas.
- Estudiar el posible efecto del factor edad sobre el rendimiento académico, y determinar si existen diferencias entre las dos etapas educativas estudiadas: Segundo Ciclo de Educación Infantil y Primer Ciclo de Educación Primaria.
- Considerar si las características del contexto socioeconómico de un determinado centro escolar permiten establecer correlaciones con el rendimiento académico del alumnado de referencia.
- Evaluar si existe, o no, correspondencia entre la variable sexo y los resultados académicos.

- Detallar qué vínculos se establecen entre la autoestima global, sus dimensiones (corporal, personal, académica, social y familiar) y los resultados académicos.
- Crear modelos explicativos de las variables predictivas del rendimiento académico.

De la evaluación que hace el profesorado de los resultados académicos de los niños y niñas hemos constatado que, en general, son buenos. Estos resultados correlacionan de forma significativa con la edad, apreciándose una mejora del rendimiento de los 3 a los 5 años (Segundo Ciclo de Educación Infantil). Sin embargo, en el período correspondiente al Primer Ciclo de Educación Primaria se produce un descenso que continúa a lo largo de este nivel educativo. Del mismo modo se aprecia un efecto significativo del factor contexto socioeconómico de los centros escolares sobre el rendimiento académico; siendo el alumnado del nivel socioeconómico medio-alto el que mejores resultados obtiene seguido del de nivel medio-bajo y del nivel bajo, con los peores resultados. En el estudio de las diferencias de género las niñas presentan significativamente mejores resultados que sus iguales masculinos. Nuestros hallazgos confirman un efecto positivo y significativo entre la autoestima global, la dimensión corporal, la dimensión académica, un valor marginal en la dimensión social y los resultados académicos. Estos resultados difieren según la edad de estos niños y niñas; y esta diferencia es coincidente con el cambio de etapa educativa: del Segundo Ciclo de Educación Infantil al Primer Ciclo de Educación Primaria.

Por último, en este Capítulo, los resultados del análisis de datos nos llevan a contrastar dos modelos explicativos de las variables predictivas del rendimiento académico: el Modelo 1 (para toda la muestra) y el Modelo 2 (para cada uno de los niveles educativos estudiados).

Para terminar esta introducción, y a modo de resumen, anexamos las Tablas II, III y IV, donde se exponen de forma esquemática tanto los Bloques de Contenido como los Objetivos que se desarrollan a lo largo de esta investigación.

**Tabla II**

## BLOQUES DE CONTENIDO

- Importancia de la autoestima
  - Modelo multidimensional
  - Instrumentos de evaluación del autoconcepto y la autoestima
  - Método Delphi
- 
- Autoestima: concepto y formación
  - Autoestima y autoconcepto: clarificación conceptual
  - Dimensiones y Niveles de autoestima
  - Evolución de la autoestima: Educación Infantil y Primer Ciclo de Primaria
  - Instrumentos de evaluación de la autoestima y el autoconcepto
- 
- La autoestima en la infancia
  - La autoestima en la infancia desde la perspectiva de género
- 
- Aspectos genéticos versus factores contextuales asociados a la autoestima
  - Investigaciones sobre autoestima y nivel socioeconómico
- 
- La dimensión académica de la autoestima y su desarrollo
  - Autoestima, aprendizaje escolar y rendimiento académico: el modelo cognitivo-motivacional
  - Investigaciones que exploran las relaciones entre la autoestima y el rendimiento académico
-

### Tabla III

**OBJETIVO 1:** Verificar si las respuestas al Cuestionario EDINA confirman la estructura multidimensional de la autoestima en cinco factores: corporal, personal, social, académico y familiar

#### *Capítulo 2* (pp. 21-43)

- Diseñar la versión experimental de un instrumento para evaluar la autoestima infantil en niños y niñas de tres a siete años de edad, partiendo de un modelo multidimensional y jerárquico de la autoestima
- Pilotar el cuestionario EDINA
- Analizar la validez de contenido a través del acuerdo y consenso de expertos mediante la técnica Delphi
- Validar la validez de comprensión del instrumento mediante su aplicación a una muestra de 241 escolares
- Analizar la fiabilidad del cuestionario
- Confirmar la multidimensionalidad de constructo mediante Análisis Factorial Confirmatorio (AFC)

#### *Capítulo 3* (pp. 47-166)

- Elaborar la versión definitiva del cuestionario EDINA en su formato multimedia e interactivo a partir de los resultados de su versión experimental
- Determinar la estructura multidimensional del cuestionario: corporal, personal, social, académica y familiar
- Clasificar los ítems en las cinco dimensiones de partida
- Construcción del software informático con el programa FileMaker Pro Advanced
- Analizar la validez de comprensión y contenido a través de su aplicación a una muestra de 1757 niños y niñas de 3 a 7 años de edad
- Analizar la validez y fiabilidad del EDINA realizando análisis estadísticos
- Verificar si las respuestas al Cuestionario EDINA confirman la estructura multidimensional de la autoestima infantil según el modelo hipotetizado mediante AFC
- Elaborar los baremos del cuestionario
- Confeccionar Normas de aplicación, corrección e interpretación del EDINA

## Tabla IV

**OBJETIVO 2:** Comprobar la capacidad discriminativa del Cuestionario EDINA, es decir, su sensibilidad a la variabilidad de la autoestima en función de las diferencias de sexo, edad, nivel socioeconómico y rendimiento académico.

### *Capítulo 4* (pp. 169-184)

- Describir los niveles de autoestima de los niños y las niñas que conforman la muestra
- Analizar si existen diferencias en función del sexo en la autoestima global y sus dimensiones corporal, personal, social, académica y familiar
- Estudiar posibles diferencias significativas respecto a los factores sexo y edad en la autoestima infantil
- Establecer las relaciones de las cinco dimensiones de la autoestima (corporal, personal, social, académica y familiar) y la autoestima global con el efecto de interacción sexo del tutor o tutora y sexo del alumnado.

### *Capítulo 5* (pp. 187-204)

- Analizar si la diferente situación socioeconómica incide sobre la autovaloración personal que hacen los y las escolares del Segundo Ciclo de Educación Infantil y Primer Ciclo de Educación Primaria
- Evaluar el nivel socioeconómico a partir de las características sociodemográficas de los centros escolares en los que estos niños y niñas se encuentran escolarizados
- Calcular las diferencias en la autoestima y sus dimensiones corporal, personal, académica, social y familiar entre los distintos grupos sociales establecidos
- Estudiar si existen, o no, diferencias en la autoestima y sus dimensiones en relación al sexo y al nivel socioeconómico de la muestra
- Explorar las posibles diferencias de la autoestima infantil en función de la edad, el sexo y el nivel socioeconómico de la población objeto de estudio

### *Capítulo 6* (pp. 207-225)

- Describir el nivel de los resultados académicos alcanzado por los niños y niñas.
- Estudiar el posible efecto del factor edad sobre el rendimiento académico y determinar si existen diferencias entre las dos etapas educativas estudiadas: Segundo Ciclo de Educación Infantil y Primer Ciclo de Educación Primaria.
- Considerar si las características del contexto socioeconómicas de un determinado centro escolar permiten establecer correlaciones con el rendimiento académico del alumnado de referencia.
- Evaluar si existe, o no, correspondencia entre la variable sexo y los resultados académicos.
- Detallar que vínculos pueden darse entre la autoestima global, sus dimensiones (corporal, personal, académica, social y familiar) y los resultados académicos.
- Crear modelos explicativos de las variables predictivas del rendimiento académico.



# 2

Estudio piloto de un cuestionario para  
la evaluación de la autoestima infantil



## Capítulo 2

# Estudio piloto de un cuestionario para la evaluación de la autoestima infantil

## Resumen

El objetivo del presente estudio ha sido diseñar y analizar la validez de contenido y comprensión de un instrumento para medir la autoestima infantil en niños y niñas de tres a siete años de edad. En primer lugar, la validación de contenido se ha llevado a cabo a través del acuerdo y consenso de nueve expertos mediante la técnica Delphi a los que se les presentó una primera versión del cuestionario compuesta por 25 ítems. Mientras que la validez de constructo se realizó mediante la aplicación del cuestionario consensuado a una muestra de 241 escolares de entre tres y siete años de edad. Los datos iniciales recogidos a través del Delphi aportaron algunas modificaciones realizadas por los jueces expertos. Tras realizar las modificaciones, se depuró el cuestionario en 18 ítems que mostraron ajustes adecuados tanto de comprensión como de validez de contenido del cuestionario EDINA. Así, el análisis factorial confirmatorio realizado confirmó la multidimensionalidad del constructo, quedando el autoconcepto en la infancia constituido a través de las valoraciones personales de los escolares sobre su autoconcepto corporal, académico, socio-afectivo y familiar.

*Palabras Clave:* autoestima, infancia, validez de contenido, validez de constructo, técnica Delphi.

# **Pilot study of a questionnaire for children's self-esteem assessment**

## **Abstract:**

The aim of this study has been to design and analyze the content validity and the understanding of an instrument in order to measure children's self-esteem in boys and girls whose ages range from three to seven. First, content validation has been carried out through agreement and consensus of nine experts by using the Delphi technique, having been presented a first version of the questionnaire consisting of 25 items. While construct validity was attained by applying the questionnaire agreed to a sample of 241 school children between the ages of three and seven. The initial data collected by means of the Delphi technique provided some modifications made by expert judges. After making changes, the questionnaire was reduced to 18 items which showed proper settings both in comprehension and content validity of the EDINA scale. Thus, the confirmatory factor analysis accomplished, confirmed the construct multidimensionality, being the self concept in childhood constituted through the students' personal assessments on their body, academic, socio- emotional and family self concept.

*Keywords:* self-esteem, childhood, content validity, construct validity, Delphi technique.

## **Introducción**

El objetivo de este trabajo es crear un instrumento para evaluar la autoestima infantil en niños y niñas de tres a siete años de edad, todo ello partiendo de un modelo multidimensional y jerárquico de la autoestima. Así se podrá contar con un instrumento para la valoración de la autoestima considerando las especificaciones cualitativas y cuantitativas de la misma. En la actualidad y en nuestro contexto socio-cultural se carece de este apoyo teórico-práctico en dicha etapa por lo que consideramos necesaria

la construcción de un instrumento adecuado a las capacidades infantiles. Las razones fundamentales que nos han animado a acometer la elaboración del cuestionario han sido: a) Los cuestionarios y escalas existentes, adaptados a la realidad española en el ámbito de la infancia, no responden al modelo teórico del que somos partícipes; b) Los cuestionarios o escalas que han servido para la validación en población española, no han sido aún adaptados en su totalidad, por lo que no se encuentran versiones completas de los mismos; c) Hemos analizado de forma detallada los instrumentos de evaluación de la autoestima y vemos la necesidad de realizar un instrumento que cubra las carencias detectadas; d) Estos niños y niñas constituyen una población marginal dentro de la evaluación de la autoestima. A este hecho tenemos que añadirle un diseño poco atractivo y la carencia de ilustraciones; y e) Por último, acometer la elaboración de un instrumento, en una población con unas características lingüísticas propias, aportará mayores índices de validez a las investigaciones en contextos de hispanohablantes y permitirá aportar datos comparativos con estudios previos.

Numerosas investigaciones corroboran la importancia de la autoestima, pero son menos los estudios en niños y niñas pequeñas (Musitu, Román y Gracia, 1988; Musitu y García, 2001; Alonso y Román, 2005). Una de las razones de esta escasez de estudios (Cotterell, 1996; Erwin, 1998; Wentzel, 1997; Miranda, 2005), entre otras causas, se debe a la incapacidad que tiene parte del alumnado de esta etapa para cumplimentar los instrumentos validados a nivel internacional y empleados frecuentemente por la comunidad científica, los cuales requieren el uso de lápiz y papel y el dominio de las destrezas de lectoescritura. Pese a ser una dificultad, ello no debe ser obstáculo para limitar la investigación en esta etapa, para lo cual hemos de emplear metodologías ajustadas a las competencias de estos niños y niñas (González-Pineda y otros, 2002; Ramos y otros, 2006). El autoconcepto y la autoestima son conceptualizaciones de la persona sobre sí misma, que se construyen en interacción con el medio, y que van acompañadas de connotaciones afectivas y evaluativas importantes (Gallardo, 2006). Se trata de un constructo multidimensional, desde nuestro punto de vista, complejo, sujeto a diversas interpretaciones (Ortega, Mínguez y Rodes, 2000), y relevante en educación. En 1976, Shavelson y sus colaboradores formularon un modelo jerárquico y multifacético del autoconcepto; ese mismo año, McIntre y Drummond (1976) abogaron también por un autoconcepto multidimensional. Estos dos autores

realizaron un modelo que incluye, a diferencia de aquél, dimensiones tales como un yo general, un yo familiar, un yo escolar y un yo motivacional. Dentro del modelo multifacético de Shavelson, Hubner y Stanton (1976) se afirma la existencia de un autoconcepto general dividido en académico y no académico. Esta propuesta al principio tuvo poco apoyo empírico, pero con el paso del tiempo las investigaciones que apoyan la multidimensionalidad del autoconcepto han crecido hasta ser mayoría en la literatura científica (Boersma y Chapman, 1985; Estévez, Martínez, Moreno y Musitu, 2006; Harter, 1982, 1986; Hattie y Marsh, 1996; Marsh, 1990; Marsh, Barnes, Cairns y Tidman, 1984; Musitu, García y Gutiérrez, 1995, 1999; Soares y Soares, 1979; Sureda, 2001; Ramos, 2006).

El autoconcepto y la autoestima no son observables directamente, siendo necesario inferirlo a partir de la conducta o basarse en informes personales acerca de lo que la persona piensa de sí misma. En ellos la persona 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 o escalas 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.

Los instrumentos de evaluación del autoconcepto y la autoestima más citados y usados en lengua castellana e inglesa pueden observarse en la Tabla I:

**Tabla 1: Instrumentos de evaluación del autoconcepto y la autoestima**

Nombre de la prueba	Autor	Año	Constructo	País
Cuestionario Multimedia y Multilingüe de Evaluación de la Autoestima (CMMEA)	Ramos	2008	Autoestima	España
Cuestionario de Evaluación de Autoestima en Educación Primaria (A-EP)	Ramos, Giménez, Lapaz y Muñoz	2006	Autoestima	España
<i>Offer Self-Image Questionnaire for Adolescents</i> (OSIQ-R)	Offer, Ostrov, Howard y Dolan	2005	Autoimagen	EE.UU.
<i>Children's Inventory of Self-Esteem</i>	Campbell	2003	Autoestima	EE.UU.
<i>Early Adolescent Self-Esteem</i>	DuBois y Hirsch	2000	Autoestima	EE.UU.
Escala del Autoconcepto – Forma 5 (AF-5)	Musitu y García	1999	Autoconcepto	España
<i>Visual Analogue Self-Esteem Scale</i> (VASES)	Brumfitt y Sheeran	1999	Autoestima	UK
<i>Self-Esteem and Optimism-Pessimism Scales</i>	Mehrabian	1998	Autoestima	EE.UU.
Reading Self-Concept Scale (RSCS)	Chapman y Tunmer	1995	Autoconcepto	UK
Entrevista de Frases Incompletas para Niños y Adolescentes	Díaz- Aguado, Segura y Royo	1995	Autoconcepto	España
<i>Student Self-Concept Scale</i>	Gresham	1995	Autoconcepto	EE.UU.
Escala de Autoconcepto Forma - A (AFA)	Musitu, García y Gutiérrez	1995	Autoconcepto	España
<i>Academic Self-Concept Scale</i>	Villar, Michael y Gribbons	1995	Autoconcepto	Portugal
<i>Physical Self-Concept Scale</i> (PSCS)	Marsh, Richards, Johnson, Roche y Tremayne	1994	Autoconcepto	Australia
Competence Perceptions and Subjective Task Value Beliefs	Eccles, Wigfield, Harold y Blumenfeld	1993	Autopercepción	EE.UU.
<i>Multidimensional Self-Concept Scale</i> (MSCS)	Gresham, Elliott y Evans-Fernandez	1993	Autoconcepto	EE.UU.
Escala de Percepción del Autoconcepto Infantil (PAI)	Villa y Auzmendi	1992	Autoconcepto	España
<i>Self-Description Questionnaire III</i> (SDQ III)	Marsh	1992	Autoconcepto	Australia
<i>Collective Self-Esteem Scale</i>	Luhtanen, y Crocker	1992	Autoestima	EE.UU.
<i>Self-Esteem Index</i> (SEI)	Brown y Alexander	1991	Autoestima	EE.UU.

<i>The Personal and Academic Self-concept Inventory (PASCI)</i>	Fleming y Whalen	1991	Autoconcepto	EE.UU.
Self-View Interviewa (CSVQ)	Eder	1990	Autoconcepto	EE.UU.
<i>Self-Description Questionnaire II (SDQ II)</i>	Marsh	1990	Autoconcepto	Australia
Escala de Autoconcepto A-26	Villa y Auzmendi	1990	Autoconcepto	España
<i>Multidimensional Self-Esteem Inventory</i>	O'Brien y Epstein	1989	Autoestima	EE.UU.
Ae-1 y AC-2: Escalas de autoconcepto	Morales	1988	Autoconcepto	España
Motivación y Actitud hacia el Estudio (AM)	Alonso y Sola	1987	Actitud	España
Self-Concept and Motivation Inventory	Davis y Johnston	1987	Autoconcepto	EE.UU.
<i>The Self-Perception Profile for Children</i>	Harter	1986	Autopercepción	EE.UU.
Primary Self-Concept Scale	McDowell y Lindholm	1986	Autoconcepto	EE.UU.
Piers Preschool Pictorial Self-Concept Scale	Jensen	1985	Autoconcepto	EE.UU.
<i>Dimensions of Self-Concept, Form H-College</i>	Michael, Smith, y Michael	1985	Autoconcepto	EE.UU.
Escala de Autoconcepto	Bhatnagar	1984	Autoconcepto	España
Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Childrena	Harter y Pike	1984		EE.UU.
<i>Self Description Questionnaire (SDQ)</i>	Marsh, Barnes, Cairns y Tidman	1984	Autoconcepto	Australia
<i>Self-Esteem Scale</i>	Warr y Jackson	1983	Autoestima	UK
<i>Culture Free Self-Esteem Inventories (CFSEI-3)</i>	Battle	1982	Autoestima	EE.UU.
<i>Behavioral Academic Self-Esteem (BASE)</i>	Coopersmith y Gilberts	1982	Autoestima	EE.UU.
Maryland Preschool Self- Concept Scale- Revised (MPSS-R)	Hughes y Leatherman	1982	Autoconcepto	EE.UU.
Perez Self-Concept Inventory	Perez	1982	Autoconcepto	EE.UU.
<i>Body-Esteem Scale (BES)</i>	Mendelson y White	1982	Autoestima	Canadá
<i>The Development of a Self-Esteem Questionnaire</i>	Lawrence	1981	Autoestima	EE.UU.

Bickley Assessment of Self-Esteem-School Esteem Subtesta	Figa	1979	Autoestima	EE.UU.
Joseph Preschool and Primary Self-Concept Screening Test	Joseph	1979	Autoconcepto	EE.UU.
<i>Performance Self-Esteem Scale (RSES)</i>	Stake y Stake	1979	Autoestima	EE.UU.
McDaniel-Piers Young Children's Self-Concept Scale	McDaniel y Leddick	1978	Autoconcepto	EE.UU.
North York Primary Self-Concept Test	Crawford	1977	Autoconcepto	Canadá
<i>Martinek-Zaichkowsky Self-Concept Scale for Children</i>	Martinek y Zaichkowsky	1977	Autoconcepto	C. Rica
Test de Frases Incompletas	Canfield y Wells	1976	Autoestima	EE.UU.
Purdue Self-Concept Measure	Cicirelli	1973	Autoconcepto	EE.UU.
Brown's IDS Self-Concept Referents Test	Walker, Bane y Bryk	1973	Autoconcepto	EE.UU.
Pictorial Self-Concept Scale (PSCS)	Bolea, Felker y Barnes	1971	Auto percepción	UK
U-Scale Self-Concept Test	Ozehosky y Clark	1971	Autoconcepto	EE.UU.
Thomas Self-Concept Values Test (TCSV)	Michael	1972	Autoconcepto	EE.UU.
The Self-Social Constructs Test-Self-Esteem Scale	Long, Ziller y Henderson	1969	Autoestima	EE.UU.
Cuestionario de Autoconcepto de Piers-Harris	Piers-Harris	1969	Autoconcepto	EE.UU.
Children's Self-Concept Index (CSCI)	Helms, Holthouse, Granger, Cicarelli y Cooper	1968	Autoconcepto	EE.UU.
<i>Coopersmith Self-Esteem Inventories (CSEI)</i>	Coopersmith	1967	Autoestima	España
<i>Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES)</i>	Rosenberg	1965	Autoestima	EE.UU.
		1979		
		1989		
Escala de Autoconcepto de Tennessee	Fitts	1964	Autoconcepto	EE.UU.
<i>Self-Concept Scale</i>	Lipsitt	1958	Autoconcepto	EE.UU.
Clasificación Q de Stephenson	Stephenson	1954		EE.UU.

Todos los instrumentos citados han sido analizados, valorando su pertinencia para ser usados en nuestra investigación en función del grado de adaptación a nuestros propósitos y a las capacidades infantiles, comprobando que ninguno de ellos nos resultaba adecuado para su aplicación, por las diferentes razones. No se encuentran actualmente publicados cuestionarios o escalas del autoconcepto o la autoestima en exclusiva para el Segundo Ciclo de Educación Infantil y Primer Ciclo de Primaria en español. Existen para el Segundo y Tercer Ciclo de Educación Primaria y para Secundaria. Pero puede observarse, en el lenguaje y preguntas, que éstos están diseñados para niños y niñas mayores. Así, los cuestionarios y escalas existentes usan generalmente un vocabulario poco comprensible para los niños y niñas de edades comprendidas entre los tres y los siete años. Por otra parte, los instrumentos de evaluación utilizados hasta ahora tienen muchos ítems. Siendo demasiado largos y de difícil comprensión (las preguntas suelen ser en algunos casos largas y expresadas en negativo o incluso con una doble negación, siendo ésta una dificultad importante para la comprensión de los ítems). En general, son instrumentos que motivan poco a los niños y niñas. El empleo de un diseño atractivo y de ilustraciones, factores que se consideran claves hoy día en la elaboración de cualquier material usado con niños y niñas, no aparecen en algunos de los instrumentos, independientemente de la edad a la que estén dirigidos. En el caso en el que aparecen ilustraciones son poco atractivas y no responden a la pluralidad del mundo actual. Por último, las 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. Así, consideramos que no se han tenido en cuenta las características metodológicas de las edades a las que nos referimos, tanto en las preguntas como en las respuestas. Es necesario saber leer y escribir en la mayoría de los casos.

En consecuencia, basándonos en los trabajos citados anteriormente, parece aconsejable suponer un modelo de autoconcepto estructuralmente multidimensional y jerárquico; y que en su dinamismo puede utilizar una estrategia o procedimiento compensatorio. Rogers (1951) propone el modelo jerárquico-concéntrico donde lo esencial radica en proponer un autoconcepto constituido por diferentes componentes (de diferente generalidad) ordenados jerárquicamente (por su globalidad) y concediendo

una importancia significativa a aquellas dimensiones localizadas en el eje central sea cual sea su nivel jerárquico. Teniendo presente la visión actual del modelo multidimensional creemos que la autoestima puede ser evaluada utilizando instrumentos que midan cada una de las áreas por separado: apariencia física, competencia escolar, competencia personal, competencia afectiva y competencia familiar.

## **Método**

### *Participantes*

Como más adelante se va a especificar, en una primera fase de diseño y adaptación del cuestionario participaron un comité de expertos constituido por nueve psicólogos especialistas a nivel profesional e investigador en la psicología escolar. Más adelante, en el estudio piloto 241 niños y niñas con edades comprendidas entre los 3 y los 7 años.

En concordancia con lo que plantea el Método Delphi en sus postulados teóricos (Blasco, López y Mengual, 2010), se conformaron los dos grupos humanos encargados de validar el instrumento diseñado, en este caso el grupo coordinador y el grupo de expertos.

El grupo coordinador se conformó a partir de los miembros que participan en esta investigación, compuesto por una doctora del Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba, otra doctora del Departamento de Psicología de la misma Universidad y un maestro especialista en Educación Infantil y licenciado en Psicopedagogía. Siguiendo las características definitorias del grupo coordinador propuestas por Konow y Pérez (1990) y reafirmadas por Calabuig y Crespo (2009) en su investigación, donde los integrantes deben cumplir con requisitos tales como: buen conocimiento del Método Delphi, ser investigadores académicos con relación al tema a

estudiar y tener gran facilidad de intercomunicación al trabajar conjuntamente (Blasco, López y Mengual, 2010).

La selección del grupo de expertos la realizó el grupo coordinador –autores del presente trabajo-, para lo cual el primer paso fue fijar como criterio fundamental de selección la competencia de los candidatos y candidatas en el área de conocimiento que nos ocupa sobre la base de su currículum personal. Se identificaron 12 posibles candidatos de los cuales se descartaron tres por falta de disposición a participar en esta investigación. Se estableció la secuencia metodológica a seguir, la cual se compone de tres fases fundamentales: Preliminar, Exploratoria y Final.

### *Fase Preliminar*

En esta primera fase se conformó el grupo coordinador, que asumió la responsabilidad de delimitar el problema de investigación; seleccionar el grupo de expertos y conseguir su compromiso de colaboración; interpretar los resultados parciales y finales de la investigación; y supervisar la marcha correcta pudiendo realizar ajustes y correcciones.

### *Fase Exploratoria*

En ella se llevó a cabo el diseño del cuestionario en su versión experimental y determinación de la versión definitiva. Una vez construida la primera versión del cuestionario se realizaron las siguientes acciones: 1) La primera versión del cuestionario EDINA se sometió en una primera ronda al análisis y discusión de los miembros del Grupo Coordinador, donde se realizaron determinadas correcciones y ajustes a partir de los criterios cualitativos que obtuvieron mayor consenso entre sus miembros; 2) La versión del cuestionario consensuada por los miembros del grupo se sometió, en una segunda ronda, a la validación por el grupo de expertos seleccionados, con la intención de recabar información en aquellos criterios cuantitativos y cualitativos más estables. El envío y la recepción del cuestionario se realizó por correo electrónico en archivo

adjunto, el cual estaba conformado por una primera página con una breve introducción y explicación del tema de investigación, descripción clara del objetivo de la investigación, las instrucciones para cumplimentar el cuestionario, seguido del correspondiente instrumento para la validación. Este último consta de una escala de respuesta tipo Likert con 4 categorías, además de una pregunta abierta para recoger las valoraciones cualitativas de cada uno de los expertos o expertas acerca de los ítems planteados o la introducción de alguno nuevo. El plazo máximo que se les dio para responder fue de 30 días; y 3) Los resultados de la consulta para la validación por parte del grupo de expertos fueron analizados por el grupo coordinador desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo, extraído éste último de las opiniones expresadas por los expertos o expertas a la pregunta abierta incorporada al instrumento de consulta.

### *Fase Final*

En esta última fase se sintetizan los resultados de todo el proceso de validación de la versión definitiva del cuestionario para su posterior aplicación a 241 niños y niñas de 3 a 7 años de edad.

## **Procedimiento**

### *Construcción del instrumento*

Una vez analizadas las limitaciones de los instrumentos disponibles presentados en la Tabla I, decidimos elaborar el cuestionario EDINA, estableciendo como requisitos de partida los que indica Ramos (2006): Brevedad (no muchos ítems); sencillez (fundamentalmente en su aplicación); vocabulario comprensible y adaptado tanto a la edad como a las características sociales y culturales de los y las destinatarias; 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); motivador (un instrumento 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 se incluyera la diversidad existente en la escuela actual referida a la etnia de procedencia, nuevas tipologías de familias, niños y niñas con distintas capacidades y necesidades); atractivo en su diseño (a color y con las

preguntas impresas en letra grande y clara); soporte virtual que facilita la cumplimentación y la interacción entre el instrumentos y quienes lo cumplimentan; y apoyo teórico (basado en la concepción multifactorial y jerárquica del autoconcepto de Shavelson en 1976).

### *Procedimiento general para la elaboración del cuestionario EDINA*

El cuestionario se ha elaborado reuniendo las condiciones de un instrumento de evaluación psicológica solicitadas por Fernández-Ballesteros (1995), Pelechano (1976, 1988) y Cronbach (1990), siguiendo las orientaciones dadas por el Colegio Oficial de Psicólogos a éste respecto (COP, 1987). El contenido se ha determinado mediante revisión bibliográfica y recurriendo a la opinión de expertos (Crocker y Algina, 1986), según las recomendaciones para la redacción de ítems facilitadas por Navas (2001) y Suáres (2001). Serán preguntas cerradas y tricotómicas (Martínez Árias, 1996).

### *Elaboración del cuestionario EDINA*

Para la elaboración del cuestionario EDINA partimos de un banco inicial de ítems procedentes de diversos cuestionarios y escalas, tanto de evaluación del autoconcepto y la autoestima como de otras dimensiones del desarrollo personal y social con las que están íntimamente relacionados ambos conceptos. Se elaboró una primera versión experimental eliminando algunas dimensiones que introducían una complejidad conceptual insalvable para los niños y las niñas a los y las que va dirigido nuestro estudio. Las respuestas a cada pregunta se hará con los parámetros: sí, algunas veces o no.

### *Clasificación de los ítems en las dimensiones predeterminadas*

El grupo coordinador procedió a la lectura de cada ítem y a su clasificación en las distintas dimensiones predeterminadas. Se hizo la elección según su idoneidad, por criterio racional, a las edades destinatarias de la muestra. Como resultado de esta fase

obtuvimos un banco de 25 ítems seleccionados y clasificados en las cinco dimensiones predeterminadas. Los 25 ítems obtenidos son la base para la elaboración de la versión experimental del cuestionario. En la presente fase se procedió a la selección y a la redacción definitiva de los ítems que debían formar el cuestionario EDINA. Los ítems que formaron la versión experimental tuvieron distinta procedencia: algunos fueron tomados literalmente, tal y como aparecían en los cuestionarios de origen; otros fueron reformulados para que respondieran a los propósitos del cuestionario; y otros, se redactaron específicamente para la ocasión.

Una vez determinados los ítems de la versión experimental procedemos a determinar la estructura de la escala; es decir, la forma en que debía aparecer ante los niños y las niñas para ser contestada. Los ítems se repartieron ordenadamente en la escala alternando las dimensiones. De esta forma se garantiza que no aparezcan consecutivamente varios ítems pertenecientes a una misma dimensión, como pudiera haber ocurrido si hubieran sido repartidos al azar. Se dibujaron ilustraciones de tal manera que completaran de forma visual la información escrita, el texto y la imagen se complementan entre sí para formar un todo y facilitarle al niño o a la niña la mejor comprensión de aquello que lee o se le 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. Estas ilustraciones se han inspirado en materiales didácticos y cuentos infantiles seleccionados por propios niños y niñas según sus gustos y preferencias. En ellas se ha tenido presente la pluralidad existente en las aulas: sexo, raza, familias diversas, emigrantes, distintas capacidades y necesidades, etc.; de tal manera podemos ver tanto niños como niñas, ambos de distintas etnia, uno en silla de ruedas, otro con un lunar en la cara, los personajes de la familia son tanto hombres como mujeres, aparecen un maestro y una maestra, etc. Las ilustraciones realizadas fueron más tarde escaneadas, editadas mediante el software adecuado (Adobe Photoshop) y transformadas en una aplicación informática para su uso en el ordenador táctil para facilitar las respuestas a aquellos niños y niñas que no poseen conocimientos en el uso del ordenador.

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. Hemos tenido en cuenta el formato, el tipo de letra y la maquetación, que junto a las ilustraciones contribuyen a la comprensión del texto, recursos éstos infrautilizados en la evaluación psicológica, máxime cuando los destinatarios son niños y niñas de edades comprendidas entre los tres y los siete años, algunos de los cuales es más que probable que no comprenderán bien lo que lean o lo que se les lea. Las opciones de respuesta a las mismas son cerradas: "Sí, Algunas veces, No".

### *Validez de contenido del instrumento*

Para el estudio de la validez de los cuestionarios se definió la *validez de contenido* como el grado en que una prueba representa de forma adecuada lo que se ha realizado (Thomas y Nelson, 2007; Wieserma, 2001). Para alcanzar niveles óptimos de validez de contenido se utilizó la técnica de expertos, y un estudio piloto para conocer la validez de contenido desde la perspectiva de la validez de comprensión de los sujetos objeto de estudio.

Se solicitó a los jueces expertos que valorasen diferentes aspectos sobre la información inicial, la escala de medida, y los ítems del cuestionario, y una valoración global de cada uno de ellos (Wieserma, 2001). Con respecto a la información inicial, a la escala de medida, y a la valoración final se les solicitó que hiciesen una valoración conceptual (grado de comprensión, adecuación en la redacción, etc.) y una valoración cuantitativa (escala de 1 a 4) de los mismos.

En relación a los ítems del cuestionario, se registró el grado de pertenencia al objeto de estudio. Se registró en qué medida cada uno de los ítems de los diferentes cuestionarios debían formar parte del mismo, valorando conceptualmente la importancia de cada uno de los ítems del cuestionario. En este sentido, los jueces expertos indicaban la necesidad de que el ítem formase, o no, parte de la escala. De igual modo, en una

escala de 1 a 5 indicaban el grado de pertenencia del ítem al cuestionario. Se decidió eliminar todos aquellos ítems con valores medios próximos a 2, modificar los ítems con valor en torno a 3 y aceptar los de valores cercanos a 4. Además, se consideró el grado de precisión y corrección. Se registró el grado de precisión en la definición y redacción de cada uno de los ítems.

El proceso de análisis de los ítems se realizó teniendo en cuenta una serie de indicadores estadísticos, tales como el índice de discriminación y los estadísticos descriptivos de cada uno de los ítems. El proceso de reducción se ha basado en el análisis de estos indicadores y ha sido realizado mediante el programa estadístico PASW Statistics 18. Una vez realizados estos cálculos, decidimos seleccionar los 18 ítems que mostraron mayor carga factorial.

La consideración de su posible validación pasará por el cumplimiento de los requisitos psicométricos estipulados por Santiesteban (1990), Muñiz (1996, 1998), y Martínez Árias (1996), con un coeficiente de fiabilidad (Cronbach, 1990) satisfactorio (Cicchetti, 1994) y análisis factorial confirmatorio.

### *Validez de comprensión del instrumento*

Se valoró el grado de entendimiento de los alumnos y alumnas sobre el cuestionario. Para comprobar la validez se realizó un estudio piloto en el que, tras la administración del cuestionario a 241 niños y niñas, se analizó el grado de comprensión cualitativo del cuestionario. Para ello, se registraron las preguntas, dudas, sugerencias, etc., que los sujetos realizaron en la sesión de cumplimentación del cuestionario. De igual forma, se les solicitó que indicasen aquellos ítems que no entendían tras una primera lectura.

## **Análisis de datos**

Los datos cualitativos han sido analizados mediante análisis de contenido. Respecto a los datos cuantitativos, el análisis preparatorio de datos, el cálculo de los estadísticos descriptivos y la estimación de la consistencia interna se ha realizado con el programa SPSS 18.0, y el análisis factorial confirmatorio del cuestionario se ha desarrollado con el programa SPSS Amos 18.0.

## **Resultados**

### *Validez de contenido del instrumento*

Los datos relativos a esta fase, obtenidos utilizando técnicas cualitativas, se trataron mediante análisis de contenido, con el fin de obtener evidencias respecto a la validez conceptual, cultural y lingüística del cuestionario EDINA. La aportación cualitativa proporcionada se completa con la aportación cuantitativa de las puntuaciones medias que se dan a cada ítem. Los resultados se comentan a continuación y se ilustran en la Tabla I; donde se integran las voces del grupo coordinador y de expertos, constituyendo dos fuentes independientes que garantizan la adecuación del cuestionario. Asimismo podemos observar los ítems propuestos por el grupo coordinador, la valoración que hacen de ellos los expertos y la decisión tomada por los coordinadores para la versión final de cada ítem.

De los 25 ítems que integran el cuestionario 10 de ellos no sufren modificación alguna ya que obtienen valores próximos a 4 y los expertos no proponen otra versión. El ítem 6 y 20 con valores en torno a 2 son eliminados y se sustituyen por otros dos nuevos siguiendo las recomendaciones del grupo de expertos; y los 13 restantes, con valores cercanos a 3, son modificados de acuerdo con la opinión de dicho grupo y consensuada su formulación final por el grupo coordinador. La versión final del EDINA puede apreciarse en la última columna de la Tabla II. Algunos de los aspectos, sobre la administración del cuestionario y las animaciones que acompañan a los ítems, no se han

tenido en cuenta debido a que se contraponen unas opiniones a otras y en general la valoración respecto a dichos aspectos ha sido muy positiva por el resto de expertos.

**Tabla II: Valoración de expertos Escala EDINA.**

Propuesta		Valoración de expertos			
Ítem	Medias	Versión/opinión 1	Versión/opinión 2	Versión/opinión 3	Versión final
1. "Creo que soy guapo o guapa"	3.89	<b>"Me gusta mi cuerpo"</b>	Discrimina poco		"Me gusta mi cuerpo"
2. "Me siento importante"	4.00	<b>"Soy un niño o niña importante"</b>			"Soy un niño o una niña importante"
3. "Mi maestro o maestra dice que trabajo bien"	4.00				
4. "Lo paso bien con otros niños y niñas"	4.00				
5. "Mi familia me quiere mucho"	4.00				
6. "En los juegos miro en vez de jugar"	2.22	No corresponde a esta dimensión	Destacar más la expresión del espectador	No lo ubicaría en esta dimensión	"Corro mucho"
7. "Me gustaría ser otro niño u otra niña"	3.56	<b>"Me gustaría parecerme a otro niño o a otra niña"</b>			"Me gustaría parecerme a otro niño o a otra niña"
8. "Tardo mucho en hacer mis trabajos"	3.78	<b>"Tardo mucho tiempo en hacer mis trabajos"</b>			"Tardo mucho tiempo en hacer mis trabajos"
9. "Tengo muchos amigos y amigas"	4.00				
10. "Juego"	4.00	No relevante en	<b>"Juego mucho en</b>		"Juego mucho"

mucho con papá y mamá”		entornos con poco tiempo en común	<b>casa”</b>		en casa”
11. “Creo que estoy gordo o gorda”	3.44	Mejor delgado o delgada	<b>“Me gustaría estar más delgado o delgada”</b>	Puede inducir estereotipos sociales	“Me gustaría estar más delgado o delgada”
12. “Muchas veces estoy nervioso o nerviosa”	3.89				
13. “Me gusta ir al colegio”	3.78				
14. “Casi siempre estoy solo o sola”	3.33	Eliminar “casi siempre”	<b>“Los otros niños y niñas no quieren jugar conmigo en el recreo”</b>		“Los otros niños y niñas no quieren jugar conmigo en el recreo”
15. “Mi papá o mi mamá me cuentan muchas cosas”	3.89	<b>“Hablo mucho con mi familia”</b>	“...me cuentan muchos cuentos”		“Hablo mucho con mi familia”
16. “Soy un niño limpio o una niña limpia”	3.89				
17. “Estoy triste algunas veces”	4.00				
18. “Me gustan las tareas del colegio”	4.00				
19. “Los otros niños y niñas se ríen de mí”	4.00				
20. “A veces en casa no hago lo que me dicen mis padres”	2.44	No discrimina	<b>“Me porto mal en casa”</b>	“En casa no hago lo que dicen mis padres”	“Me porto mal en casa”

21. "Mi ropa es bonita"	3.33	Cambiar por otro más específicamente corporal	No pertenece a esta dimensión esta dimensión		"Soy bajo o baja"
Ítem 22 "A veces tengo miedo"	3.78	No usar "a veces"	No está clara la expresión	<b>"Hay cosas que me dan miedo"</b>	"Hay cosas que me dan miedo"
23. "Sé lo que dice el maestro o la maestra"	3.00	<b>"Siempre entiendo lo que el maestro o la maestra me piden que haga"</b>	Formulación poco clara	Redacción oscura	"Siempre entiendo lo que el maestro o la maestra me piden que haga"
24. "Los demás y las demás son más listos que yo"	3.11	<b>"Me enfado con otros niños y niñas"</b>	No es indicativo en esta dimensión	"Los demás y las demás son más listos que yo"	"Me enfado con otros niños y niñas"
25. "Me siento feliz cuando estoy en casa"	3.89	El concepto felicidad es muy abstracto	"Estoy contento cuando estoy en casa"	<b>"En casa estoy muy contento o contenta"</b>	"En casa estoy muy contento o contenta"

Nota: la versión aceptada está en letra negrita

### *Análisis de Fiabilidad*

Para el análisis de fiabilidad del cuestionario EDINA se ha calculado el Alfa de Cronbach, la fiabilidad total de la escala es de 0.70.

### *Análisis factorial confirmatorio*

Para el estudio de la estructura interna utilizamos el análisis factorial confirmatorio. Para ello los 18 ítems seleccionados se agruparon en una estructura teórica previa de cinco componentes pendiente del análisis factorial: académico, corporal, social, emocional y familiar. Si bien el análisis confirmó las categorías teóricas precedentes, no coincidió plenamente en la agrupación anticipada. El ítem 1, referido inicialmente a la autoestima emocional se incorporó en la versión validada

final del EDINA al factor social al que hemos denominado macrofactor socio-emocional. En la Tabla III pueden observarse las principales características de cada uno de los elementos de la prueba en las dimensiones establecidas.

**Tabla III: Análisis descriptivos, asimetría y curtosis de cada uno de los ítems que configuran cada subescala.**

Subescala	Ítem	Media	Desviación típica	Asimetría	Curtosis
Corporal	i1	1.8423	.41837	-2.707	6.978
	i6	1.6307	.57783	-1.308	.725
	i16	1.9087	.31617	-3.622	13.564
Académica	i3	1.6515	.52726	-1.147	.279
	i13	1.8506	.44075	-3.057	8.782
	i18	1.8382	.45041	-2.867	7.636
	i23	1.8216	.45336	-2.580	6.114
Socio-emocional	i2	1.7635	.53820	-2.223	3.932
	i4	1.8548	.40782	-2.903	8.176
	i9	1.8589	.48821	-3.362	9.786
	i14	1.5394	.68883	-1.184	.065
	i19	1.5062	.73098	-1.119	-.230
	i24	1.4523	.71210	-.913	-.489
Familiar	i5	1.9419	.26760	-5.033	27.215
	i10	1.8423	.40829	-2.601	6.388
	i15	1.8091	.45286	-2.359	4.998
	i20	1.6141	.59551	-1.286	.626
	i25	1.8963	.36746	-3.781	14.385

La estructura factorial se ha analizado mediante un análisis factorial confirmatorio en el que se plantea un modelo de cuatro factores. Esta estructura es *a priori*, lo que significa que los resultados del modelo son plenamente confirmatorios.

Los índices muestran un ajuste del modelo planteado razonablemente adecuado. Así, el índice GFI ofrece un valor de 0.875 y de 0.834 para el AGFI. El  $\chi^2$  por su parte ofrece un valor de 287.407 con 129 grados de libertad. Por último, el RMSEA evalúa el modelo como de buen ajuste, siendo su índice de 0.072 (Lo = 0.06 – Hi = 0.08). Apoyándonos de manera conjunta en todos estos índices, podemos concluir que el modelo propuesto presenta una aproximación razonable a los datos, y puede contribuir a dar soporte a la hipótesis de la multidimensionalidad del constructo.

Por lo tanto, puede pasarse a una revisión analítica de la estructura factorial propuesta. Las estimaciones de las saturaciones factoriales para cada uno de los ítems en sus respectivos factores aparecen ilustrados en la Figura 1. En el primer factor, autoestima corporal, todos los ítems resultan bien explicados a partir del constructo hipotetizado, como muestran una saturación mínima de 0.31, y máxima del 0.57. El segundo factor autoestima académica, presenta también, en general, saturaciones factoriales adecuadas cercanas o por encima de 0.50 excepto el ítem 18 con valor 0.37, que consideramos no requiere revisión y su funcionamiento puede ser descrito como adecuado. El tercer factor, socio-emocional, presenta saturaciones adecuadas en todos los ítems excepto en los ítems 14 – “los otros niños y niñas no quieren jugar conmigo en el recreo”- y 24 – “me enfado con otros niños y niñas”- con una saturación más baja y que corresponden a aspectos negativos de la autoestima. Por último el cuarto factor, autoestima familiar, presenta valores adecuados en todos los casos salvo en el ítem 20 – “me porto mal en casa”-, que al igual que los ítems 14 y 24 muestra un aspecto negativo. Sin embargo, tanto este ítem como el 14 y 24 presentan una correlación satisfactoria con el total de la prueba y además su eliminación no beneficia a la fiabilidad de la misma.

### *Validez de comprensión del instrumento*

Durante el proceso de administración del cuestionario no se ha encontrado ninguna dificultad por parte de los y las participantes en la correcta comprensión y cumplimentación del instrumento.

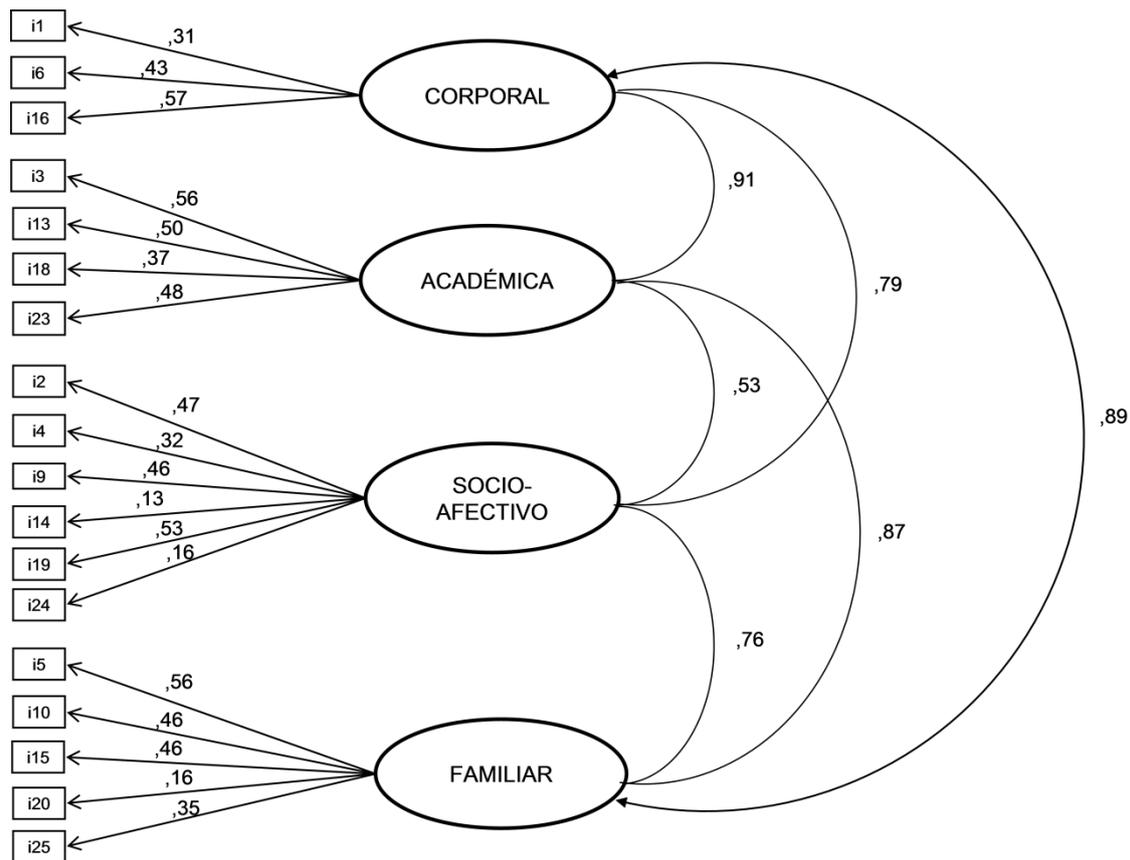


Figura 1: Saturaciones factoriales correspondientes a los ítem.

## Discusión y conclusiones

Los resultados aquí presentados, muestran una calidad métrica satisfactoria del cuestionario al ser evaluados mediante procedimientos confirmatorios y han mostrado un ajuste adecuado del modelo propuesto. En concreto, los resultados permiten concluir que se replica la estructura de cuatro factores: académico, corporal, familiar y socio-emocional. Además de este análisis de la estructura factorial, los resultados muestran una adecuada fiabilidad en términos de consistencia interna, tanto por factores como en la escala total, lo que facilita su aplicabilidad en diferentes contextos. Estos resultados psicométricos de la estructura factorial y de la fiabilidad vienen a complementar los aspectos de validez de contenido. Todo ello permite concluir que el cuestionario tiene, según las evidencias empíricas analizadas hasta la fecha, una buena calidad psicométrica.

Las cuatro dimensiones halladas permiten medir diferentes aspectos de la autoestima con el mismo instrumento de medida (Grandmontagne y Fernández, 2004) en estrecha relación teórica y empírica con el estudio de la autoestima como componente valorativo del autoconcepto en la línea de Rosenberg (1965); y en la multidimensionalidad y jerarquización de dichos constructos desde el enfoque de Fitts (1965); Coopersmith (1967); Marsh (1993); Musitu, García y Gutiérrez (1991); y McIntre y Drummond (1976). Además se concreta la base teórica que supone el modelo multidimensional del autoconcepto de Shavelson, Hubner y Stanton (1976). Así, pueden obtenerse medidas sensibles, concretas y ajustadas de cada una de estas cuatro áreas, además de la total o global.

La forma definitiva del instrumento consta de cuatro dimensiones; a estas cuatro dimensiones hay que añadirle un índice de autoconcepto general, representado por la suma total de las puntuaciones de los 18 ítems que componen el cuestionario.

En nuestro estudio hemos constatado que es posible la elaboración de un cuestionario, para niños y niñas del Segundo Ciclo de la Etapa de Educación Infantil y Primer Ciclo de Primaria, basada en las ideas enunciadas por Thurstone a partir del año 1929 y continuadas por Likert en los años 30; siguiendo las recomendaciones de González-Pienda y Núñez (1993).

Los resultados obtenidos abren nuevas perspectivas de estudio centradas en dimensiones de la autoestima que hasta ahora no habían recibido la suficiente atención en la Educación Infantil y Primer Ciclo de Educación Primaria. Por todo ello creemos que nuestro estudio aporta no sólo evidencia empírica, sino también que es un instrumento que permite favorecer la prevención e intervención en el ámbito de la autoestima, en el marco de una concepción integral dentro del campo educativo. Los futuros desarrollos de investigación debieran ir en la línea de la replicación de los resultados encontrados en este estudio con muestras de otros contextos.





# 3

EDINA, Cuestionario  
para la Evaluación de  
la Autoestima en la  
Infancia



*Capítulo 3*

## **EDINA, Cuestionario para la Evaluación de la Autoestima en la Infancia**

# **EDINA**

**Autores**

**Antonio Serrano**

**Rosario Mérida**

**Carmen Tabernero**

**MANUAL**

**Córdoba, 2013**



## Índice

---

Ficha técnica	53
<b>Introducción</b>	55
<b>Marco teórico</b>	57
Autoestima: concepto y formación	57
Autoestima y autoconcepto: clarificación conceptual	68
Dimensiones y Niveles de autoestima	74
Evolución de la autoestima	79
<i>Educación Infantil</i>	79
<i>Primer Ciclo de Primaria</i>	80
Instrumentos de evaluación de la autoestima y el autoconcepto	81
<b>Proceso de construcción del cuestionario EDINA</b>	86
Planteamiento del Problema	86
Búsqueda y recopilación bibliográfica	88
Procedimiento general para la elaboración del cuestionario	89
Determinación de la estructura multidimensional	91
Elaboración del cuestionario	93
Clasificación de los ítems en las dimensiones predeterminadas.	
Cinco dimensiones de partida	94
Diseño del cuestionario en su versión experimental	94
Colaboración de expertos. Secuencia metodológica (Método Delphi)	95
Pilotaje del cuestionario	96
Validación de contenido y comprensión	97
Versión definitiva	98
Recogida de datos	99

Descripción de la muestra	100
<b>Análisis estadístico</b>	105
Análisis de fiabilidad	105
Análisis factorial confirmatorio	107
Análisis comparativo diferencial	110
Análisis estadístico para la elaboración de baremos	117
Baremos	117
<b>Normas de aplicación, corrección e interpretación</b>	137
<b>Discusión y conclusiones</b>	140
<b>Anexos</b>	143





### Ficha técnica:

- **Nombre:** EDINA. Cuestionario para la Evaluación de la Autoestima en la Infancia.
- **Autores de la prueba:** Serrano, A.; Mérida, R.; y Tabernero, C.
- **Autor de las ilustraciones:** Serrano, A.
- **Software informático:** González, H. y Granados, A.
- **Voz:** Jiménez, M. y Rodríguez, A.
- **Aplicación:** Individual y colectiva.
- **Ámbito de aplicación:** Niños y niñas con edades comprendidas entre los 3 y los 7 años de edad (Segundo Ciclo de Educación Infantil y Primer Ciclo de Educación Primaria)
- **Duración:** El tiempo máximo de aplicación es de unos diez minutos. No necesita corrección, la valoración la da la aplicación informática.
- **Finalidad:** Valoración de la autoestima corporal, personal, académica, social, familiar y global.
- **Baremación:** Escala percentil, media y puntuaciones típicas derivadas.
- **Materiales:** Formato multimedia e interactivo (CD con ejecutable e instrucciones; para poder utilizar el software informático es necesaria la instalación del programa FileMaker Pro Advanced en la versión demo o plena) y manual (impreso y CD).



## Introducción

---

Nuestro objetivo es presentar un instrumento para medir la autoestima en el Segundo Ciclo de Educación Infantil y en el Primer Ciclo de Educación Primaria en niños y niñas de tres a siete años de edad, partiendo de presupuestos teóricos inspirados en el modelo de Shavelson, Hubner y Stanton (1976). Así se podrá contar con un instrumento para la valoración de la autoestima considerando las especificaciones cualitativas y cuantitativas de la misma. En la actualidad, y en nuestro contexto socio-cultural, se carece de este apoyo teórico-práctico en dicha etapa educativa. Las razones fundamentales que nos han animado a acometer la elaboración de este cuestionario han sido:

- Los cuestionarios y escalas existentes, adaptados a la realidad española en el ámbito de la Educación Infantil, no responden al modelo teórico del que somos partícipes.
- Los cuestionarios o escalas que han servido para la validación en población española, no han sido aún adaptados en su totalidad, por lo que no se encuentran versiones completas de los mismos.
- Hemos analizado de forma detallada los instrumentos de evaluación de la autoestima y vemos la necesidad de realizar un instrumento que cubra las carencias detectadas.
- Estos niños y niñas constituyen una población minoritaria dentro de la evaluación de la autoestima. A este hecho tenemos que añadirle un diseño poco atractivo y la carencia de ilustraciones.
- Por último, acometer la elaboración de un instrumento, en una población con unas características lingüísticas propias, aportará mayores índices de validez a las investigaciones en contextos de hispanohablantes y permitirá aportar datos comparativos con estudios previos.

Para desarrollar este trabajo partimos de unos interrogantes iniciales que irán centrando nuestras indagaciones y que surgen del marco teórico analizado (Coopersmith, 1967; Coopersmith, 1995; Craighead, McHeal y Pope, 2001; Fitts, 1965; Marsh 1993; McIntre y Drummond, 1976; Musitu, García y Gutiérrez, 1991;

Rosenberg, 1965) y de la realidad práctica en la que me desenvuelvo como profesional de la educación infantil.

La influencia de los demás en la autoestima del niño y de la niña está corroborada por numerosas investigaciones, pero son menos los estudios en niños y niñas pequeñas (Alonso y Román, 2005; Musitu y García, 2001; Musitu, Román y Gracia, 1988). Una de las razones de esta escasez de estudios en educación infantil (Cotterell, 1996; Erwin, 1998; Miranda, 2005; Wentzel, 1997), entre otras causas, se debe a la incapacidad que tiene parte del alumnado de estas etapas educativas para cumplimentar los instrumentos validados a nivel internacional y empleados frecuentemente por la comunidad científica, los cuales requieren el uso de lápiz y papel y el dominio de las destrezas de lectoescritura. Pese a ser una dificultad, ello no debe ser obstáculo para limitar la investigación en esta etapa, para lo cual hemos de emplear metodologías ajustadas a las competencias de estos niños y niñas.

### **Autoestima: concepto y formación**

La autoestima es un tema clave en la estructura del ser humano, es una estructura compleja y está presente a lo largo de toda nuestra vida. La autoestima es una importante variable psicológica definida por diversos autores desde hace ya bastantes décadas. Así, Wilber (1995) señala que la autoestima está vinculada con las características propias del individuo, quien hace una valoración de sus atributos y configura una autoestima positiva o negativa, dependiendo de los niveles de conciencia que exprese sobre sí mismo o sí misma. Este autor indica que la autoestima es base para el desarrollo humano. El avance en el nivel de conciencia no sólo permite nuevas miradas del mundo y de sí mismos, sino que impulsa a realizar acciones creativas y transformadoras, impulso que para ser eficaz exige saber cómo enfrentar las amenazas que acechan, así como materializar las aspiraciones que nos motivan.

Al respecto, Rosemberg (1996), señala que la autoestima es una apreciación positiva o negativa hacia el sí mismo, que se apoya en una base afectiva y cognitiva, puesto que sentimos de una forma determinada a partir de lo que pensamos sobre nosotros mismos.

Por su parte, Dunn (1996), afirma que la autoestima es la energía que coordina, organiza e integra todos los aprendizajes realizados por el individuo a través de contactos sucesivos, conformando una totalidad que se denomina “sí mismo”. El “sí mismo” es el primer subsistema flexible y variante con la necesidad del momento y las realidades contextuales (citado por Barroso, 2000).

Así mismo, Coopersmith (1996), sostiene que la autoestima es la evaluación que la persona hace y habitualmente mantiene con respecto a sí mismo o a sí misma. Esta autoestima se expresa a través de una actitud de aprobación o desaprobación que refleja

el grado en el cual creemos en nosotros mismos o nosotras mismas para ser capaces, productivos, importantes y dignos. Por tanto, la autoestima implica un juicio personal de la dignidad que es expresado en las actitudes que la persona tiene hacia sí misma. Agrega el mismo autor, que la autoestima resulta de una experiencia subjetiva que se transmite a otros y a otras a través de reportes verbales y otras conductas expresadas en forma evidente que reflejan la extensión en la cual nos consideramos significativos, exitosos y valiosos, lo que implica un juicio personal de nuestra valía.

En este sentido, Alcántara (citado en Molina, Baldares y Maya, 1996, p. 24) expresa *La autoestima es la meta más alta del proceso educativo y quicio y centro de nuestra forma de pensar, sentir y actuar, es el máximo resorte motivador y el oculto y verdadero rostro de cada hombre esculpido a lo largo del proceso vital*. Este autor considera también que la autoestima no es innata, que se adquiere y se genera como resultado de la historia de cada persona. Este aprendizaje generalmente no es intencional, por cuanto se moldea a la persona desde diversos contextos informales educativos. No obstante, a veces es el resultado de una acción intencional para lograr su consecución.

Para White (Courrau, 1998), la autoestima es el valor del yo, el valor de la persona ante los ojos de las otras. Esta autora la define como un proceso dinámico y multidimensional que se va construyendo a lo largo de la vida y en el cual se involucra el contexto social, físico, emocional y cognitivo de la persona.

Siguiendo con esta conceptualización dinámica, McKay y Fanning (1999) indican que la autoestima se refiere al concepto que se tiene de la propia valía y se basa en todos los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que sobre sí mismo ha recabado la persona durante su vida. Los millares de impresiones, evaluaciones y experiencias así reunidos, se conjuntan en un sentimiento positivo hacia sí mismo o, por el contrario, en un incómodo sentimiento de no ser lo que se espera. Para estos autores, uno de los principales factores que diferencian al ser humano de los demás animales es

la conciencia de sí mismo; es decir, la capacidad de establecer una identidad y darle un valor. En otras palabras, la capacidad de definir quién eres y luego decidir si te gusta, o no, tu identidad. El problema de la autoestima está en la capacidad humana de juicio, el juzgarse y rechazarse a sí mismo o a sí misma produce un enorme dolor, dañando considerablemente las estructuras psicológicas que literalmente nos mantienen vivos o vivas. McKay y Fanning (1999), agregan que la autoestima se encuentra estrechamente ligada con la aceptación incondicional y con el ejercicio de sus aptitudes, ya que ambas son fuentes de estímulo. Es importante mencionar que, la disciplina severa, las críticas negativas y las expectativas irreales de los adultos y las adultas, son muy perjudiciales.

Según Sánchez Santa-Bárbara (1999) se ha desarrollado una 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 ha venido a 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 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). Las personas se evalúan a sí mismas a partir de los éxitos y fracasos cotidianos, en comparaciones sociales con los y las 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 y las otras, especialmente aquellas figuras significativas para el individuo.

Atendiendo al carácter potencial, Barroso (2000), asevera que la autoestima es una energía que existe en el organismo vivo, cualitativamente diferente que organiza, integra, cohesiona, unifica y direcciona todo el sistema de contactos que se realizan en el sí mismo. Este autor ha conceptualizado la definición de autoestima considerando su realidad y experiencia, permitiéndole responsabilizarse de sí mismo.

Del mismo modo, Corkille (2001), apoya lo antes mencionado indicando que la autoestima constituye lo que cada persona siente por sí misma, su juicio general y la medida en que le agrada su propia persona, coincidiendo con lo planteado por Mussen, Conger y Kagan (2000), quienes afirman que la autoestima se define en términos de juicios que los individuos hacen acerca de su persona y las actitudes que adoptan respecto a sí mismos o sí mismas.

Para Rice (2000), la autoestima de una persona es la consideración que tiene hacia sí misma. Señala este autor que ha sido denominada como el vestigio del alma y que es el ingrediente que proporciona dignidad a la existencia humana. La autoestima se desarrolla a partir de la interacción humana, mediante la cual las personas se consideran importantes unas para las otras. El yo evoluciona por medio de pequeños logros, los reconocimientos y el éxito.

Según Güell y Muñoz (2000, p. 118), la persona tiene la capacidad de establecer su propia identidad y atribuirse un valor y, a esa valoración se le llama autoestima. Señala que *si conseguimos mantener un buen nivel de autoestima resistiremos las críticas, nos abriremos mejor a los demás, aprenderemos a pedir ayuda y, en general, nos resultará mucho más gratificante vivir, lo que contribuirá también a prevenir cualquier proceso depresivo*. Por tanto, ambos autores relacionan la autoestima con el estilo de afrontamiento ante las circunstancias cambiantes y desafiantes del contexto.

También Craighead et al. (2001), coinciden con lo planteado al indicar que la autoestima es una evaluación de la información contenida en el autoconcepto y que deriva de los sentimientos acerca de sí mismo o sí misma. Por tanto, la autoestima está basada en la combinación de información objetiva acerca de sí mismo y una evaluación subjetiva de esta información.

Poniendo un mayor énfasis en el componente emocional de la autoestima, Ayala y Gálvez (2001) consideran que la autoestima es el conjunto de afectos que una persona tiene de sí misma en su interacción con el mundo que le rodea: familiar, escolar y social. No es tanto cómo ven los demás a una persona sino cómo cree ésta que la ven.

Refiriéndose a la autoestima como una suma de componentes, Santrock (2002, p. 114) expresa que ésta es *La evaluación global de la dimensión del yo o self. La autoestima también se refiere a la autovalía o a la autoimagen, y refleja la confianza global del individuo y la satisfacción de sí mismo.*

Respecto al lugar que ocupa la autoestima en nuestro contexto, Abraham Maslow (citado en De Mezerville, 2004) la incluye dentro de su conocida jerarquía de necesidades. Para Maslow existen dos tipos de necesidades de estima, la propia y aquella que proviene de las otras personas. Ambas necesidades las ubica jerárquicamente por encima de las necesidades fisiológicas, las de seguridad personal y las de amor y pertenencia.

Branden (De Mézerville, 2004, p. 25) manifiesta que *La autoestima está configurada por factores tanto internos como externos. Entiendo por factores internos, los factores que radican o son creados por el individuo-ideas, creencias, prácticas o conductas. Entiendo por factores externos los factores del entorno: los mensajes transmitidos verbal o no verbalmente, o las experiencias suscitadas por los padres, los educadores, las personas significativas para nosotros, las organizaciones y la cultura.*

Por otra parte, Gastón de Mézerville (2004, p. 61) menciona que *La autoestima es la percepción valorativa y confiada de sí misma, que motiva a la persona a manejarse con propiedad, manifestarse con autonomía y proyectarse satisfactoriamente en la vida.*

Naranjo (2007) la define como *Una necesidad humana, configurada por factores tanto internos como externos, un proceso dinámico y multidimensional que se construye y reconstruye a lo largo del ciclo vital.*

Para Navarro (2009, p. 2) es *el sentimiento valorativo de nuestro ser, el juicio que hacemos de nosotros mismos, de nuestra manera de ser, de quienes somos, del conjunto de rasgos corporales, mentales y espirituales que configuran nuestra personalidad, determina nuestra manera de percibirnos y valorarnos y moldea nuestras vidas.*

Las ideas anteriores pueden relacionarse con la neurociencia, específicamente con algunos de los principios de aprendizaje del cerebro. Algunos de estos principios son señalados por Caine y Caine (citado en Salas, 2003). Entre estos pueden mencionarse según Naranjo (2007):

a) *El cerebro es un complejo sistema adaptativo.* Pensamientos, emociones, imaginación, predisposiciones y fisiología operan concurrente e interactivamente en la medida en que todo el sistema interactúa e intercambia información con su entorno.

b) *El cerebro es un cerebro social.* Las personas empiezan a ser configuradas a medida que sus cerebros receptivos interactúan con el entorno y se establecen relaciones interpersonales. Está claro que a lo largo de la vida los cerebros cambian en respuesta a los compromisos con las demás personas, de tal modo que estas pueden ser vistas siempre como partes integrales de sistemas sociales más amplios. En realidad, parte de la propia identidad depende del establecimiento de una comunidad y de la posibilidad de pertenecer a esta. En consecuencia el aprendizaje y el

desarrollo de la autoestima están influidos por la naturaleza de las relaciones sociales dentro de las cuales se encuentran las personas.

c) *La búsqueda de significado es innata.* En lo esencial, la búsqueda de significado está dirigida por metas y valores personales. La búsqueda de significado se ordena desde la necesidad de alimentarse y encontrar seguridad, mediante el desarrollo de las relaciones interpersonales y de un sentido de identidad, hasta una exploración del propio potencial y búsqueda de lo trascendente.

d) *El aprendizaje implica tanto una atención focalizada como una percepción periférica.* Es decir, el cerebro absorbe información de lo que está directamente consciente, y también de lo que se encuentra más allá del centro inmediato de atención. Incluso las señales inconscientes que revelan actitudes y creencias interiores tienen un efecto poderoso en las personas.

e) *El aprendizaje es un proceso de desarrollo.* En muchos aspectos, no existe el límite para el crecimiento ni para las capacidades de los seres humanos. Para aprender más las neuronas siguen siendo capaces de realizar y reforzar nuevas conexiones a lo largo de toda la vida.

El proceso de formación de la autoestima (Coopersmith, 1996) se inicia a los seis meses del nacimiento, cuando el bebé comienza a distinguir su cuerpo como un todo absoluto diferente del ambiente que lo rodea. En este momento se comienza a elaborar el concepto de objeto, iniciando su concepto de sí mismo o sí misma, a través de las experiencias y exploraciones de su cuerpo, del ambiente que le rodea y de las personas que están cerca de él o de ella. Explica el autor que las experiencias continúan, y en este proceso de aprendizaje, se consolida su propio concepto, distingue su nombre de los restantes y reacciona ante él. Entre los tres y cinco años, el niño o la niña se torna egocéntrico, puesto que piensa que el mundo gira en torno a él o ella y sus necesidades, lo que implica el desarrollo del concepto de posesión, relacionado con la autoestima. Durante este período, las experiencias proporcionadas por los padres y madres, y la forma de ejercer su autoridad, así como la manera de establecer las relaciones de independencia, son esenciales para que el niño o niña adquiera las habilidades de interrelacionarse contribuyendo en la formación de la autoestima. Los padres y madres

deberán ofrecer vivencias gratificantes que contribuyan con su ajuste personal y social para lograr beneficios a nivel de autoestima.

Cuando se inician las experiencias escolares y la interacción con otros individuos o grupos de pares, explica Coopersmith (1996), se desarrolla la necesidad de compartir para adaptarse al medio ambiente, el cual es de suma importancia para el desarrollo de la apreciación de sí mismo a partir de los criterios que elaboran aquellos y aquellas que le rodean. Agrega este autor, que la primera infancia inicia y consolida las habilidades de socialización, ampliamente ligadas al desarrollo de la autoestima; puesto que muestra las oportunidades de comunicarse con otras personas de manera directa y continua. Por tanto, si el ambiente que rodea al niño o a la niña es un mundo de paz y aceptación, seguramente conseguirá seguridad, integración y armonía interior, lo cual constituirá la base del desarrollo de la autoestima. De igual modo la historia personal en relación con el trato respetuoso que ha recibido, el status, las relaciones interpersonales, la comunicación y el afecto que recibe son elementos que connotan el proceso de formación de la autoestima y hacen que dirija sus percepciones de manera ajustada o desajustada caracterizando el comportamiento de esta dimensión.

Desde este punto de vista evolutivo, McKay y Fanning (1999), señalan que el punto de partida para que un niño o una niña disfruten de la vida, inicie y mantenga relaciones positivas con los y las demás, sea autónomo y capaz de aprender, se encuentra en la valía personal del sí mismo o autoestima. La comprensión que la persona logra de sí misma (como por ejemplo, de que es sociable, eficiente y flexible), está en asociación con una o más emociones respecto de tales atributos. A partir de una determinada edad (3 a 5 años), el niño o la niña recibe opiniones, apreciaciones y críticas, a veces destructivas o infundadas, acerca de su persona o de sus actuaciones. Su primer bosquejo de quién es él o ella proviene, entonces, desde afuera, de la realidad intersubjetiva. No obstante, durante la infancia, los niños y las niñas no pueden hacer la distinción de objetividad y subjetividad. Todo lo que oyen acerca de sí mismos y del mundo constituye su realidad única. El juicio “este chico siempre ha sido enfermizo y torpe”, llega en forma definitiva, como una verdad irrefutable, más que como una

apreciación rebatible. Estos teóricos agregan que la conformación de la autoestima se inicia con estos primeros esbozos que el niño o niña recibe, principalmente, de las figuras de apego, las más significativas a su temprana edad. La opinión “niña maleducada” si es dicha por los padres o madres en forma recurrente, indiscriminada y se acompaña de gestos que enfatizan la descalificación, tendrá una profunda resonancia en la identidad de la pequeña.

En la composición de la valía personal o autoestima hay un aspecto fundamental que está en relación con los afectos o emociones. Resulta que el menor o la menor se sienten más o menos confortables con la imagen de sí mismos. Puede agradales, sentir miedo, experimentar rabia o entristecerlo, pero en definitiva y, sea cual sea, presentará automáticamente una respuesta emocional congruente con esa percepción de sí mismos. Tal es el componente de “valía”, “valoración” o “estimación” propia.

Los mismos autores revelan que en forma muy rudimentaria, el niño o la niña está consciente de poseer –quíralo o no –, un determinado carácter o personalidad, y eso no pasa inadvertido, le provoca una sensación de mayor o menor disconformidad. Inclusive, es más factible que él o ella identifique muy claramente el desagrado que le provoca el saberse “tímido”, sin tener clara idea de qué significa exactamente eso. Sólo sabe que no le gusta o que es malo.

Por tanto, las personas más cercanas afectivamente (padres, madres, familiares, maestros, maestras, amigos o amigas), son las que más influyen y potencian o dificultan la autoestima. Dependerá de los sentimientos y expectativas de la persona a la que se siente ligado afectivamente cada uno o cada una. Si los sentimientos son positivos, el niño o niña recibirá un mensaje que le agrada, se sentirá bien, y como consecuencia, le ayudará a aumentar la autoestima. Si los sentimientos son negativos, la sensación que percibe le causará dolor, y en definitiva, provocará rechazo a su propia persona y, por tanto, el descenso de su autoestima.

Por su parte, Craighead et al. (2001) coinciden con lo antes mencionado, al afirmar que la autoestima se forma a consecuencia del autoconcepto y autocontrol. Explican los autores que el autoconcepto abarca las ideas que el individuo desarrolla acerca de lo que es realmente. Estas ideas se forman de acuerdo con las experiencias que tienen con las personas que les rodean; es decir, cómo son tratados por ellos o ellas y en función de esto comienzan a comportarse. Por ello, la retroalimentación que reciben de los padres o madres es un factor esencial en el proceso de la formación del autoconcepto y por ende, de la autoestima.

Agregan los mismos autores que, el proceso de formación del autoconcepto no resulta siempre en una autoimagen positiva o negativa; todo ello dependerá de factores tales como el proceso de identificación, madurez del individuo y el desarrollo corporal, espiritual y moral. A medida que el niño o niña se va desarrollando, comienza a entender que él o ella es diferente a otros u otras y reconocen cuales son sus cualidades y limitaciones. En los años escolares, los niños y niñas se orientan más por las opiniones y perspectivas que los y las demás tienen alrededor de ellos o ellas, pero incrementan al mismo tiempo las nociones de comparación con los y las demás restantes.

Explican Craighead et al. (2001), que no todos ni todas desarrollan las habilidades cognitivas que afectan el autoconcepto a la misma velocidad, puesto que la habilidad para pensar de forma abstracta puede desarrollarse a lo largo de la disposición de utilizar más conceptos diferenciados. En relación al autocontrol, los mismos autores expresan que aprenden a dirigir su propio comportamiento como parte fundamental del desarrollo. La mayoría de los padres o madres están de acuerdo en que la característica que más les importa es cómo su hijo o hija regula su conducta. El desarrollo del autocontrol parece estar relacionado con la autoestima tanto directa como indirectamente, puesto que algunos estudios han demostrado que las personas con alta autoestima tienen fuertes sentimientos de eficacia personal y de control propio. Este proceso de desarrollo del autocontrol abarca tres pasos fundamentales: el automonitoreo o convertirse en propio observador, la autoevaluación o valoración del comportamiento

y el refuerzo propio, que abarca el sistema de recompensas; lo cual se produce a diferentes edades dependiendo de la capacidad y experiencias que tenga cada individuo.

Craighead et al. (2001), afirman que las experiencias de la infancia, la interrelación con los padres y madres y las oportunidades que tengan los niños o niñas, son esenciales en el proceso de desarrollo del autoconcepto, del autocontrol, y por ende, de la autoestima. Coincidiendo con Coopersmith (1996), afirman que el comportamiento de los padres o madres y otros adultos significativos, junto con el desarrollo de las competencias cognitivas, afectan a la habilidad para controlar sus propias conductas y acciones.

Para algunos estudiosos existe un gran desconocimiento sobre la génesis de la autoestima, así como sobre los factores que contribuyen a su desarrollo (Polaino, 2004 y Vargas y Polaino, 1996). Sin embargo, existe un elevado consenso acerca de la importancia del papel de la familia (fundamentalmente el apego y los estilos educativos) y de los esquemas cognitivos en el resultado de este proceso (Ramos, 2008). El concepto de apego infantil surgió con el psicoanálisis, pero actualmente no es necesario recurrir a este enfoque teórico como es el caso del estudio efectuado por Benito (2006) para encontrar trabajos que unan la teoría del apego y la psicología del *Self*. Así, por ejemplo, Polaino (2004) afirma el rol clave de la familia en la construcción de la autoestima, pues es el contexto natural en que ésta se origina y desarrolla. Indica, como uno de los factores fundamentales para su correcto proceso, un sano apego infantil. Desde este enfoque, Sánchez-Queija, Oliva y Parra (2004) hallan, entre los factores determinantes de la autoestima en la adolescencia, el clima familiar y el apego.

La autoestima (Navarro, 2009) se aprende, cambia y la podemos mejorar, pues todos, niños/as, adolescentes y adultos experimentan fluctuaciones de la autoestima. La persona no nace con un concepto de lo que es la autoestima, sino que se va formando a temprana edad, cuando comenzamos a formar un concepto de cómo nos ven las personas que nos rodean (padres/madres, maestros/as, compañeros/as, amigos/as, etc.) y

las experiencias que vamos adquiriendo. En la formación de la autoestima, influyen dos aspectos: a) El autoconocimiento que tengamos de nosotros mismos: El autoconocimiento y la autoestima juegan un importante papel en la vida de las personas. Los éxitos y los fracasos, la satisfacción de uno mismo, el bienestar psíquico y el conjunto de relaciones sociales llevan su sello. Tener un autoconocimiento y una autoestima positivos es de la mayor relevancia para la vida personal, profesional y social. El autoconocimiento, influye en el rendimiento, condiciona las expectativas y la motivación, y contribuye a la salud, así como al equilibrio psíquico. b) Las expectativas, es decir, cómo a la persona le gustaría o desearía ser. Éste aspecto viene influenciado por la cultura en la que está inmersa. El concepto de nuestra valía personal y nuestras capacidades se basan en la acumulación de sentimientos, pensamientos, experiencias y vivencias experimentadas a lo largo de nuestra vida. Desde niños vamos construyendo nuestra propia imagen y autoconcepto acorde a los mensajes, que recibimos de nuestros padres, hermanos, amigos y, hoy en día, de todos aquellos personajes famosos que, por contagio de masas, se convierten en cánones a seguir y conseguir por parte de niños, adolescentes y jóvenes. La autoestima influye en nuestra conducta, en la forma de actuar en el trabajo, en lo que podemos conseguir en la vida, en la manera de afrontar los problemas, en la forma de relacionarnos con nuestra pareja, con nuestros hijos/as y, en general, con las personas que nos rodean. Por lo tanto, al igual que hay conductas y actitudes que aumentan el sentimiento de valía personal, otras en cambio dan lugar a fracasos y alimentan un pobre concepto de uno mismo.

### **Autoestima y autoconcepto: clarificación conceptual**

Una segunda cuestión que necesita aclaración es la de la terminología empleada para referirse a la autoestima. Hay que tener presente las cercanías semánticas del término autoestima con otros tales como autoconcepto, autoimagen, autopercepción, autoidentidad, self, autodefinition, autoevaluación, autosatisfacción, autocomportamiento, autoconciencia, autorrepresentación, autoconfianza, autoeficacia, autoestructura, sí mismo, noción de sí, actitud hacia sí mismo, conciencia de sí, conciencia de sí mismo, aceptación de sí mismo, percepción de sí, imagen de sí, representación de sí, sí mismo fenomenal, sí mismo no fenomenal, retrato de uno mismo, identidad, sentimiento de autoconsideración, consideración positiva, desarrollo

del yo, concepto del yo, actitudes hacia el yo, ego, yo, propium, imagen corporal, competencia percibida... (Goñi, 2009)

Frente a esta gran variedad de términos nosotros vamos a elegir el autoconcepto y la autoestima como componentes esenciales de la personalidad que son empleados de forma indistinta en más de una ocasión. Al igual que Fernández-Ballesteros (1995) y Ramos (2008) pensamos que las diferencias entre ambos constructos están sólo en las predilecciones teóricas de los distintos autores por una denominación sobre la otra. Si el autoconcepto es la imagen que uno tiene de sí mismo (Harter, 1990; Rogers, 1951; Royce y Powell, 1983) y la autoestima es la valoración que hace el individuo de esa imagen (Garma y Elexpuru, 1999), la división no sólo es artificial si no además forzada, pues la propia imagen es ya una interpretación filtrada por los metaesquemas cognitivos, impregnada de valoraciones y juicios (Ramos, 2008). El mismo Shavelson (Byrne y Shavelson, 1986; Marsh, Byrne y Shavelson, 1988; Shavelson et al., 1976), precursor de la teoría multifactorial del autoconcepto, hizo un uso indiscriminado de ambos constructos como sinónimos, pues no halló diferencias empíricas en sus estudios entre ambos conceptos. En esta misma línea, Piers y Harris (1969) creadores de una de las pruebas de evaluación del autoconcepto más usadas –si no la más empleada- no diferencia en sus ítems entre autoconcepto y autoestima (Ayala y Gálvez, 2001) entendiendo que ambos constructos miden lo mismo.

A pesar de que se suelen utilizar los dos términos como sinónimos, se pueden establecer diferencias. Podríamos decir que el autoconcepto equivale al conocimiento que alguien tiene sobre sí mismo y la autoestima se refiere al valor que la persona se atribuye a sí misma. Ambas nociones están muy relacionadas, si bien se puede utilizar la palabra ‘autoconcepto’ para aludir principalmente a la dimensión cognitiva o perceptiva y reservar el vocablo ‘autoestima’ para resaltar sobre todo la vertiente evaluativa o afectiva. Hecha esta aclaración, hay que añadir que no todos los autores y autoras están de acuerdo en hacer esta diferenciación, argumentando que los aspectos de conocimiento y valoración son difícilmente separables. Como sucede con otras cuestiones psicológicas y pedagógicas la abundancia de marcos teóricos de referencia genera división de opiniones, que son a su vez enriquecedoras.

Algunas definiciones sobre el autoconcepto, ordenadas cronológicamente, son:

**Tabla I: Definiciones del autoconcepto. Adaptado de Ramos (2008)**

<b>Autor</b>	<b>Año</b>	<b>Definición</b>
Rogers	1951	Configuración organizada de percepciones del sí mismo, admisibles en la conciencia. Está integrada por elementos tales como las percepciones de las propias características y capacidades, los conceptos de la individualidad con relación a los demás y al ambiente, las cualidades que se perciben y se asocian con experiencias y con objetos, y las metas e ideales que se perciben con valencias positivas o negativas.
Purkey	1970	Sistema complejo y dinámico de creencias que un individuo considera verdaderas sobre su persona, teniendo cada juicio un valor correspondiente.
Combs, Blume, Newman y Wass	1974	Incluye todos los aspectos del campo perceptual a los que nos referimos cuando decimos yo o mí. Es, además, un filtro selectivo de todo lo que la persona percibe (González y Tourón, 1992).
Markus, Smith y Moreland	1985	Conjunto de metaesquemas que organizan la experiencia pasada y que son usados para reconocer e interpretar la autoinformación relevante procedente del contexto social inmediato.
Segal	1988	Resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y del feedback de los otros significativos.
Harter	1990	Conjunto de 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.
González y Tourón	1992	La autoimagen como componente cognoscitivo dentro del autoconcepto. Contiene información de lo que creemos ser, pretendemos llegar a ser, y manifestamos, así como lo que deseamos manifestar a los demás.

Definiciones sobre autoestima hay tantas como autores se han ocupado de ella (Polaino, 2004). Algunas de ellas, ordenadas cronológicamente, son:

**Tabla II: Definiciones de la autoestima. Adaptada de Ramos (2008)**

<b>Autor</b>	<b>Año</b>	<b>Definición</b>
Rosenberg	1965 1979	Sentimiento de valía personal y de respeto hacia la propia persona. Esta es una concepción tradicional de la autoestima, considerada la evaluación positiva o negativa del yo.

---

Branden	1969	Es la suma integrada de autoconfianza y auto-respeto. Es el grado de convencimiento de que uno es competente para vivir y merece vivir.
Burns	1979	Descripción que cada persona hace de sí misma cargada de connotaciones emotivas, afectivas y evaluativas.
Gecas	1982	
Wells y Marwell	1976	
Wylie	1979	
Shavelson et al.	1976	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.
Martínez	1980	Grado en el que el sujeto puede verse como bueno y valioso, concretado en niveles de confianza y seguridad en sí mismo.
Oñate	1989	Satisfacción que posee el individuo consigo mismo a partir de la evaluación que realiza sobre la eficacia de su propio funcionamiento, provocando una actitud de aprobación o rechazo hacia su persona.
Vaz-Serra	1993	Percepción que el sujeto tiene de sí mismo. Es el resultado del proceso de formación de esquemas mentales que dependen de una serie de factores, a saber: de la imagen que los demás tienen del individuo, 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, así como 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.
Haeussler y Milicic	1995	Suma de juicios que una persona tiene de sí misma, es decir, lo que la persona se dice a sí misma sobre sí misma.
González-Pianda, Núñez, González-Pumariega y García	1997	Constructo vinculado al autoconcepto ideal, no sólo respecto de lo que el sujeto desea ser sino también de lo que a los demás les gustaría que fuera.
Glendinning e Inglis	1999	Concepto que el sujeto tiene de su valer, basado en los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que sobre él ha recogido a lo largo de su vida.
Garma y Elexpuru	1999	Evaluación que el sujeto hace sobre su persona, implicando un juicio de valor que supone aceptación o rechazo. Sería la actitud positiva o negativa hacia uno mismo constituyéndose como el componente evaluativo y afectivo del autoconcepto. Una autoestima adecuada implica sentimientos de aceptación, aprecio y respeto hacia quien se es.
Ayala y Gálvez	2001	Conjunto de afectos que una persona tiene de sí misma en su interacción con el mundo que le rodea: familiar, escolar y social. No es tanto cómo ven los demás a una persona sino cómo cree ésta que la ven.

---

Estas definiciones permiten observar que los autores aluden tanto a los aspectos cognitivos como a los afectivos, al hablar de autoconcepto y autoestima. Por lo mismo,

es posible que utilicemos indistintamente los dos términos. Por otro lado, debemos tener en cuenta que estamos ante conceptos multidimensionales compuestos por numerosas facetas de uno mismo o una misma. Algunos de estos aspectos son más generales, y otros más concretos, unos tienen que ver predominantemente con el conocimiento, y otros con la afectividad. En efecto, el autoconcepto, por ejemplo, es un entramado de percepciones, creencias y actitudes de la persona sobre sí misma, que influye considerablemente en el comportamiento. De acuerdo con el modelo Jerárquico-Multidimensional, elaborado por Shavelson et al. (1976), el autoconcepto general incluye cuatro dimensiones distintas más concretas: autoconcepto académico, autoconcepto social, autoconcepto emocional y autoconcepto físico. Los resultados de numerosos estudios empíricos confirman esta estructura. Marsh y Shavelson (1985) revisaron el modelo por medio de análisis factoriales e introdujeron algunas modificaciones, entre las que conviene señalar la distinción de dos tipos de autoconcepto académico (el verbal y el matemático).

En conclusión, se puede decir que el autoconcepto, según numerosos autores y autoras, es:

- **Multidimensional:** las distintas dimensiones (académica/laboral, social, emocional y física), aunque tienen importancia específica, contribuyen a generar la totalidad.
- **Estructurado:** está organizado en función de las experiencias y circunstancias de la persona.
- **Jerarquizado:** según la importancia de las dimensiones y su grado de generalidad.
- **Estable:** ofrece resistencia al cambio, salvo que haya una intervención externa o se tenga una experiencia trascendental.
- **Evaluativo y descriptivo:** además de tener información sobre nosotros mismos o mismas, también nos autovaloramos.

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:

- De la imagen que los demás tienen del individuo. Este 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.

Tras el elenco de definiciones dadas, 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 y la autoestima. Por nuestra parte vamos a reiterar lo dicho anteriormente, considerando que el autoconcepto equivale al conocimiento que alguien tiene sobre sí mismo y la autoestima se refiere al valor que la persona se atribuye a sí misma. Ambos conceptos están muy relacionados, cuando usemos ‘autoconcepto’ estaremos refiriéndonos a la dimensión cognitiva o perceptiva y al hablar de ‘autoestima’ a la evaluativa o afectiva. Coincidimos plenamente con Craighead et al. (2001), al indicar que la autoestima es una evaluación de la información contenida en el autoconcepto y que deriva de los sentimientos acerca de sí mismo o sí misma. Por tanto, la autoestima está basada en la combinación de información objetiva acerca de sí mismo y una evaluación subjetiva de esta información.

## Dimensiones y Niveles de Autoestima

En 1976, Shavelson y sus colaboradores formularon un modelo jerárquico y multifacético del autoconcepto. Definieron este constructo como la percepción que la persona tenía de sí misma. Su aparición tendría como origen las experiencias de interacción del niño o de la niña con los otros o las otras y en las atribuciones que realizara de su propia conducta. 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, por tanto, 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 anterior, dimensiones tales como un yo general, un yo familiar, un yo escolar y un yo motivacional.

El modelo de Harter (1982) aunque no se basa formalmente en el modelo de Shavelson, al elaborar la Escala de Competencia Percibida para Niños (PCS), apoya sin proponérselo algunos aspectos de ese 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 niño o la niña otorgue a cada uno de sus componentes. A veces se tiende a valorar aquellas áreas en las que uno o una 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 la persona tiene confianza en sí misma.

- 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 la persona reaccionará adaptativamente. Cuando se acompaña, por el contrario, de una autoestima baja reaccionará de forma inmadura, inapropiada, antisocial o huidiza.

Así, Coopersmith (1996) señala que los individuos presentan diversas formas y niveles perceptivos, así como diferencias en cuanto al patrón de acercamiento y de respuesta a los estímulos ambientales. Por ello, la autoestima presenta áreas dimensionales que caracterizan su amplitud y radio de acción. Entre ellas incluye las siguientes:

1. *Autoestima Personal*: consiste en la evaluación que la persona hace y habitualmente mantiene con respecto a sí misma en relación con su imagen corporal y cualidades personales, considerando su capacidad, productividad, importancia y dignidad e implicando un juicio personal expresado en actitudes hacia sí mismo.

2. *Autoestima en el área académica*: consiste en la evaluación que la persona hace y habitualmente mantiene con respecto a sí misma en relación con su desempeño en el ámbito escolar, considerando su capacidad, productividad, importancia y dignidad, implicando un juicio personal expresado en actitudes hacia sí mismo.

3. *Autoestima en el área familiar*: consiste en la evaluación que la persona hace y habitualmente mantiene con respecto a sí misma en relación con sus interacciones en los miembros del grupo familiar, su capacidad, productividad, importancia y dignidad, implicando un juicio personal expresado en actitudes hacia sí mismo.

4. *Autoestima en el área social*: consiste en la evaluación que la persona hace y habitualmente mantiene con respecto a sí misma en relación con sus interacciones sociales, considerando su capacidad, productividad, importancia y dignidad, implicando un juicio personal expresado en actitudes hacia sí mismo.

Por su parte, McKay y Fanning (1999), señalan que en la autoestima existe una valoración global acerca de sí mismo y del comportamiento de su yo. Ambos autores señalan cinco dimensiones de la misma:

1. *Dimensión Física.* La de sentirse atractivo o atractiva.
2. *Dimensión Social.* Sentimiento de sentirse aceptado y de pertenecer a un grupo, ya sea empresarial, de servicio, entre otros.
3. *Dimensión Afectiva.* Auto-percepción de diferentes características de la personalidad.
4. *Dimensión Académica.* Enfrentar con éxito los estudios, carreras y la autovaloración de las capacidades intelectuales, inteligente, creativa, constante.
5. *Dimensión Ética.* Es la autorrealización de los valores y normas.

Estas dimensiones de la autoestima son compartidas por Craighead et al. (2001), quienes afirman que la autoestima se observa en el área corporal cuando se determina el valor y el reconocimiento que la persona hace de sus cualidades y aptitudes físicas, abarcando su apariencia y sus capacidades en relación al cuerpo. A nivel académico, abarca la evaluación que hace de sí misma como estudiante y si conoce sus estándares para el logro académico. A nivel social, incluye la valoración que la persona hace de su vida social y los sentimientos que tiene como amigo o amiga de otros u otras, abarcando las necesidades sociales y su grado de satisfacción. A nivel familiar, refleja los sentimientos acerca de sí mismo como miembro de una familia, lo valioso que se siente y la seguridad que profesa en cuanto al amor y respeto que tiene hacia él o ella. Finalmente, la autoestima global refleja una aproximación de sí mismo o sí misma, y está basada en una evaluación de todas las partes de sí mismo que configuran su opinión personal.

Como puede observarse, los autores y autoras coinciden en sus planteamientos, lo que hace posible deducir la importancia de correlacionar los instrumentos propuestos,

dado que sus marcos teóricos fundamentales son similares y pudieran contribuir a ampliar las posibilidades de herramientas diagnósticas de la autoestima.

En relación a los grados o niveles de autoestima, Coopersmith (1996) afirma que la autoestima puede presentarse en tres niveles: alta, media o baja, que se evidencia porque las personas experimentan las mismas situaciones en forma notablemente diferente, dado que cuentan con expectativas diferentes sobre el futuro, reacciones afectivas y autoconcepto. Explica el autor que estos niveles se diferencian entre sí por su influencia en el comportamiento, por ello, las personas con autoestima alta son activas, expresivas, con éxitos sociales y académicos, son líderes, no rehúyen al desacuerdo y se interesan por asuntos públicos. También es característico de las personas con alta autoestima, la baja destructividad al inicio de la niñez, les perturban los sentimientos de ansiedad, confían en sus propias percepciones, esperan que sus esfuerzos deriven en éxito, se acercan a otras personas con la expectativa de ser bien recibidas, consideran que el trabajo que realizan generalmente es de alta calidad, esperan realizar grandes trabajos en el futuro y son populares entre sus iguales.

En referencia a aquellos o aquellas con un nivel de autoestima medio, Coopersmith (1996), afirma que son personas que se caracterizan por presentar similitud con las que presentan alta autoestima, pero la evidencian en menor magnitud, y en otros casos, muestran conductas inadecuadas que reflejan dificultades en el autoconcepto. Sus conductas pueden ser positivas, tales como mostrarse optimistas y capaces de aceptar críticas, sin embargo, presentan tendencia a sentirse inseguros en las estimaciones de su valía personal y pueden depender de la aceptación social. Por ello, se indica que las personas con un nivel medio de autoestima presentan autoafirmaciones positivas más moderadas en su aprecio de la competencia, significación y expectativas, y es usual que sus declaraciones, conclusiones y opiniones en muchos aspectos, estén próximos a los de las personas con alta autoestima, aunque no en todas las situaciones y contextos, como ocurre con las primeras. Finalmente, Coopersmith (1996), conceptualiza a las personas con un nivel de autoestima bajo como aquellas que muestran desánimo, depresión, aislamiento, se sienten poco atractivas, así como incapaces de expresarse y defenderse, pues sienten temor de provocar el enfado de los y las demás. Agrega que se

consideran débiles para vencer sus deficiencias, permanecen aisladas ante un grupo social determinado, son sensibles a la crítica, se encuentran preocupadas por problemas internos, presentan dificultades para establecer relaciones amistosas, no están seguras de sus ideas, dudan de sus habilidades y consideran que los trabajos e ideas de los y las demás son mejores que las suyas. Para concluir, es importante indicar que el autor afirma que estos niveles de autoestima pueden ser susceptibles de variación, si se abordan los rasgos afectivos, las conductas anticipatorias y las características motivacionales.

Craighead et al. (2001), por su parte, coinciden con lo anteriormente señalado, afirmando que las personas con alta autoestima, reflejan un autoconcepto positivo sobre su imagen corporal, así como en relación a sus habilidades académicas, familiares y sociales. Ello implica que se muestren seguras, acertadas, eficientes, capaces, dignas y demuestren estar en disposición para lograr las metas, resolviendo problemas y demostrando habilidades de comunicación. Por tanto, aquel o aquella que tiene una autoestima alta o positiva se evalúa a sí mismo de manera positiva y se siente bien acerca de sus puntos fuertes, demuestra autoconfianza y trabaja sobre sus áreas débiles y es capaz de perdonarse a sí mismo cuando falla en algo acerca de sus objetivos. En el caso contrario, explican los mismos autores, quienes tienen una autoestima baja, pueden exhibir una actitud positiva artificial hacia sí mismos y hacia el mundo, en un intento desesperado de hacer creer a otros y a sí mismo que es una persona adecuada. Por ello, pueden retraerse, evitando el contacto con otros, puesto que temen que más tarde o temprano los rechazarán. Siendo esencialmente una persona que consigue muy pocas cosas o razones para sentirse orgullosa de sí misma. Entre sus características se encuentran que se muestran retraídos, confusos, sumisos, con dificultades para identificar soluciones a las experiencias que se les presentan, lo cual los hace erráticos en algunas de sus conductas, lo que refuerza sus problemas de autoconcepto y autocontrol, afectando así la autoestima. Aunque Craighead et al. (2001), no hacen mención a tres niveles de autoestima, es importante indicar que el instrumento que propone Pope (1988), evalúa la misma en tres grados, lo cual hace deducir que a nivel metodológico, la medición de la dimensión es concebida en términos similares a los propuestos por Coopersmith (1996).

## **Evolución de la autoestima**

La autoestima es uno de los pilares fundamentales sobre el que se construye la personalidad desde la infancia y, además, es uno de los más potentes predictores del grado de ajuste psicológico durante la adolescencia y la adultez (DuBois, Bull, Sherman, y Roberts, 1998). Sin embargo, la autoestima no es un rasgo estático ni estable en el tiempo, sino más bien un índice dinámico y sujeto a cambios (Baldwin y Hoffmann, 2002). Un índice que se ve influido por las experiencias a las que las personas nos vemos expuestas. La autoestima global, entendida como aquellos sentimientos característicos de las personas respecto de sí mismas, presenta una consistencia transituacional y transtemporal (Brown, Dutton y Cook, 2001), si bien su estabilidad varía en función del ciclo vital, siendo baja en la infancia, aumentando durante la adolescencia y en los primeros años de juventud, y disminuyendo durante la edad madura y la vejez (Trzesniewski, Donnellan y Robins, 2003). Tomamos como referencia para este apartado la exposición seguida por Garma y Elexpuru (1999) y ampliada por Ramos, Giménez, Muñoz y Lapaz (2006) y Ramos (2008):

### *Educación Infantil*

El Primer Ciclo de Educación Infantil comprende el período que va desde el nacimiento a los tres años. En él observamos, en 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 seis años nos hallamos en el Segundo Ciclo de la Educación Infantil, coincidente en su final con la conclusión de la etapa piagetiana pre-operacional. Esta posee, dentro de la evolución del autoconcepto, como peculiaridad más llamativa la progresiva afirmación del yo. 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 la etapa educativa, el hecho de que aquí se asientan las bases de su autoconcepto, adquiriendo una gran importancia las reacciones de los adultos próximos. Progresivamente aparecen actitudes de oposición que tienen como finalidad 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 mayor conciencia de lo que es uno mismo y que va siendo reforzada por medio de las conductas que produce en los sujetos de su alrededor. Cobran especial importancia los modelos educativos que pueden generar desde niños tranquilos con conductas asertivas a niños con conductas agresivas, inhibidas o sobreprotectoras.

### *Primer Ciclo de Primaria*

Las dos principales particularidades del autoconcepto de los niños y niñas del Primer Ciclo de esta etapa son, tanto el hecho de que aprenden a integrar nuevas perspectivas de sí mismos, como el aumento de la importancia de los iguales. Empiezan a comparar sus propios logros con los de otras personas, aunque apenas existen aún indicadores de comparación social. Estas suelen ser indiscriminadas, ya que sus habilidades cognitivas son insuficientes y, además, tienden a compararse con las personas significativas de su entorno más que con sus iguales. Es al final de este ciclo cuando se inicia propiamente 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. Conocen nuevos compañeros y profesores e incluso aumenta el número de profesores respecto de la etapa anterior. Así, en este momento, surgen nuevas fuentes de información sobre sí mismo, por ejemplo, la popularidad que poseen entre sus 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. Es frecuente valorar al escolar por lo que hace y esto repercutirá en su autoestima. Comienza así una influencia de su autoconcepto sobre sus calificaciones que durará toda su vida académica. En un ambiente exigente los alumnos con medio y bajo autoconcepto tenderán 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 hacen de sí mismos aparecen características personales y atributos emocionales. En lenguaje que usan 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 sobre la estima hacia uno mismo. Hay, por lo tanto, una evolución en la individualización y en la identificación con los otros significativos.

### **Instrumentos de evaluación de la autoestima y el autoconcepto**

El autoconcepto y la autoestima no son observables directamente, siendo necesario inferirlo a partir de la conducta o basarse en informes personales acerca de lo que la persona piensa de sí misma. En ellos la persona 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 o escalas 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 (Ramos et al., 2006). En la actualidad la evaluación del autoconcepto y la autoestima dista mucho de gozar de consenso, y más aún en niños y niñas pequeñas. No existe un modelo conceptual claramente definido y tampoco se diferencia de forma precisa la evaluación de la autoestima de la del autoconcepto. Los instrumentos de evaluación del autoconcepto y la autoestima más citados y usados en lengua castellana e inglesa pueden observarse en la Tabla III:

**Tabla III: Instrumentos de evaluación del autoconcepto y la autoestima**

Nombre de la prueba	Autor	Año	Constructo	País
Cuestionario Multimedia y Multilingüe de Evaluación de la Autoestima (CMMEA)	Ramos	2008	Autoestima	España
Cuestionario de Evaluación de Autoestima en Educación Primaria (A-EP)	Ramos et al.	2006	Autoestima	España
<i>Offer Self-Image Questionnaire for Adolescents</i> (OSIQ-R)	Offer, Ostrov, Howard y Dolan	2005	Autoimagen	EE.UU.
<i>Children's Inventory of Self-Esteem</i>	Campbell	2003	Autoestima	EE.UU.
<i>Early Adolescent Self-Esteem</i>	DuBois y Hirsch	2000	Autoestima	EE.UU.
Escala del Autoconcepto – Forma 5 (AF-5)	Musitu y García	1999	Autoconcepto	España
<i>Visual Analogue Self-Esteem Scale</i> (VASES)	Brumfitt y Sheeran	1999	Autoestima	UK
<i>Self-Esteem and Optimism-Pessimism Scales</i>	Mehrabian	1998	Autoestima	EE.UU.
Reading Self-Concept Scale (RSCS)	Chapman y Tunmer	1995	Autoconcepto	UK
Entrevista de Frases Incompletas para Niños y Adolescentes	Díaz- Aguado, Segura y Royo	1995	Autoconcepto	España
<i>Student Self-Concept Scale</i>	Gresham	1995	Autoconcepto	EE.UU.
Escala de Autoconcepto Forma - A (AFA)	Musitu, García y Gutiérrez	1995	Autoconcepto	España
<i>Academic Self-Concept Scale</i>	Villar, Michael y Gribbons	1995	Autoconcepto	Portugal
<i>Physical Self-Concept Scale</i> (PSCS)	Marsh, Richards, Johnson, Roche y Tremayne	1994	Autoconcepto	Australia
Competence Perceptions and Subjective Task Value Beliefs	Eccles, Wigfield, Harold y Blumenfeld	1993	Autopercepción	EE.UU.

<i>Multidimensional Self-Concept Scale</i> (MSCS)	Gresham, Elliott y Evans-Fernandez	1993	Autoconcepto	EE.UU.
Escala de Percepción del Autoconcepto Infantil (PAI)	Villa y Auzmendi	1992	Autoconcepto	España
<i>Self-Description Questionnaire III</i> (SDQ III)	Marsh	1992	Autoconcepto	Australia
<i>Collective Self-Esteem Scale</i>	Luhtanen, y Crocker	1992	Autoestima	EE.UU.
<i>Self-Esteem Index</i> (SEI)	Brown y Alexander	1991	Autoestima	EE.UU.
<i>The Personal and Academic Self-concept Inventory</i> (P ASCI)	Fleming y Whalen	1991	Autoconcepto	EE.UU.
Self-View Interviewa (CSVQ)	Eder	1990	Autoconcepto	EE.UU.
<i>Self-Description Questionnaire II</i> (SDQ II)	Marsh	1990	Autoconcepto	Australia
Escala de Autoconcepto A-26	Villa y Auzmendi	1990	Autoconcepto	España
<i>Multidimensional Self-Esteem Inventory</i>	O'Brien y Epstein	1989	Autoestima	EE.UU.
Ae-1 y AC-2: Escalas de autoconcepto	Morales	1988	Autoconcepto	España
Motivación y Actitud hacia el Estudio (AM)	Alonso y Sola	1987	Actitud	España
Self-Concept and Motivation Inventory	Davis y Johnston	1987	Autoconcepto	EE.UU.
<i>The Self-Perception Profile for Children</i>	Harter	1986	Autopercepción	EE.UU.
Primary Self-Concept Scale	McDowell y Lindholm	1986	Autoconcepto	EE.UU.
Piers Preschool Pictorial Self-Concept Scale	Jensen	1985	Autoconcepto	EE.UU.
<i>Dimensions of Self-Concept, Form H-College</i>	Michael, Smith, y Michael	1985	Autoconcepto	EE.UU.
Escala de Autoconcepto	Bhatnagar	1984	Autoconcepto	España
Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Childrena	Harter y Pike	1984		EE.UU.
<i>Self Description Questionnaire</i> (SDQ)	Marsh, Barnes, Cairns y Tidman	1984	Autoconcepto	Australia
<i>Self-Esteem Scale</i>	Warr y Jackson	1983	Autoestima	UK
<i>Culture Free Self-Esteem Inventories</i> (CFSEI-3)	Battle	1982	Autoestima	EE.UU.
<i>Behavioral Academic Self-Esteem</i> (BASE)	Coopersmith y Gilberts	1982	Autoestima	EE.UU.

Maryland Preschool Self- Concept Scale– Revised (MPSS-R)	Hughes y Leatherman	1982	Autoconcepto	EE.UU.
Perez Self-Concept Inventory	Perez	1982	Autoconcepto	EE.UU.
<i>Body-Esteem Scale</i> (BES)	Mendelson y White	1982	Autoestima	Canadá
<i>The Development of a Self-Esteem Questionnaire</i>	Lawrence	1981	Autoestima	EE.UU.
Bickley Assessment of Self-Esteem-School Esteem Subtesta	Figa	1979	Autoestima	EE.UU.
Joseph Preschool and Primary Self-Concept Screening Test	Joseph	1979	Autoconcepto	EE.UU.
<i>Performance Self-Esteem Scale</i> (RSES)	Stake y Stake	1979	Autoestima	EE.UU.
McDaniel–Piers Young Children’s Self- Concept Scale	McDaniel y Leddick	1978	Autoconcepto	EE.UU.
North York Primary Self-Concept Test	Crawford	1977	Autoconcepto	Canadá
<i>Martinek-Zaichkowsky Self-Concept Scale for Children</i>	Martinek y Zaichkowsky	1977	Autoconcepto	C. Rica
Test de Frases Incompletas	Canfield y Wells	1976	Autoestima	EE.UU.
Purdue Self-Concept Measure	Cicirelli	1973	Autoconcepto	EE.UU.
Brown’s IDS Self-Concept Referents Test	Walker, Bane y Bryk	1973	Autoconcepto	EE.UU.
Pictorial Self-Concept Scale (PSCS)	Bolea, Felker y Barnes	1971	Autopercepción	UK
U-Scale Self-Concept Test	Ozehosky y Clark	1971	Autoconcepto	EE.UU.
Thomas Self-Concept Values Test (TCSVT)	Michael	1972	Autoconcepto	EE.UU.
The Self-Social Constructs Test-Self-Esteem Scale	Long, Ziller y Henderson	1969	Autoestima	EE.UU.
Cuestionario de Autoconcepto de Piers-Harris	Piers-Harris	1969	Autoconcepto	EE.UU.
Children’s Self-Concept Index (CSCI)	Helms, Holthouse, Granger, Cicarelli y Cooper	1968	Autoconcepto	EE.UU.
<i>Coopersmith Self-Esteem Inventories</i> (CSEI)	Coopersmith	1967	Autoestima	España
<i>Rosenberg Self-Esteem Scale</i> (RSES)	Rosenberg	1965	Autoestima	EE.UU.
		1979		

---

		1989		
Escala de Autoconcepto de Tennessee	Fitts	1964	Autoconcepto	EE.UU.
<i>Self-Concept Scale</i>	Lipsitt	1958	Autoconcepto	EE.UU.
Clasificación Q de Stephenson	Stephenson	1954		EE.UU.

---

### **Planteamiento del Problema**

Nuestra finalidad ha sido elaborar un cuestionario para la evaluación de la autoestima de alumnos y alumnas del Segundo Ciclo de la Etapa de Educación Infantil y Primer Ciclo de Educación Primaria, partiendo de presupuestos teóricos inspirados en el modelo de Shavelson y colaboradores (1976). La revisión de los instrumentos de evaluación de la autoestima y el autoconcepto consultados en la literatura especializada, nos ha llevado a la necesidad de elaborar dicho cuestionario. Las razones fundamentales que nos han animado a acometer esta labor han sido las siguientes:

a) En la actualidad y en nuestro contexto socio-cultural se carece de este apoyo teórico-práctico en dicha etapa por lo que consideramos necesaria la construcción de un instrumento adecuado a las capacidades infantiles.

b) Los cuestionarios y escalas existentes, adaptados a la realidad española en el ámbito de la Educación Infantil, no responden al modelo teórico del que somos partícipes. Es cierto que algunos de estos instrumentos presentan una estructura multidimensional, pero apoyada en análisis factoriales exploratorios, que no dan una respuesta a modelos teóricos previos. Tal es el caso del Cuestionario de Piers-Harris (1964) o el Cuestionario Factorial de Autoconcepto de Musitu, Román y Martorell (1983). Otros sí los tienen en cuenta como son el Cuestionario A-EP (Ramos et al., 2006) y el CMMEA (Ramos, 2008), aunque en el primero no están contempladas dos dimensiones importantes a la hora de evaluar la autoestima como son la familiar y con los y las iguales.

c) Los cuestionarios o escalas que han servido para la validación en población española, no han sido aún adaptados en su totalidad, por lo que no se encuentran versiones completas de los mismos. Podría decirse que el proceso de adaptación de un cuestionario de evaluación, desde una lengua distinta a la nuestra, genera una serie de cambios en el instrumento original que lo hacen distinto a como era en la primera versión. Entre los cambios más usuales se pueden citar: la modificación del número de alternativas de respuesta; la adaptación de algunos ítems para que respondan, en sentido

figurado, al contexto lingüístico en el que se aplicará la prueba; y, la eliminación de algunos ítems que, después de la aplicación del instrumento a los y las participantes del estudio, resultan con escasa carga factorial. Todas las adaptaciones aludidas llevan, inevitablemente, a la utilización de un instrumento sensiblemente distinto a aquel que fue concebido originalmente.

d) Hemos analizado de forma detallada los instrumentos de evaluación de la autoestima publicados en español y en lengua inglesa (véase Tabla III). De esta reflexión arranca nuestra propuesta de realizar un cuestionario que supla, en alguna medida, las carencias detectadas actualmente en la cuantificación de la autoestima en los niños y niñas del Segundo Ciclo de Educación Infantil y Primer Ciclo de Educación Primaria. Este estudio no se había realizado anteriormente de forma exhaustiva.

e) El alumnado de estas edades constituye una población minoritaria dentro de la evaluación de la autoestima, ya que, desde nuestro punto de vista, no habían sido construidos instrumentos apropiados únicamente para ellos y ellas. Los tests a aplicar son largos, con un vocabulario complicado y con algunos ítems con dobles negaciones, incomprensibles para la mayoría de niños y niñas de estas edades.

f) A este hecho tenemos que añadirle un diseño poco atractivo y la carencia de ilustraciones o material de apoyo visual. Siendo éste último un elemento clave en la comprensión de los ítems y en la opción de respuestas que se dan.

g) Por otro lado, en los casos en los que aparecen ilustraciones no se han tenido presentes las diferencias que pueden presentar los niños y niñas en las aulas inclusivas, tendiendo así a ser excluidos o excluidas.

h) Por último, acometer la elaboración de un cuestionario, en una población con unas características lingüísticas propias, aportará mayores índices de validez a las investigaciones en contextos de hispanohablantes, y permitirá aportar datos comparativos con estudios previos, realizados sobre idénticos presupuestos teóricos, pero sobre poblaciones distintas. Asimismo ofrecerá su aportación sobre la validez del cuestionario en una población distinta a las analizadas hasta ahora.

## Búsqueda y recopilación bibliográfica

Realizamos una búsqueda bibliográfica exhaustiva en diversas fuentes relacionadas con la temática de nuestro objeto de estudio. Acudimos a dos tipos de fuentes documentales, en primer lugar a las bases de datos documentales TESEO, DIALNET, ERIC, PROQUEST, Web of Science, PsycINFO y CSIC (ICYT, IME e ISOC). También hicimos consultas de las revistas indexadas en los listados de índice de impacto: Inrecs, Latindex y Journal Citation Reports. Fruto de estas acciones identificamos diversos instrumentos existentes a nivel internacional que podían ser útiles para la valoración de la autoestima y del autoconcepto. En la Tabla III detallamos los que más nos han interesado, tanto en lengua española como inglesa. Todos los instrumentos citados han sido analizados, valorando su pertinencia para ser usados en nuestra investigación en función del grado de adaptación a nuestros propósitos y a las capacidades infantiles, comprobando que ninguno de ellos nos resultaba adecuado para su aplicación, por las siguientes razones que están en la línea de las que aporta Ramos et al. (2006) para la elaboración de su cuestionario A-EP:

- No se encuentran actualmente publicados cuestionarios o escalas del autoconcepto o la autoestima en exclusiva para el Segundo Ciclo de Educación Infantil y Primer ciclo de Primaria en español. Existen para los restantes Ciclos de Educación Primaria y Secundaria. Pero puede observarse, en el lenguaje y preguntas, que estos están diseñados para niños y niñas mayores.
- Los cuestionarios y escalas existentes usan generalmente un vocabulario poco comprensible para los niños y niñas de edades comprendidas entre los tres y los seis años.
- Los instrumentos de evaluación utilizados hasta ahora tienen muchos ítems. Siendo demasiado largos y de difícil comprensión.
- En general son instrumentos que motivan poco a los niños y niñas. El empleo de un diseño atractivo y de ilustraciones, factores que se consideran claves hoy día en la elaboración de cualquier material usado con niños y niñas, no aparecen en los instrumentos, independientemente de la edad a la que estén dirigidos. En el caso en el que aparecen ilustraciones son poco atractivas y no responden a la pluralidad del mundo actual.

- Las preguntas suelen ser en algunos casos largas y expresadas en negativo o incluso con una doble negación, siendo ésta una dificultad importante para la comprensión de los ítems.
- 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.
- No se han tenido en cuenta las características metodológicas de las edades a las que nos referimos, tanto en las preguntas como en las respuestas. Es necesario saber leer y escribir en la mayoría de los casos.

### **Procedimiento general para la elaboración del cuestionario**

El cuestionario se ha elaborado reuniendo las condiciones de un instrumento de evaluación psicológica solicitadas por Cronbach (1990), Fernández-Ballesteros (1995) y Pelechano (1976, 1988) siguiendo las orientaciones dadas por el Colegio Oficial de Psicólogos a éste respecto (COP, 1987). El contenido se ha determinado mediante revisión bibliográfica y recurriendo a la opinión de expertos (Crocker y Algina, 1986), según las recomendaciones para la redacción de ítems facilitadas por Navas (2001) y Suárez (2001). Serán preguntas cerradas y tricotómicas (Martínez Árias, 1996). Basándonos en las ideas enunciadas por Thurstone a partir del año 1929 y continuadas por Likert en los años 30. Estos autores parten de la base de que las actitudes de los sujetos ante determinados objetos, constructos o acontecimientos, pueden ser evaluadas a través del análisis de las respuestas que proporcionan los individuos ante determinados enunciados.

Se tomaron de González-Pienda y Núñez (1993) las siguientes recomendaciones útiles a la hora de evaluar el autoconcepto y la autoestima (Ramos et al., 2006):

- 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 la propia persona 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 o ella. Por ello a la autopercepción del alumnado hemos añadido la opinión del profesorado y las familias que se relacionan con ellos y ellas, constituyendo así sus referentes afectivos primarios.

Una vez analizadas las limitaciones de los instrumentos disponibles presentados en la Tabla III, decidimos elaborar el cuestionario EDINA, estableciendo como requisitos de partida los que indica Ramos et al. (2006):

- 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 y las destinatarias.
- 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.
- Motivador: un instrumento 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 distintas singularidades como la raza, nueva visión de la familia, niños y niñas con distintas capacidades y necesidades, etc.
- Atractivo en su diseño: a color y con las preguntas impresas en letra grande y clara.
- Soporte virtual que facilita la cumplimentación y la interacción entre el instrumento y quienes lo cumplimentan.
- Apoyo teórico: basado en la concepción multifactorial y jerárquica del Autoconcepto de Shavelson (1976).

## **Determinación de la estructura multidimensional**

Partiendo del marco teórico suscrito hemos de tener en cuenta que el autoconcepto es una conceptualización de la persona sobre sí misma, que se construye en interacción con el medio, y que va acompañada de connotaciones afectivas y evaluativas importantes (Gallardo, 2006). Se trata de un constructo multidimensional, complejo, sujeto a diversas interpretaciones (Ortega, Mínguez y Rodes, 2000; citados en Gallardo, 2006), y relevante en educación. Ya que una de las características esenciales del autoconcepto y la autoestima es su carácter multidimensional o multifacético una de las primeras decisiones a tomar consistió en determinar cuál debería ser la estructura multidimensional del cuestionario. En 1976 Shavelson y sus colaboradores formularon un modelo jerárquico y multifacético del autoconcepto. 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. El modelo de Harter (1982), aunque no se basa formalmente en el modelo de Shavelson, al elaborar la Escala de Competencia Percibida para Niños (PCS), apoya sin proponérselo algunos aspectos de ese modelo.

Para Coopersmith (1995) la autoestima presenta áreas dimensionales que caracterizan su amplitud y radio de acción. Entre ellas incluye las siguientes: autoestima personal, autoestima en el área académica, autoestima en el área familiar y autoestima en el área social.

Por su parte, McKay y Fanning (1999), señalan que en la autoestima existe una valoración global acerca de sí mismo y del comportamiento de su yo. Hay dimensiones de la misma: dimensión física, dimensión social, dimensión afectiva, dimensión académica y dimensión ética. Estas dimensiones de la autoestima son compartidas por Craighead et al. (2001).

Por otra parte Musitu y García (2001) en el cuestionario AF5 (Autoconcepto Forma 5) para evaluar el autoconcepto presentan cinco dimensiones: académico-laboral, emocional, familiar, físico y social.

En el cuestionario E-AP (Ramos et al., 2006) también se considera la evaluación de la autoestima desde este carácter multidimensional y del análisis factorial de la prueba se extrajeron cinco factores. Comprobamos una carencia importante que es la ausencia de ítems relacionados con las dimensiones social (con los y las iguales) y familiar; de igual manera su principal inconveniente es que no presenta una fiabilidad mayor de 0,8. Su fiabilidad total, medida a través del Alfa de Cronbach, es igual a 0,76. Otro cuestionario muy similar a éste es el CMMEA que presenta una calidad métrica satisfactoria de 0,855. Considera tres dimensiones que permiten medir diferentes aspectos de la autoestima con el mismo instrumento de medida (Grandmontagne y Fernández, 2004), sobre la base teóricamente organizada que supone el modelo multidimensional del autoconcepto de Shavelson et al. (1976). Así, pueden obtenerse medidas sensibles, concretas y ajustadas de cada una de estas tres áreas, además de la total o global.

Después de realizada la revisión de las características esenciales del autoconcepto y la autoestima y su carácter multidimensional o multifacético, y tomando como referencia los cuestionarios analizados formamos el grueso de la estructura inicial de nuestro cuestionario. Optamos por basarnos en el *Cuestionario de Autoestima para Niños y Adolescentes* (Pope, McHale y Craighead, 1996) y el cuestionario AF5 (Musitu y García, 2001). Nuestro cuestionario posee cinco subescalas de autoestima: Personal, Académica, Social, Corporal y Familiar.

Basándonos en los trabajos citados, parece aconsejable suponer un modelo de autoconcepto estructuralmente multidimensional y jerárquico; y que en su dinamismo puede utilizar una estrategia o procedimiento compensatorio. Rogers (1951) propone el modelo jerárquico-concéntrico donde lo esencial radica en proponer un autoconcepto

constituido por diferentes componentes (de diferente generalidad) ordenados jerárquicamente (por su globalidad) y concediendo una importancia significativa a aquellas dimensiones localizadas en el eje central, sea cual sea su nivel jerárquico. Teniendo presente la visión actual del modelo multidimensional creemos que la autoestima puede ser evaluada utilizando instrumentos que midan cada una de las áreas por separado: apariencia física, competencia escolar, competencia personal, competencia afectiva y competencia familiar.

En relación a los grados o niveles de autoestima vamos a posicionarnos en la línea de Coopersmith (1995), quien afirma que la autoestima puede presentarse en tres niveles: alta, media o baja, que se evidencia porque las personas experimentan las mismas situaciones en forma notablemente diferente, dado que cuentan con expectativas diferentes sobre el futuro, reacciones afectivas y autoconcepto. Craighead et al. (2001), por su parte, coinciden con Coopersmith.

## **Elaboración del cuestionario**

Para la elaboración del cuestionario EDINA partimos de un banco inicial de ítems procedentes de diversos cuestionarios y escalas, tanto de evaluación del autoconcepto y la autoestima como de otras dimensiones del desarrollo personal y social con las que están íntimamente relacionados ambos conceptos. Se elaboró una primera versión experimental eliminando algunas dimensiones que introducían una complejidad conceptual insalvable para los niños y las niñas a quienes se dirige nuestro estudio. Las respuestas a cada pregunta se hará con los parámetros: sí, algunas veces o no.

## **Clasificación de los ítems en las dimensiones predeterminadas. Cinco dimensiones de partida.**

Constituido el grupo coordinador responsable de esta investigación (compuesto por una doctora del Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba, otra doctora del Departamento de Psicología de la misma Universidad y un maestro especialista en Educación Infantil y licenciado en Psicopedagogía) se procedió a la lectura de cada ítem y a su clasificación temática en las distintas dimensiones predeterminadas. Los ítems se repartieron ordenadamente en el cuestionario alternando las dimensiones. De esta forma se garantiza que no coincidan varios ítems seguidos de una misma dimensión, como pudiera haber ocurrido si hubieran sido repartidos al azar.

## **Diseño del cuestionario en su versión experimental**

Como resultado obtuvimos un banco inicial de 25 ítems seleccionados y clasificados en las 5 dimensiones predeterminadas. Los 25 ítems obtenidos son la base para la elaboración de la versión experimental del cuestionario. En la presente fase se procedió a la selección y a la redacción definitiva de los ítems que debían formar parte del EDINA. Los ítems que integraron la versión experimental tuvieron distinta procedencia: algunos fueron tomados literalmente, tal y como aparecían en el cuestionario de origen; otros fueron reformulados para que respondieran a nuestros propósitos; y otros, se redactaron específicamente para la ocasión.

Una vez determinados los ítems de la versión experimental procedemos a determinar la estructura del cuestionario; es decir, la forma en que debía aparecer ante los niños y las niñas para ser contestado. Los ítems se repartieron ordenadamente alternando las dimensiones. De esta forma se garantiza que no aparezcan consecutivamente varios ítems pertenecientes a una misma dimensión, como pudiera haber ocurrido si hubieran sido repartidos al azar. Se dibujaron ilustraciones de tal manera que completaran de forma visual la información escrita. El texto y la imagen se complementan entre sí para formar un todo y facilitarle al niño o a la niña la mejor comprensión de aquello que lee o se le 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. Estas ilustraciones se han inspirado en materiales didácticos y cuentos infantiles seleccionados por propios niños y niñas según sus gustos y preferencias. En ellas se ha tenido presente la pluralidad existente en las aulas: sexo, raza, familias diversas, emigrantes, distintas capacidades y necesidades, etc.; de tal manera podemos ver tanto niños como niñas, ambos de distintas etnia, uno en silla de ruedas, otro con un lunar en la cara, los personajes de la familia son tanto hombres como mujeres, aparecen un maestro y una maestra, etc. Las ilustraciones realizadas fueron más tarde escaneadas, editadas mediante el software adecuado (Adobe Photoshop) y transformadas en una aplicación informática para su uso en el ordenador táctil para facilitar las respuestas a aquellos niños y niñas que no poseen conocimientos en el uso del ordenador. Implícitamente es probable que se piense que un cuestionario ilustrado pierde rigor científico, lo cual no suscribimos, o quizás sea tan solo un asunto de encarecimiento de la reproducción. Hemos tenido en cuenta el formato, el tipo de letra y la maquetación, que junto a las ilustraciones contribuyen a la comprensión del texto, recursos estos infrautilizados en la evaluación psicológica, máxime cuando los destinatarios son niños y niñas de edades comprendidas entre los tres y los siete años, algunos de los cuales es más que probable que no comprenderán bien lo que lean o lo que se les lea. Las opciones de respuesta a las mismas son cerradas: "Sí, Algunas veces, No". El principal problema con el que nos encontramos es de carácter metodológico debido a la etapa en la que estamos y la valoración se ha hecho con símbolos en forma de 'caritas' o emoticonos relacionados con las tres respuestas que se dan:



(No)



(Algunas veces)



(Sí)

### **Colaboración de expertos. Secuencia metodológica (Método Delphi)**

El método Delphi es un procedimiento eficaz (Linstone y Turoff, 1975; citados en Blasco, López y Mengual, 2010) y sistemático que tiene como objeto la recopilación de opiniones de expertos sobre un tema particular, con el fin de incorporar dichos juicios en la configuración de un cuestionario y conseguir un consenso a través de la convergencia de las opiniones de expertos diseminados geográficamente (Bass, 1983; Ludwig, 1996,1997; citados en Blasco et al., 2010). Desde los inicios de su utilización,

atribuida a Dalkey y Helmer (1963) en la década de los 50, ha sufrido algunas modificaciones. Inicialmente se partía de un cuestionario abierto sobre un tema concreto que era presentado a expertos con el tema a investigar para que cada uno presentara, de forma anónima, sus aportaciones, aunque actualmente muchos estudios utilizan la versión modificada (Lee, 2009; citado en Blasco et al., 2010). La utilización del Método Delphi como instrumento de validación de cuestionarios ha sido ampliamente utilizado en numerosos estudios y ámbitos de conocimiento (Hung, Altschuld y Lee, 2007; citados en Blasco et al., 2010).

La selección del grupo de expertos la realizó el grupo coordinador, para lo cual el primer paso fue fijar, como criterio fundamental de selección, la competencia de los candidatos y candidatas en el área del conocimiento que nos ocupa sobre la base de su currículo personal. Se identificaron 12 posibles candidatos de los cuales se descartaron 3 por falta de disposición a participar en esta investigación.

La primera versión del cuestionario EDINA se sometió, en una primera ronda, al análisis y discusión de los miembros del Grupo Coordinador, donde se realizaron determinadas correcciones y ajustes a partir de los criterios cualitativos que obtuvieron mayor consenso entre sus miembros. Esta versión del cuestionario consensuada por los miembros del grupo se sometió a la validación por el grupo de expertos seleccionados, con la intención de recabar información en aquellos criterios cuantitativos y cualitativos más estables. Por último el grupo coordinador presentó los argumentos unificados de las opiniones sobre el cuestionario por parte de los expertos, tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo, para que cada uno reconsiderara sus criterios en caso necesario o mantuviera su estabilidad.

## **Pilotaje del cuestionario**

La versión experimental del cuestionario se aplicó a 241 niños y niñas de 3 a 7 años de edad escolarizados en un colegio ubicado en la localidad sevillana de Écija, el alumnado que atiende el centro procede de clases socio-culturales y económicas medio-

bajas. Se constataron las dificultades, tanto para su comprensión por parte del alumnado, como para aplicarlos a los niños y niñas de menor edad. A raíz de esta experiencia, y basándonos en la primera selección, se modificaron algunas preguntas y la forma de respuestas (cambiamos “a veces” por “algunas veces”). La aplicación piloto ha comportado reajustes de los ítems que se han ido realizando con la intención de mejorar la calidad del análisis estadístico y lograr la validación del modelo teórico del que partimos.

## **Validación de contenido y comprensión**

Para analizar la validez, se aplicó el protocolo de validación de contenido, que determina la relevancia o representatividad de los ítems en relación a la muestra establecida en un dominio específico (Latiesa, 1996; Losada y López-Feal, 2003). La evaluación efectuada por expertos corresponde a la validez de contenido, y el estudio piloto se emplea para garantizar la validez de comprensión de los sujetos objeto de estudio. El procedimiento que llevamos a cabo fue estructurado en tres pasos bien diferenciados:

a) *Conformación del grupo coordinador*: la primera versión del documento fue elaborada por los 3 miembros del grupo de investigación. Se determinó la adecuación y posible relevancia de las preguntas en relación a lo que pretendíamos medir, es decir, en relación al conocimiento declarativo y procedimental. Diversas preguntas fueron modificadas en mayor o menor medida en su redacción y adaptación, quedando en esta primera selección un total de 25 preguntas.

b) *Validez de expertos*: 9 expertos valoraron la representatividad o importancia de las preguntas (escala Likert de 1 a 5) y la adecuación de las respuestas. A partir de estas aportaciones, elaboramos una segunda versión, en la cual se seleccionaron aquellas preguntas con mayor puntuación media, y otras fueron modificadas. Este procedimiento de selección es utilizado frecuentemente en investigación social (Anguera et al., 1998; Arnal, Del Rincón y Latorre, 1994; Särndal, Swensson y Wretman, 1992).

c) *Aplicación de una prueba piloto*: la versión experimental del cuestionario fue obtenida a partir de la aplicación de una prueba piloto a una muestra representativa

(N=241). Así, pudimos comprobar cuáles eran las dificultades con las que nos podíamos encontrar en la comprensión de las diferentes preguntas y respuestas, en relación a la redacción, adecuación y terminología específica.

La consideración de la validación del cuestionario ha pasado por el cumplimiento de los requisitos psicométricos estipulados por Martínez Árias (1996), Muñiz (1996, 1998) y Santiesteban (1990), con un coeficiente de fiabilidad (Cronbach, 1990) satisfactorio (Cicchetti, 1994) y análisis factorial confirmatorio de los resultados del modelo propuesto.

## **Versión definitiva**

Las cuestiones finalmente seleccionadas fueron las siguientes:

- 1° - Me gusta mi cuerpo
- 2° - Soy un niño o niña importante
- 3° - Mi maestro o maestra dice que trabajo bien
- 4° - Lo paso bien con otros niños y niñas
- 5° - Mi familia me quiere mucho
- 6° - Me veo guapo o guapa
- 7° - En casa estoy muy contento o contenta
- 8° - Hago bien mis trabajos de clase
- 9° - Tengo muchos amigos y amigas
- 10° - Juego mucho en casa
- 11° - Siempre entiendo lo que el maestro o la maestra me piden que haga
- 12° - Siempre digo la verdad

- 13° - Me gusta ir al colegio
- 14° - Los otros niños y niñas quieren jugar conmigo en el recreo
- 15° - Hablo mucho con mi familia
- 16° - Soy un niño limpio o una niña limpia
- 17° - Me río mucho
- 18° - Me gustan las tareas del colegio
- 19° - Soy valiente
- 20° - Me porto bien en casa
- 21° - Me gusta dar muchos besitos

## **Recogida de datos**

En la recogida de datos contamos con la participación de un grupo de profesionales relacionados con la Educación Infantil, Educación Primaria y uno de los miembros del grupo coordinador responsable de esta investigación. Este último fue responsable de formar previamente al resto del equipo sobre el conocimiento y correcto manejo del EDINA, logrando la preparación mínima adecuada para conocer el material que iban a utilizar, los procedimientos de aplicación, las preguntas del cuestionario, las animaciones, las formas de respuesta y el conocimiento del marco teórico de referencia. De igual manera se les proporcionó un ordenador con el software de evaluación instalado y se les se pidió que antes de iniciar la obtención de datos con los sujetos realizaran ellos varios cuestionarios.

La recogida de datos ha tenido lugar en los meses de enero, febrero y marzo del año 2013. El horario de pasación del cuestionario ha coincidido con el horario de clases y se han respetado los recreos. El día y la hora se han consensuado con los directores, orientadores y maestros que han colaborado; previo envío y recepción de la información necesaria por correo electrónico en archivo adjunto, el cual estaba conformado por una

primera página con una breve introducción y explicación del tema de investigación, descripción del cuestionario y las autorizaciones para las familias que iban a colaborar.

Las instrucciones para el alumnado están incorporadas en el software del cuestionario EDINA, y son las siguientes:

- Vamos a hacer un juego.
- Las respuestas no son buenas ni malas.
- Tienes todo el tiempo para contestar, pero no lo pienses mucho.
- Marca la carita según sea tu respuesta a la pregunta:

Previamente se les solicitó a los niños y niñas que si no entendían alguna de las instrucciones o preguntas que se le hacían nos pidieran ayuda. El alumnado de 3 y 4 años disponía de un altavoz en el ordenador y uno de los miembros del equipo permanecía con él o ella durante la pasación y en el caso del alumnado de 5, 6 y 7 años escuchaban las instrucciones con auriculares por lo que se les solicitó levantaran la mano si tenían alguna duda respecto a las instrucciones o preguntas que se le iban a hacer. Los niños y niñas de 3 y 4 años realizaron la cumplimentación de forma individual en ordenador con pantalla táctil y aunque no tenían límite para dar su respuesta terminaron, en general, entre 8 y 10 minutos. El tiempo que dedicaron los niños y niñas de 5, 6 y 7 años de edad osciló entre los 6 y 8 minutos en grupos de 7 u 8 miembros, ordenador convencional y en el caso en que no supiesen manejar el ratón se les proporcionaba un ordenador táctil. Tanto la forma de cumplimentación del cuestionario como la comprensión de las instrucciones y cuestiones que se les planteaban al alumnado no mostraron ninguna dificultad.

## **Descripción de la muestra**

La muestra estaba formada por 1.757 niños y niñas de edades comprendidas entre los 3 y los 7 años de edad, del total 889 eran niños y 868 niñas. Se han incluido colegios públicos y concertados de las provincias de Córdoba, Málaga y Sevilla. Los 13

colegios que han participado en la investigación están enclavados en zonas rurales y urbanas, pertenecen a clases socioeconómicas baja, medio-baja y medio-alta; siendo su mayoría media-baja. A continuación, y de forma muy breve, hacemos una reseña de los centros que conformaron la muestra:

*Centro 1* (N=208): Enclavado en la localidad de Baena (Córdoba), donde la población actual se sitúa de manera estable por encima de los 20.000 habitantes. La principal actividad económica es, sin duda, la agricultura. Existe una reconocida dependencia económica y laboral del sector agrícola, particularmente del sector olivarero, que es el eje fundamental sobre el que se sustenta la producción agraria de la zona. El alumnado que recibe el centro pertenece a una clase media-baja, que en su mayoría proviene de esas familias dedicadas a la agricultura.

*Centro 2* (N=67): En Pedro Abad, un pueblo de apenas 3.000 habitantes, podemos localizar este Centro. Acoge a niños/as discapacitados físicos, psíquicos y sensoriales. Se trata de alumnado que se encuentra en una situación de desventaja socioeducativa, y que presentan serias dificultades de aprendizaje. Es un centro que posee un nivel elevado de diversidad, conformada por alumnado de diferentes etnias, necesidades educativas específicas, familias desestructuras y con desventajas socioeconómicas. Este alumnado está plenamente integrado y aceptado por el resto de los compañeros y compañeras y de toda la comunidad educativa.

*Centro 3* (N=84): Situado en Montellano, pueblo de la Sierra Sur de Sevilla y con una población de 7.200 habitantes. Hay un aumento de población inmigrante procedente sobre todo de Marruecos, Rumanía y China, constituyendo un 14% de la población. Colindante al centro educativo se encuentra una urbanización de viviendas sociales promovidas por el Ayuntamiento y la Consejería de Asuntos Sociales, que por su cercanía, la mayoría de los niños en edad escolar están escolarizados en dicho Centro. Los alumnos y alumnas, en su mayoría, pertenecen a familias de nivel económico medio, medio-bajo; similar al resto de los centros educativos de la localidad.

*Centro 4* (N=121): Ubicado en Osuna (Sevilla), consta de una sola línea de escolarización en infantil, primaria y secundaria. El alumnado se encuentra escolarizado desde Infantil de 3 años hasta 4º de la ESO. Situado en la zona norte de la ciudad, su entorno está constituido por construcciones VPO, una barriada de protección oficial en régimen de alquiler para familias de escasos recursos (barriada Juan de Mesa)

y en su parte delantera casas de familias trabajadoras agrícolas. La barriada Juan de Mesa sufre fuertes problemas de desventaja social, hasta el punto de que, la Diputación Provincial llevó a cabo un programa de intervención en el barrio y otras zonas limítrofes, de las que proceden el 30% del alumnado. Otro dato a tener en cuenta es el hecho de que cerca de un 20% de los alumnos y alumnas pertenecen a la etnia gitana.

*Centro 5 (N=78):* Ubicado en los alrededores de la Alameda de Hércules, en pleno casco antiguo de la ciudad de Sevilla. Esta zona, tras un abandono y paulatino deterioro durante décadas, está en pleno período de transformación; coexistiendo en su entorno un ambiente de marginalidad (zona de prostitución de la Alameda y ambiente de drogadicción de la zona de San Luis) con un afán de revitalización y normalización del barrio. Desde un punto de vista social, el alumnado y sus familias responden, de diferente modo en cada nivel, a este espectro ya apuntado. En Infantil, Primaria y Educación Secundaria Obligatoria el alumnado es mayoritariamente de la zona de influencia, presentándose bolsas relativamente significativas de alumnos y familias con la problemática anteriormente descrita, si bien la generalidad responde a una extracción socio-económica media-baja y media-media del entorno y del sector con más crecimiento demográfico, como es la zona de Nuevo Torneo. Tan solo un 18,4% de los padres y madres poseen titulación universitaria y alrededor de un 42%, o carece de estudios, o ha cursado solo los primarios. Es destacable que el porcentaje de madres con estudios medios o superiores ha crecido significativamente, mientras que el de padres ha experimentado un levísimo descenso.

*Centro 6 (N=144):* El colegio está ubicado en el barrio de Los Pajaritos, (zona que podríamos catalogar como deprimida cultural, económica y socialmente) en Sevilla. La respuesta de las administraciones ha dejado mucho que desear, con una muy escasa dotación de recursos básicos. Todo ello sobre la base de un modelo de desarrollo desigual que ha contribuido a la transformación de “barrios obreros” a la de “barrio marginal”, contribuyendo a la declaración en 2004 del barrio como Zona con Necesidades de Transformación Social (ZNTS). En el presente curso escolar se trabajan con un total de 9 nacionalidades diferentes, al igual que existen numerosos alumnos y alumnas de etnia gitana.

*Centro 7* (N=114): En Valdezorras, una barriada del extrarradio de Sevilla rodeada de cortijos y casas aisladas a la que están adheridas numerosas huertas se encuentra este Centro. El núcleo urbano está emplazado en una superficie aproximada de 123 ha. La vivienda ha seguido la norma de la autoconstrucción y libre utilización del terreno, por lo que la forma, estructura, incluso el trazado de las calles, son todas diferentes. De todas formas, las viviendas han ido evolucionando junto con el barrio; de manera que han pasado de ser chozas de cañas, uralita y materiales de derribo a viviendas de clase media. Toda la zona se encuentra rodeada por suelo rústico, donde prevalece el latifundio.

*Centro 8* (N=253): Se encuentra en la zona de Nervión, en la ciudad de Sevilla, caracterizado desde el punto de vista cultural y socio-económico por ser de un nivel medio-alto. La demanda de las familias supera, todos los años, la oferta de plazas que realiza el centro, que da respuesta educativa a las siguientes etapas: Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato, PCPI y Ciclos Formativos. Otras características son: posee una escuela de música, una escuela deportiva, servicio de comedor, biblioteca escolar, apuesta decididamente por las nuevas tecnologías y el bilingüismo; y desarrolla una importante pastoral juvenil.

*Centro 9* (N=89): En este Centro, situado en un barrio marginal de Marchena (Sevilla), la diversidad provocada por la inmigración que se añade a la ya existente por la etnia gitana (por las connotaciones que tiene su cultura) y las numerosas familias desestructuradas y de zonas rurales, lleva a plantear medidas y objetivos encaminados a hacer posible no solo la educación en valores e instrucción del alumnado sino también la adecuación y la adaptación de las familias.

*Centros 10* (N=247) y *12* (N=237): Estos dos centros se encuentran en Écija (Sevilla), siendo ésta una localidad de tipo rural en más de un 50 % y con un censo de aproximadamente 40.000 habitantes. Los dos centros reciben el mismo tipo de alumnado siendo uno público y otro concertado, el alumnado que reciben pertenece a una clase media-baja, en su mayoría provenientes de esas familias dedicadas a la agricultura, de forma temporal y en calidad de jornaleros, combinada con la *emigración* a zonas turísticas para ejercer funciones en el sector de la hostelería (Baleares, Costa Levantina y Europa). También existen entre el alumnado hijos de pequeños comerciantes, y algunos de profesiones liberales y funcionarios de la administración

local. Son, no obstante, muy numerosos aún las familias en las que el padre o madre se encuentra desempleado.

*Centro 11* (N=49): El alumnado que atiende el centro procede de estratos socio-culturales y económicos muy desfavorecidos, a tal punto que el 98% del alumnado que hace uso del servicio de comedor (la inmensa mayoría de los escolares), lo hace subvencionado en un 100% por la Consejería de Educación. En capacidad y extensión es uno de los más grandes de Écija (Sevilla), pues fue construido y pensado para atender al alumnado de las zonas rurales aledañas a Écija. Últimamente, el número de alumnado se ha reducido considerablemente, ya que no acuden niños y niñas desde las zonas rurales y que por otros diversos motivos (alumnado inmigrante, viviendas sociales colindantes....) al colegio, a nivel social, se le ha ido considerando un poco marginal.

*Centro 13* (N=66): El Centro se encuentra en la barriada de El Palo (Málaga). El alumnado procede de barriadas con numerosas familias en desventaja sociocultural y de zonas de pobreza. La ordenación urbana de estas zonas se puede considerar degradada, con viviendas precarias y deficientes, calles estrechas, oscuras, sin servicios y un crecimiento, en su momento, espontáneo y sin ningún tipo de control; incluso se podría definir estas zonas como sub-barrios por sus características y dimensiones medias. El alumnado procede de Centros de Acogida, la inmigración es del 13,40% con procedencia de 21 países distintos y alumnos y alumnas diagnosticados con Necesidades Educativas son 91, todos controlados por los servicios de la Administración de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y por el propio del Centro, que exigen un tratamiento académico específico. Como característica más importante de todos estos grupos se resalta la falta de recursos económicos para continuar su curso con regularidad. Esta escasez se manifiesta en una incorrecta alimentación de una dieta pobre, desequilibrada y a veces insuficiente, derivado de un desconocimiento cultural y de malos hábitos de las familias.

## **Análisis estadístico**

---

Tras la administración del cuestionario a la muestra de estudio y recogidos los datos, analizamos la estructura factorial del cuestionario EDINA con el fin de corroborar su estructura y así, poder utilizarlo como instrumento que nos permita evaluar la autoestima en niños y niñas de 3 a 7 años de edad. Los resultados del estudio se estructuran en cuatro apartados. En primer lugar, procedimos al análisis de los ítems del cuestionario. En segundo lugar se calculó la fiabilidad del instrumento mediante el programa informático estadístico SPSS en su versión 18.0. En tercer lugar, se comprobó la validez del cuestionario, a través de la realización de un Análisis Factorial Confirmatorio con el programa SPSS Amos 18.0 para confirmar su estructura factorial. Por último, el análisis comparativo diferencial lo hemos realizado a través de un análisis univariante o ANOVA para comparar las medidas a partir del tipo de variable considerada.

### **Análisis de Fiabilidad**

El Alfa de Cronbach se ha utilizado para estudiar la consistencia interna de los factores, calculándose los índices de homogeneidad de cada ítem, y el valor que tomaría el coeficiente alfa si alguno de ellos fuera eliminado. El valor alfa para los 21 ítems que forman el cuestionario es de .803, lo que nos lleva a calificarlo como un valor satisfactorio si tenemos en cuenta la guía interpretativa de Cicchetti (1994) que calificaba como satisfactorios aquellos valores entre 0,80 y 0,90. En la Tabla IV se pueden observar los resultados obtenidos en cada uno de los elementos y el valor alfa si alguno de ellos fuera eliminado.

**Tabla IV: Análisis de fiabilidad del cuestionario EDINA. Alfa de Cronbach**

---

Ítem	Media si se elimina el ítem	Varianza si se elimina el ítem	Correlación ítem-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el ítem
1	56,74	15,147	,275	,800
2	56,83	14,797	,294	,801
3	56,84	14,522	,420	,792
4	56,67	15,395	,353	,797
5	56,62	15,675	,356	,799
6	56,68	15,335	,320	,798
7	56,66	15,402	,373	,796
8	56,81	14,362	,489	,788
9	56,67	15,475	,280	,799
10	56,77	14,849	,377	,795
11	56,82	14,500	,439	,791
12	56,93	14,803	,266	,803
13	56,72	14,788	,423	,792
14	56,79	14,614	,409	,793
15	56,76	14,747	,395	,794
16	56,67	15,348	,354	,797
17	56,79	14,592	,405	,793
18	56,74	14,654	,446	,791
19	56,84	14,846	,270	,803
20	56,82	14,401	,454	,790
21	56,76	14,753	,375	,795

---

## **Análisis factorial confirmatorio**

Un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) se centra en implementar las hipótesis basadas en la teoría, sobre el modo en el que un dominio de variables puede ser estructurado y en contrastar la idoneidad de las hipótesis empleando métodos estadísticos (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999). El AFC se ha convertido en los últimos años en uno de los procedimientos de análisis más utilizados en investigación en ciencias sociales. El AFC es un procedimiento de análisis encuadrado en los modelos de ecuaciones estructurales, cuyo propósito se centra en el estudio de los modelos de medida, esto es, en analizar las relaciones entre un conjunto de indicadores o variables observadas y una o más variables latentes o factores. Los indicadores pueden ser, como es nuestro caso, los ítems de un cuestionario. El AFC es una estrategia sumamente útil en el ámbito de la prueba de hipótesis y la confirmación de teorías. La autoestima como constructo ha sido validada psicométricamente con la construcción de instrumentos válidos y fiables (Tabla III). De acuerdo con este planteamiento, una vez tabulados todos los datos, se utilizó el programa estadístico SPSS Amos 18.0 para comprobar la estructura factorial del instrumento utilizando el análisis factorial confirmatorio. Para ello los 21 ítems seleccionados se agruparon en una estructura teórica previa de cinco componentes pendiente del análisis factorial: académico, corporal, social, personal y familiar. El análisis confirmó las categorías teóricas precedentes y la agrupación anticipada. En la Tabla V pueden observarse las principales características de cada uno de los elementos de la prueba en las dimensiones establecidas.

**Tabla V: Análisis descriptivos, asimetría y curtosis de los ítems que configuran cada subescala**

<b>Subescala</b>	<b>Ítem</b>	<b>Media</b>	<b>Desv. típ.</b>	<b>Asimetría</b>	<b>Curtosis</b>
Corporal	i1	2,86	,437	-3,151	9,251
	i6	2,91	,330	-4,075	17,061
	i16	2,93	,301	-4,463	20,854
Personal	i2	2,77	,529	-2,270	4,132
	i12	2,67	,563	-1,497	1,258
	i17	2,80	,471	-2,415	5,136

---

	i19	2,76	,544	-2,163	3,607
	i21	2,84	,455	-2,855	7,447
Académica	i3	2,76	,476	-1,795	2,381
	i8	2,78	,458	-1,973	3,125
	i11	2,78	,466	-1,954	3,047
	i13	2,88	,406	-3,414	11,219
	i18	2,85	,422	-2,965	8,353
Social	i4	2,93	,287	-4,282	19,329
	i9	2,93	,317	-4,789	23,339
	i14	2,81	,462	-2,398	5,102
Familiar	i5	2,97	,198	-7,984	67,896
	i7	2,94	,272	-4,640	22,902
	i10	2,83	,427	-2,547	5,999
	i15	2,83	,440	-2,701	6,761
	i20	2,78	,477	-2,034	3,388

---

La bondad del ajuste del modelo de medición con los datos empíricos se evaluó con diferentes índices de ajuste (Hu y Bentler, 1999). Se utilizó el valor de Chi cuadrado ( $\chi^2$ ), que indica el parecido entre las covarianzas observadas con aquellas que se encuentran en el modelo hipotético. El valor en este índice es de 887.645 y 179 grados de libertad, lo que indica una correspondencia adecuada entre el modelo propuesto y los datos obtenidos. El índice GFI (*Goodness of Fit Index*) (Jöreskog y Sörbom, 1986) ofrece un valor de 0.951 y el AGFI de 0.937, considerados los índices absolutos de mejor funcionamiento (Hoyle y Panter, 1995), oscilan entre 0 y 1 y podemos considerarlos como modelos adecuados ya que superan el 0.9. Por último, y para comprobar el grado de desajuste de los residuos de las matrices de covarianza del modelo, se calculó el RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) que evalúa el modelo considerándose que valores alrededor de 0.05 indican un muy buen ajuste entre el modelo y los datos (Hu y Bentler, 1999; Steiger, 1990), siendo su índice de

0.047 (Lo = .044 – Hi = .051). Apoyándonos de manera conjunta en todos estos índices, podemos concluir que el modelo propuesto presenta una aproximación razonable a los datos, y puede contribuir a dar soporte a la hipótesis de la multidimensionalidad del constructo. Además, diferentes estudios sobre autoestima y autoconcepto muestran que la correlación entre los residuales de los ítems afecta negativamente al ajuste del modelo (Yin y Fan, 2003) por lo que se ha empleado una muestra bastante grande y se ha liberado la restricción de ortogonalidad (Jöreskog y Sörbom, 1976; Marsh y Hau, 1996).

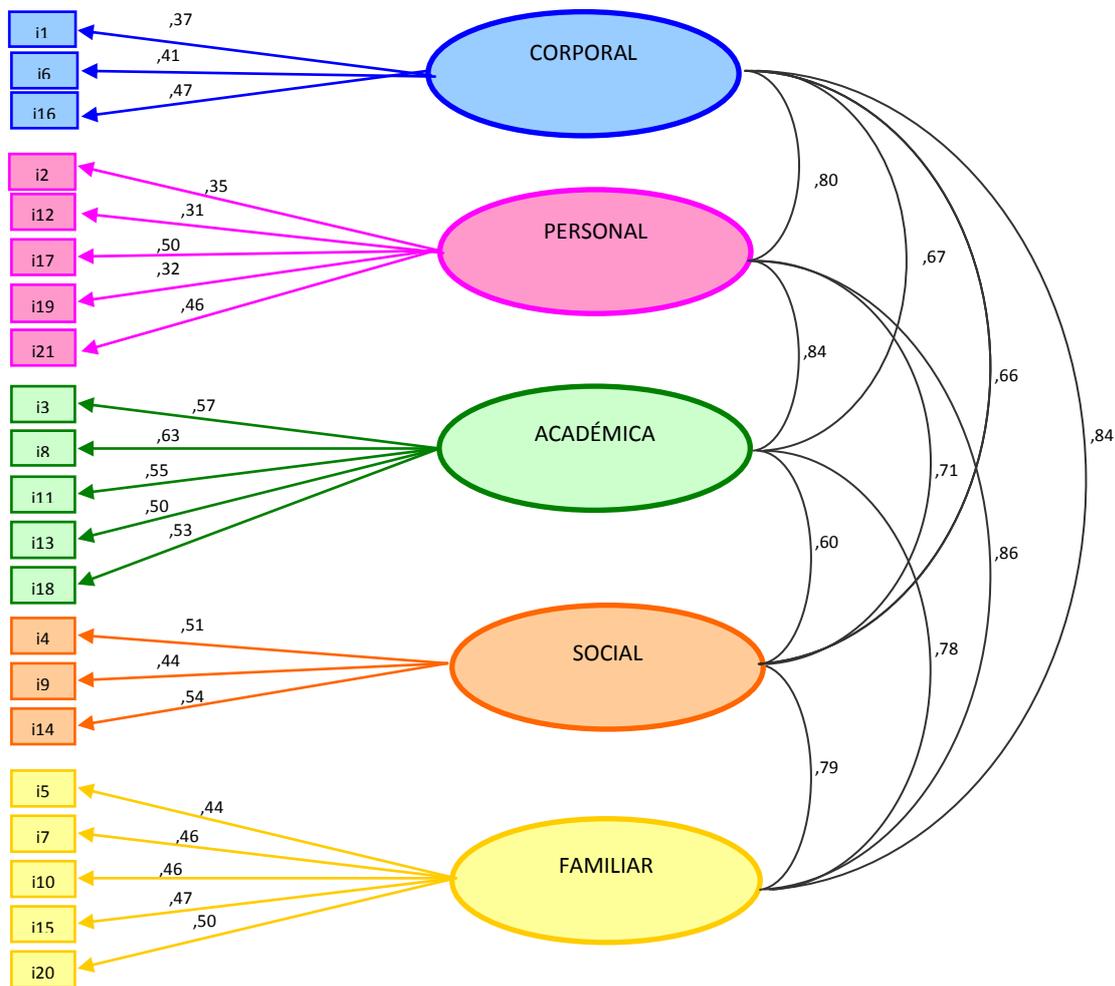


Figura 1: Saturaciones factoriales correspondientes a los ítems

Por lo tanto, puede pasarse a una revisión analítica de la estructura factorial propuesta. Las estimaciones de las saturaciones factoriales para cada uno de los ítems en sus respectivos factores aparecen ilustrados en la Figura 1. En el primer factor, autoestima corporal, todos los ítems resultan bien explicados a partir del constructo

hipotetizado, como muestran una saturación mínima de 0.37, y máxima del 0.47. El segundo factor, autoestima personal, también presenta saturaciones adecuadas con una saturación mínima de 0.31, y máxima del 0.50. El tercer factor autoestima académica, presenta también, en todos los ítems, saturaciones factoriales adecuadas por encima de 0.50. El cuarto factor, que corresponde a la autoestima social la saturación mínima es de 0.44 y la máxima 0.54; por lo que podemos considerarlas adecuadas. Por último el quinto factor, autoestima familiar, presenta valores adecuados en todos los casos siendo 0.44 la saturación mínima y 0.50 la máxima.

Como conclusión podemos afirmar que los resultados obtenidos del análisis presentan una calidad métrica satisfactoria del cuestionario al ser evaluados mediante procedimientos confirmatorios y han mostrado un ajuste adecuado del modelo propuesto de cinco factores.

### **Análisis comparativo diferencial**

Cuando hacemos comparaciones de datos cuantitativos entre más de dos grupos se utiliza el denominado Análisis de la Varianza (ANOVA). El ANOVA evalúa la posible igualdad de medias de una variable cuantitativa entre varias muestras sin aumentar la tasa de error tipo I (resuelve el problema de las múltiples comparaciones). El funcionamiento de ANOVA se basa en la descomposición de la variabilidad total de una variable en sus diferentes partes, la debida a las diferencias entre los grupos (efectos principales) y la debida a las diferencias entre los individuos de cada grupo (residuales). Efectuado este análisis univariante con al factor sexo, comparando la varianza de la muestra estimada a partir de las medias de los grupos respecto a la estimada dentro de dichos grupos en los que queremos realizar la comparación. En este caso hay que interpretar la columna de significación, si esta es menor o igual que .05, las diferencias entre los grupos formados por la variable son significativas, y ver entre qué grupos exactamente hay diferencias. De esta manera el Anova resultó significativo en  $F_{(1, 755)} = 15.060$ ,  $p < .001$ ;  $\eta^2 = .009$  y calculado con alfa = .05. En la Tabla VI aparecen los valores descriptivos en cada uno de los grupos estudiados y en ella se puede observar

que las niñas tienen puntuaciones más altas en todas las dimensiones de la autoestima que los niños.

**Tabla VI: Estadísticos descriptivos del análisis factorial de las subescalas según el sexo**

Subescalas		N	Media	Desviación típica	Error típico	Mínimo	Máximo
Corporal	Niño	889	2,8781	,26757	,00897	1,00	3,00
	Niña	868	2,9201	,20817	,00707	1,00	3,00
	Total	1757	2,8989	,24092	,00575	1,00	3,00
Personal	Niño	889	2,7456	,30874	,01035	1,00	3,00
	Niña	868	2,7906	,26682	,00906	1,00	3,00
	Total	1757	2,7678	,28958	,00691	1,00	3,00
Academica	Niño	889	2,7856	,31959	,01072	1,00	3,00
	Niña	868	2,8334	,27362	,00929	1,40	3,00
	Total	1757	2,8092	,29864	,00712	1,00	3,00
Social	Niño	889	2,8748	,28354	,00951	1,00	3,00
	Niña	868	2,9021	,21896	,00743	1,67	3,00
	Total	1757	2,8883	,25399	,00606	1,00	3,00
Familiar	Niño	889	2,8630	,24364	,00817	1,00	3,00
	Niña	868	2,8774	,20780	,00705	1,60	3,00
	Total	1757	2,8701	,22669	,00541	1,00	3,00

Para el análisis del factor edad hemos realizado un ANOVA para cada factor encontrando diferencias en todos ellos, corporal ( $F_{(4, 1752)} = 11.22; p < .001$ ), personal ( $F_{(4, 1752)} = 25.95; p < .001$ ), académica ( $F_{(4, 1752)} = 63.71; p < .001$ ), social ( $F_{(4, 1752)} = 12.81; p < .001$ ) y familiar ( $F_{(4, 1752)} = 53.22; p < .001$ ). Dado que son diferentes edades, utilizamos el Test de Bonferroni, de comparaciones múltiples, para ver dónde se encuentran estas diferencias. Dicho test permite comparar, como los demás contrastes de este tipo, las medias de los niveles de un factor después de haber rechazado la Hipótesis nula de igualdad de medias mediante la técnica ANOVA. Todos los tests de comparaciones múltiples son tests que tratan de concretar una Hipótesis alternativa genérica como la de cualquiera de los Test ANOVA. En el Test de Bonferroni el nivel de significación se modifica en función del número de comparaciones a hacer. Esto

elimina el problema de hacer comparaciones múltiples. Reduce el nivel de significación en tal medida que elimine el error de aplicar el test tantas veces al mismo tiempo

Una vez hecho este análisis de varianza hemos encontrado diferencias significativas en los cinco factores del cuestionario, estas diferencias son coincidentes con el cambio de etapa educativa (véase Tabla VII), donde la autoestima baja de manera considerable como podemos ver en la Tabla VIII.

**Tabla VII: Análisis de varianza del factor edad (Test de Bonferroni)**

Subescalas	(I) edad	(J) edad	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite superior	Límite inferior
Corporal	3	4	-,00237	,02051	1,000	-,0600	,0553
		5	,00379	,02023	1,000	-,0531	,0606
		6	,06070(*)	,01890	,013	,0076	,1138
		7	,08691(*)	,01866	,000	,0345	,1393
	4	3	,00237	,02051	1,000	-,0553	,0600
		5	,00616	,01939	1,000	-,0483	,0607
		6	,06308(*)	,01800	,005	,0125	,1137
		7	,08928(*)	,01774	,000	,0394	,1391
	5	3	-,00379	,02023	1,000	-,0606	,0531
		4	-,00616	,01939	1,000	-,0607	,0483
		6	,05692(*)	,01769	,013	,0072	,1066
		7	,08312(*)	,01742	,000	,0341	,1321
	6	3	-,06070(*)	,01890	,013	-,1138	-,0076
		4	-,06308(*)	,01800	,005	-,1137	-,0125
5		-,05692(*)	,01769	,013	-,1066	-,0072	
7		,02620	,01586	,987	-,0184	,0708	
7	3	-,08691(*)	,01866	,000	-,1393	-,0345	
	4	-,08928(*)	,01774	,000	-,1391	-,0394	

---

		5	-,08312(*)	,01742	,000	-,1321	-,0341
		6	-,02620	,01586	,987	-,0708	,0184
Personal	3	4	-,06204	,02425	,106	-,1302	,0061
		5	-,04095	,02393	,872	-,1082	,0263
		6	,03350	,02236	1,000	-,0293	,0963
		7	,12282(*)	,02207	,000	,0608	,1848
	4						
		3	,06204	,02425	,106	-,0061	,1302
		5	,02109	,02293	1,000	-,0434	,0855
		6	,09554(*)	,02129	,000	,0357	,1554
		7	,18487(*)	,02099	,000	,1259	,2438
	5	3	,04095	,02393	,872	-,0263	,1082
		4	-,02109	,02293	1,000	-,0855	,0434
		6	,07445(*)	,02092	,004	,0157	,1332
		7	,16378(*)	,02061	,000	,1059	,2217
	6	3	-,03350	,02236	1,000	-,0963	,0293
		4	-,09554(*)	,02129	,000	-,1554	-,0357
		5	-,07445(*)	,02092	,004	-,1332	-,0157
		7	,08933(*)	,01876	,000	,0366	,1421
	7	3	-,12282(*)	,02207	,000	-,1848	-,0608
		4	-,18487(*)	,02099	,000	-,2438	-,1259
		5	-,16378(*)	,02061	,000	-,2217	-,1059
		6	-,08933(*)	,01876	,000	-,1421	-,0366
Académica	3	4	,03869	,02405	1,000	-,0289	,1063
		5	,06132	,02373	,098	-,0054	,1280
		6	,22602(*)	,02217	,000	,1637	,2883
			,26097(*)	,02188	,000	,1995	,3225

---

		7					
	4	3	-,03869	,02405	1,000	-,1063	,0289
		5	,02264	,02274	1,000	-,0413	,0866
		6	,18733(*)	,02111	,000	,1280	,2467
		7	,22228(*)	,02081	,000	,1638	,2808
	5	3	-,06132	,02373	,098	-,1280	,0054
		4	-,02264	,02274	1,000	-,0866	,0413
		6	,16470(*)	,02074	,000	,1064	,2230
		7	,19965(*)	,02044	,000	,1422	,2571
	6	3	-,22602(*)	,02217	,000	-,2883	-,1637
		4	-,18733(*)	,02111	,000	-,2467	-,1280
		5	-,16470(*)	,02074	,000	-,2230	-,1064
		7	,03495	,01861	,605	-,0173	,0872
	7						
		3	-,26097(*)	,02188	,000	-,3225	-,1995
		4	-,22228(*)	,02081	,000	-,2808	-,1638
		5	-,19965(*)	,02044	,000	-,2571	-,1422
		6	-,03495	,01861	,605	-,0872	,0173
Social	3	4	-,00143	,02158	1,000	-,0621	,0592
		5	,01317	,02129	1,000	-,0467	,0730
		6	,08159(*)	,01989	,000	,0257	,1375
		7	,09554(*)	,01963	,000	,0404	,1507
	4	3	,00143	,02158	1,000	-,0592	,0621
		5	,01460	,02041	1,000	-,0428	,0720
		6	,08302(*)	,01894	,000	,0298	,1363
		7	,09697(*)	,01867	,000	,0445	,1495
	5						
		3	-,01317	,02129	1,000	-,0730	,0467

		4	-,01460	,02041	1,000	-,0720	,0428
		6	,06842(*)	,01861	,002	,0161	,1207
		7	,08237(*)	,01834	,000	,0308	,1339
	6	3	-,08159(*)	,01989	,000	-,1375	-,0257
		4	-,08302(*)	,01894	,000	-,1363	-,0298
		5	-,06842(*)	,01861	,002	-,1207	-,0161
		7	,01395	,01669	1,000	-,0330	,0609
	7	3	-,09554(*)	,01963	,000	-,1507	-,0404
		4	-,09697(*)	,01867	,000	-,1495	-,0445
		5	-,08237(*)	,01834	,000	-,1339	-,0308
		6	-,01395	,01669	1,000	-,0609	,0330
Familiar	3	4	,00562	,01845	1,000	-,0462	,0575
		5	,03380	,01821	,636	-,0174	,0850
		6	,14219(*)	,01701	,000	,0944	,1900
		7	,17629(*)	,01679	,000	,1291	,2235
	4	3	-,00562	,01845	1,000	-,0575	,0462
		5	,02818	,01745	1,000	-,0209	,0772
		6	,13657(*)	,01620	,000	,0910	,1821
		7	,17068(*)	,01597	,000	,1258	,2156
	5	3	-,03380	,01821	,636	-,0850	,0174
		4	-,02818	,01745	1,000	-,0772	,0209
		6	,10839(*)	,01592	,000	,0637	,1531
		7	,14250(*)	,01568	,000	,0984	,1866
	6	3	-,14219(*)	,01701	,000	-,1900	-,0944
		4	-,13657(*)	,01620	,000	-,1821	-,0910
		5	-,10839(*)	,01592	,000	-,1531	-,0637

	7		,03411	,01427	,170	-,0060	,0742
7	3		-,17629(*)	,01679	,000	-,2235	-,1291
	4		-,17068(*)	,01597	,000	-,2156	-,1258
	5		-,14250(*)	,01568	,000	-,1866	-,0984
	6		-,03411	,01427	,170	-,0742	,0060

**Tabla VIII: Estadísticos descriptivos del análisis factorial de las subescalas según la edad**

Subescalas	N	Media	Desviación típica	Error típico	Mínimo	Máximo	
Corporal	3 años	250	2,9373	,25363	,01604	1,00	3,00
	4 años	293	2,9397	,17383	,01016	2,00	3,00
	5 años	311	2,9335	,20534	,01164	1,67	3,00
	6 años	435	2,8766	,25771	,01236	1,33	3,00
	7 años	468	2,8504	,26438	,01222	1,00	3,00
	Total	1757	2,8989	,24092	,00575	1,00	3,00
Personal	3 años	250	2,7912	,31826	,02013	1,00	3,00
	4 años	293	2,8532	,22122	,01292	1,80	3,00
	5 años	311	2,8322	,24468	,01387	1,40	3,00
	6 años	435	2,7577	,28937	,01387	1,60	3,00
	7 años	468	2,6684	,30908	,01429	1,00	3,00
	Total	1757	2,7678	,28958	,00691	1,00	3,00
Academica	3 años	250	2,9520	,18952	,01199	1,20	3,00
	4 años	293	2,9133	,20203	,01180	1,80	3,00
	5 años	311	2,8907	,23530	,01334	1,60	3,00
	6 años	435	2,7260	,33524	,01607	1,40	3,00
	7 años	468	2,6910	,32696	,01511	1,00	3,00
	Total	1757	2,8092	,29864	,00712	1,00	3,00
Social	3 años	250	2,9360	,21829	,01381	1,00	3,00
	4 años	293	2,9374	,18161	,01061	1,67	3,00
	5 años	311	2,9228	,21363	,01211	1,67	3,00
	6 años	435	2,8544	,30063	,01441	1,00	3,00

	7 años	468	2,8405	,27454	,01269	1,33	3,00
	Total	1757	2,8883	,25399	,00606	1,00	3,00
Familiar	3 años	250	2,9592	,18040	,01141	1,00	3,00
	4 años	293	2,9536	,11717	,00685	2,40	3,00
	5 años	311	2,9254	,18896	,01072	1,60	3,00
	6 años	435	2,8170	,25032	,01200	1,60	3,00
	7 años	468	2,7829	,25389	,01174	1,00	3,00
	Total	1757	2,8701	,22669	,00541	1,00	3,00

## **Análisis estadístico para la elaboración de baremos**

Atendiendo a la distribución de respuestas y teniendo en cuenta que éstas oscilan entre 1 y 3 puntos, hemos creado la baremación para cinco grupos iguales (percentil 20, 40, 60 y 80) tanto para el factor sexo como para el factor edad. Ambos factores han sido considerados en las cinco dimensiones de la autoestima (corporal, personal, académica, social y familiar), ya que como hemos podido comprobar en el análisis estadístico diferencial, existen diferencias significativas en las puntuaciones del EDINA correspondientes a ellas. En la autoestima global se decidió dividir atendiendo solo el factor sexo, dados los resultados hallados.

## **Baremos**

A tenor de los datos obtenidos en los análisis estadísticos se calcularon los baremos de la muestra total (Tabla X, a la que hemos llamado autoestima general). Posteriormente se agruparon dichos baremos por el sexo (niño o niña) y por la edad (3, 4, 5, 6 y 7 años), creando un total de diez grupos para las cinco dimensiones de autoestima (Tablas XIII y XIV) y dos grupos para la autoestima global (Tabla XI), considerando para esta última el factor sexo y para las dimensiones los factores sexo y edad. De este modo se respeta la división más exhaustiva mostrada en los análisis estadísticos a la vez que se mantiene un criterio homogéneo de segmentación en las distintas dimensiones. Se han calculado las puntuaciones percentiles, las desviaciones típicas derivadas y la media para la autoestima general (Tabla IX), global (Tabla XII) y

dimensiones: corporal (Tabla XV), personal (Tabla XVI), académica (Tabla XVII), social (Tabla XVIII) y familiar (Tabla XIX).

**Tabla IX: Media, desv. típ. y percentiles (autoestima general)**

N	Válidos	1757
	Perdidos	0
Media		59,5970
Desv. típ.		4,03393
Percentiles	20	57,0000
	40	60,0000
	60	62,0000
	80	63,0000

**Tabla X: Estadísticos descriptivos (autoestima general)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	22,00	1	,1	,1	,1
	26,00	1	,1	,1	,1
	37,00	1	,1	,1	,2
	40,00	1	,1	,1	,2
	41,00	1	,1	,1	,3
	43,00	2	,1	,1	,4
	44,00	6	,3	,3	,7
	45,00	3	,2	,2	,9
	46,00	1	,1	,1	1,0
	47,00	8	,5	,5	1,4
	48,00	8	,5	,5	1,9
	49,00	8	,5	,5	2,3
	50,00	16	,9	,9	3,2
	51,00	23	1,3	1,3	4,6
	52,00	26	1,5	1,5	6,0
	53,00	47	2,7	2,7	8,7
	54,00	37	2,1	2,1	10,8

55,00	59	3,4	3,4	14,2
56,00	68	3,9	3,9	18,0
57,00	86	4,9	4,9	22,9
58,00	115	6,5	6,5	29,5
59,00	140	8,0	8,0	37,5
60,00	146	8,3	8,3	45,8
61,00	206	11,7	11,7	57,5
62,00	223	12,7	12,7	70,2
63,00	524	29,8	29,8	100,0
Total	1757	100,0	100,0	

**Tabla XI: Media, desv. típ. y percentiles (autoestima global)**

Niños	N	Válidos	
			889
		Perdidos	
			0
Media			59,2295
Desv. típ.			4,40889
Percentiles	20		56,0000
	40		59,0000
	60		61,0000
	80		63,0000
Niñas	N	Válidos	
			868
		Perdidos	
			0
Media			59,9735
Desv. típ.			3,57332
Percentiles	20		58,0000
	40		60,0000
	60		62,0000
	80		63,0000

**Tabla XII: Estadísticos descriptivos (autoestima global)**

Sexo	Frecuencia		Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Niños	Válidos	22,00	1	,1	,1

		26,00	1	,1	,1	,2
		40,00	1	,1	,1	,3
		43,00	2	,2	,2	,6
		44,00	4	,4	,4	1,0
		45,00	2	,2	,2	1,2
		47,00	3	,3	,3	1,6
		48,00	8	,9	,9	2,5
		49,00	8	,9	,9	3,4
		50,00	11	1,2	1,2	4,6
		51,00	11	1,2	1,2	5,8
		52,00	18	2,0	2,0	7,9
		53,00	29	3,3	3,3	11,1
		54,00	19	2,1	2,1	13,3
		55,00	33	3,7	3,7	17,0
		56,00	35	3,9	3,9	20,9
		57,00	45	5,1	5,1	26,0
		58,00	58	6,5	6,5	32,5
		59,00	75	8,4	8,4	40,9
		60,00	68	7,6	7,6	48,6
		61,00	106	11,9	11,9	60,5
		62,00	100	11,2	11,2	71,8
		63,00	251	28,2	28,2	100,0
		Total	889	100,0	100,0	
Niñas	Válidos	37,00	1	,1	,1	,1
		41,00	1	,1	,1	,2
		44,00	2	,2	,2	,5
		45,00	1	,1	,1	,6
		46,00	1	,1	,1	,7
		47,00	5	,6	,6	1,3
		50,00	5	,6	,6	1,8
		51,00	12	1,4	1,4	3,2

52,00	8	,9	,9	4,1
53,00	18	2,1	2,1	6,2
54,00	18	2,1	2,1	8,3
55,00	26	3,0	3,0	11,3
56,00	33	3,8	3,8	15,1
57,00	41	4,7	4,7	19,8
58,00	57	6,6	6,6	26,4
59,00	65	7,5	7,5	33,9
60,00	78	9,0	9,0	42,9
61,00	100	11,5	11,5	54,4
62,00	123	14,2	14,2	68,5
63,00	273	31,5	31,5	100,0
Total	868	100,0	100,0	

**Tabla XIII: Media, desv. típ. y percentiles factor sexo(dimensiones de la autoestima)**

Sexo			Dim. corporal	Dim. personal	Dim. académica	Dim. social	Dim. familiar
Niños	N	Válidos	889	889	889	889	889
		Perdidos	0	0	0	0	0
		Media	8,6344	13,7278	13,9280	8,6243	14,3150
		Desv. típ.	,80272	1,54370	1,59793	,85062	1,21820
	Percentiles	20	8,0000	13,0000	13,0000	8,0000	14,0000
		40	9,0000	14,0000	14,0000	9,0000	15,0000
		60	9,0000	15,0000	15,0000	9,0000	15,0000
		80	9,0000	15,0000	15,0000	9,0000	15,0000
Niñas	N	Válidos	868	868	868	868	868
		Perdidos	0	0	0	0	0
		Media	8,7604	13,9528	14,1671	8,7062	14,3871
		Desv. típ.	,62452	1,33408	1,36811	,65687	1,03899
	Percentiles	20	9,0000	13,0000	13,0000	8,0000	14,0000
		40	9,0000	14,0000	15,0000	9,0000	15,0000
		60	9,0000	15,0000	15,0000	9,0000	15,0000

80	9,0000	15,0000	15,0000	9,0000	15,0000
----	--------	---------	---------	--------	---------

**Tabla XIV: Media, desv. típ. y percentiles factor edad(dimensiones de la autoestima)**

Sexo	Edad		Dim. corporal	Dim. personal	Dim. académica	Dim. social	Dim. familiar		
Niños	3	N	Válidos	128	128	128	128	128	
			Perdidos	0	0	0	0	0	
		Media	8,7891	13,8594	14,7188	8,8281	14,7969		
		Desv. típ.	,78019	1,57607	1,09356	,72209	,99098		
		Percentiles	20	9,0000	13,0000	15,0000	9,0000	15,0000	
			40	9,0000	14,0000	15,0000	9,0000	15,0000	
			60	9,0000	15,0000	15,0000	9,0000	15,0000	
			80	9,0000	15,0000	15,0000	9,0000	15,0000	
	4	N	N	Válidos	144	144	144	144	144
				Perdidos	0	0	0	0	0
			Media	8,7917	14,2222	14,4167	8,8125	14,7639	
			Desv. típ.	,58983	1,19699	1,17966	,54154	,60286	
			Percentiles	20	9,0000	13,0000	14,0000	9,0000	15,0000
				40	9,0000	14,0000	15,0000	9,0000	15,0000
		60		9,0000	15,0000	15,0000	9,0000	15,0000	
		80		9,0000	15,0000	15,0000	9,0000	15,0000	
5		N	N	Válidos	152	152	152	152	152
				Perdidos	0	0	0	0	0
		Media	8,7039	14,0592	14,3487	8,7105	14,6447		
		Desv. t�p.	,77064	1,39171	1,34342	,75144	,98605		
		Percentiles	20	9,0000	13,0000	14,0000	9,0000	15,0000	
			40	9,0000	14,0000	15,0000	9,0000	15,0000	
			60	9,0000	15,0000	15,0000	9,0000	15,0000	
			80	9,0000	15,0000	15,0000	9,0000	15,0000	
6	N	N	Válidos	225	225	225	225	225	
			Perdidos	0	0	0	0	0	
		Media	8,5778	13,7022	13,5111	8,4844	13,9822		

		Desv. típ.	,83155	1,51635	1,70375	1,03982	1,36919	
		Percentiles	20	8,0000	12,0000	12,0000	8,0000	13,0000
			40	9,0000	14,0000	13,0000	9,0000	14,0000
			60	9,0000	15,0000	15,0000	9,0000	15,0000
			80	9,0000	15,0000	15,0000	9,0000	15,0000
7	N	Válidos	240	240	240	240	240	
		Perdidos	0	0	0	0	0	
		Media	8,4667	13,1750	13,3375	8,4792	13,8917	
		Desv. típ.	,88155	1,66260	1,74728	,88193	1,34317	
		Percentiles	20	8,0000	12,0000	12,0000	8,0000	13,0000
			40	9,0000	13,0000	13,0000	9,0000	14,0000
			60	9,0000	14,0000	14,0000	9,0000	15,0000
			80	9,0000	15,0000	15,0000	9,0000	15,0000
Niñas	3	N	Válidos	122	122	122	122	122
			Perdidos	0	0	0	0	0
		Media	8,8361	14,0574	14,8033	8,7869	14,7951	
		Desv. típ.	,74257	1,60731	,76752	,57825	,80225	
		Percentiles	20	9,0000	13,0000	15,0000	9,0000	15,0000
			40	9,0000	15,0000	15,0000	9,0000	15,0000
			60	9,0000	15,0000	15,0000	9,0000	15,0000
			80	9,0000	15,0000	15,0000	9,0000	15,0000
	4	N	Válidos	149	149	149	149	149
			Perdidos	0	0	0	0	0
		Media	8,8456	14,3087	14,7114	8,8121	14,7718	
		Desv. típ.	,44608	1,01275	,79096	,54980	,57093	
		Percentiles	20	9,0000	13,0000	15,0000	9,0000	15,0000
			40	9,0000	15,0000	15,0000	9,0000	15,0000
			60	9,0000	15,0000	15,0000	9,0000	15,0000
			80	9,0000	15,0000	15,0000	9,0000	15,0000
	5	N	Válidos	159	159	159	159	159
			Perdidos	0	0	0	0	0

		Media	8,8931	14,2579	14,5535	8,8239	14,6101
		Desv. tıp.	,39923	1,03247	,98500	,50983	,90646
		Percentiles					
		20	9,0000	13,0000	14,0000	9,0000	14,0000
		40	9,0000	14,0000	15,0000	9,0000	15,0000
		60	9,0000	15,0000	15,0000	9,0000	15,0000
		80	9,0000	15,0000	15,0000	9,0000	15,0000
6	N	Válidos	210	210	210	210	210
		Perdidos	0	0	0	0	0
		Media	8,6857	13,8810	13,7571	8,6476	14,1952
		Desv. tıp.	,70289	1,36607	1,64071	,71860	1,10457
		Percentiles					
		20	8,0000	13,0000	12,0000	8,0000	13,0000
		40	9,0000	14,0000	14,0000	9,0000	14,0000
		60	9,0000	15,0000	15,0000	9,0000	15,0000
		80	9,0000	15,0000	15,0000	9,0000	15,0000
7	N	Válidos	228	228	228	228	228
		Perdidos	0	0	0	0	0
		Media	8,6404	13,5175	13,5789	8,5658	13,9386
		Desv. tıp.	,67852	1,39371	1,50122	,75680	1,18942
		Percentiles					
		20	8,0000	12,0000	12,0000	8,0000	13,0000
		40	9,0000	13,0000	14,0000	9,0000	14,0000
		60	9,0000	14,0000	14,0000	9,0000	15,0000
		80	9,0000	15,0000	15,0000	9,0000	15,0000

**Tabla XV: Estadísticos descriptivos (dimensión corporal de la autoestima)**

Sexo	Edad		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Niños	3	Válidos	3,00	1	,8	,8	
			5,00	1	,8	,8	1,6
			7,00	7	5,5	5,5	7,0
			8,00	3	2,3	2,3	9,4
			9,00	116	90,6	90,6	100,0
		Total	128	100,0	100,0		

4	Válidos	6,00	1	,7	,7	,7
		7,00	10	6,9	6,9	7,6
		8,00	7	4,9	4,9	12,5
		9,00	126	87,5	87,5	100,0
		Total	144	100,0	100,0	
5	Válidos	5,00	2	1,3	1,3	1,3
		6,00	3	2,0	2,0	3,3
		7,00	8	5,3	5,3	8,6
		8,00	12	7,9	7,9	16,4
		9,00	127	83,6	83,6	100,0
		Total	152	100,0	100,0	
6	Válidos	4,00	2	,9	,9	,9
		6,00	5	2,2	2,2	3,1
		7,00	15	6,7	6,7	9,8
		8,00	40	17,8	17,8	27,6
		9,00	163	72,4	72,4	100,0
		Total	225	100,0	100,0	
7	Válidos	3,00	1	,4	,4	,4
		6,00	9	3,8	3,8	4,2
		7,00	21	8,8	8,8	12,9
		8,00	53	22,1	22,1	35,0
		9,00	156	65,0	65,0	100,0
		Total	240	100,0	100,0	
Niñas 3	Válidos	3,00	1	,8	,8	,8
		5,00	1	,8	,8	1,6
		7,00	4	3,3	3,3	4,9
		8,00	2	1,6	1,6	6,6
		9,00	114	93,4	93,4	100,0
		Total	122	100,0	100,0	
4	Válidos	7,00	5	3,4	3,4	3,4
		8,00	13	8,7	8,7	12,1

			9,00	131	87,9	87,9	100,0
		Total		149	100,0	100,0	
	Válidos		7,00	5	3,1	3,1	3,1
			8,00	7	4,4	4,4	7,5
			9,00	147	92,5	92,5	100,0
		Total		159	100,0	100,0	
	Válidos		5,00	2	1,0	1,0	1,0
			6,00	1	,5	,5	1,4
			7,00	14	6,7	6,7	8,1
			8,00	27	12,9	12,9	21,0
			9,00	166	79,0	79,0	100,0
		Total		210	100,0	100,0	
7	Válidos		5,00	1	,4	,4	,4
			6,00	2	,9	,9	1,3
			7,00	14	6,1	6,1	7,5
			8,00	44	19,3	19,3	26,8
			9,00	167	73,2	73,2	100,0
		Total		228	100,0	100,0	

**Tabla XVI: Estadísticos descriptivos (dimensión personal de la autoestima)**

Sexo	Edad		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Niños	3	Válidos	9,00	4	3,1	3,1	3,1
			10,00	2	1,6	1,6	4,7
			11,00	8	6,3	6,3	10,9
			12,00	4	3,1	3,1	14,1
			13,00	28	21,9	21,9	35,9
			14,00	12	9,4	9,4	45,3
			15,00	70	54,7	54,7	100,0
			Total	128	100,0	100,0	
4	Válidos	9,00	2	1,4	1,4	1,4	
		10,00	1	,7	,7	2,1	

---

		11,00	3	2,1	2,1	4,2
		12,00	3	2,1	2,1	6,3
		13,00	23	16,0	16,0	22,2
		14,00	28	19,4	19,4	41,7
		15,00	84	58,3	58,3	100,0
		Total	144	100,0	100,0	
5	Válidos	7,00	1	,7	,7	,7
		9,00	1	,7	,7	1,3
		10,00	1	,7	,7	2,0
		11,00	7	4,6	4,6	6,6
		12,00	10	6,6	6,6	13,2
		13,00	17	11,2	11,2	24,3
		14,00	32	21,1	21,1	45,4
		15,00	83	54,6	54,6	100,0
		Total	152	100,0	100,0	
6	Válidos	9,00	4	1,8	1,8	1,8
		10,00	6	2,7	2,7	4,4
		11,00	12	5,3	5,3	9,8
		12,00	25	11,1	11,1	20,9
		13,00	34	15,1	15,1	36,0
		14,00	47	20,9	20,9	56,9
		15,00	97	43,1	43,1	100,0
		Total	225	100,0	100,0	
7	Válidos	5,00	1	,4	,4	,4
		7,00	3	1,3	1,3	1,7
		9,00	2	,8	,8	2,5
		10,00	6	2,5	2,5	5,0
		11,00	19	7,9	7,9	12,9
		12,00	40	16,7	16,7	29,6
		13,00	58	24,2	24,2	53,8
		14,00	50	20,8	20,8	74,6

---

			15,00	61	25,4	25,4	100,0
		Total		240	100,0	100,0	
Niñas	3	Válidos	5,00	1	,8	,8	,8
			7,00	1	,8	,8	1,6
			10,00	1	,8	,8	2,5
			11,00	5	4,1	4,1	6,6
			12,00	7	5,7	5,7	12,3
			13,00	19	15,6	15,6	27,9
			14,00	13	10,7	10,7	38,5
			15,00	75	61,5	61,5	100,0
		Total		122	100,0	100,0	
	4	Válidos	11,00	2	1,3	1,3	1,3
			12,00	9	6,0	6,0	7,4
			13,00	21	14,1	14,1	21,5
			14,00	26	17,4	17,4	38,9
			15,00	91	61,1	61,1	100,0
		Total		149	100,0	100,0	
		Válidos	10,00	1	,6	,6	,6
			11,00	1	,6	,6	1,3
			12,00	9	5,7	5,7	6,9
			13,00	26	16,4	16,4	23,3
			14,00	30	18,9	18,9	42,1
			15,00	92	57,9	57,9	100,0
		Total		159	100,0	100,0	
		Válidos	8,00	2	1,0	1,0	1,0
			10,00	3	1,4	1,4	2,4
			11,00	4	1,9	1,9	4,3
			12,00	25	11,9	11,9	16,2
			13,00	38	18,1	18,1	34,3
			14,00	39	18,6	18,6	52,9
			15,00	99	47,1	47,1	100,0

		Total	210	100,0	100,0	
7	Válidos	8,00	2	,9	,9	,9
		10,00	1	,4	,4	1,3
		11,00	19	8,3	8,3	9,6
		12,00	32	14,0	14,0	23,7
		13,00	40	17,5	17,5	41,2
		14,00	67	29,4	29,4	70,6
		15,00	67	29,4	29,4	100,0
		Total	228	100,0	100,0	

**Tabla XVII: Estadísticos descriptivos (dimensión académica de la autoestima)**

Sexo	Edad		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
Niños	3	Válidos	6,00	1	,8	,8	,8
			9,00	1	,8	,8	1,6
			11,00	1	,8	,8	2,3
			13,00	6	4,7	4,7	7,0
			14,00	5	3,9	3,9	10,9
			15,00	114	89,1	89,1	100,0
			Total	128	100,0	100,0	
	4	Válidos	10,00	4	2,8	2,8	2,8
			11,00	2	1,4	1,4	4,2
			12,00	6	4,2	4,2	8,3
			13,00	12	8,3	8,3	16,7
			14,00	14	9,7	9,7	26,4
			15,00	106	73,6	73,6	100,0
			Total	144	100,0	100,0	
	5	Válidos	9,00	2	1,3	1,3	1,3
			10,00	4	2,6	2,6	3,9
			11,00	3	2,0	2,0	5,9
			12,00	7	4,6	4,6	10,5
			13,00	10	6,6	6,6	17,1
			14,00	14	9,2	9,2	26,3

			15,00	112	73,7	73,7	100,0
		Total		152	100,0	100,0	
6	Válidos	7,00	1	,4	,4	,4	
		9,00	5	2,2	2,2	2,7	
		10,00	12	5,3	5,3	8,0	
		11,00	13	5,8	5,8	13,8	
		12,00	22	9,8	9,8	23,6	
		13,00	40	17,8	17,8	41,3	
		14,00	39	17,3	17,3	58,7	
		15,00	93	41,3	41,3	100,0	
		Total		225	100,0	100,0	
7	Válidos	5,00	1	,4	,4	,4	
		8,00	3	1,3	1,3	1,7	
		9,00	4	1,7	1,7	3,3	
		10,00	5	2,1	2,1	5,4	
		11,00	27	11,3	11,3	16,7	
		12,00	24	10,0	10,0	26,7	
		13,00	45	18,8	18,8	45,4	
		14,00	49	20,4	20,4	65,8	
		15,00	82	34,2	34,2	100,0	
		Total		240	100,0	100,0	
Niñas	3	Válidos	9,00	1	,8	,8	,8
			11,00	1	,8	,8	1,6
			13,00	5	4,1	4,1	5,7
			14,00	4	3,3	3,3	9,0
			15,00	111	91,0	91,0	100,0
		Total		122	100,0	100,0	
4	Válidos	9,00	1	,7	,7	,7	
		12,00	3	2,0	2,0	2,7	
		13,00	7	4,7	4,7	7,4	
		14,00	14	9,4	9,4	16,8	

			15,00	124	83,2	83,2	100,0
			Total	149	100,0	100,0	
5	Válidos		8,00	1	,6	,6	,6
			10,00	1	,6	,6	1,3
			12,00	5	3,1	3,1	4,4
			13,00	11	6,9	6,9	11,3
			14,00	22	13,8	13,8	25,2
			15,00	119	74,8	74,8	100,0
			Total	159	100,0	100,0	
6	Válidos		7,00	2	1,0	1,0	1,0
			9,00	2	1,0	1,0	1,9
			10,00	6	2,9	2,9	4,8
			11,00	11	5,2	5,2	10,0
			12,00	26	12,4	12,4	22,4
			13,00	23	11,0	11,0	33,3
			14,00	35	16,7	16,7	50,0
			15,00	105	50,0	50,0	100,0
			Total	210	100,0	100,0	
7	Válidos		7,00	1	,4	,4	,4
			9,00	2	,9	,9	1,3
			10,00	5	2,2	2,2	3,5
			11,00	18	7,9	7,9	11,4
			12,00	24	10,5	10,5	21,9
			13,00	36	15,8	15,8	37,7
			14,00	63	27,6	27,6	65,4
			15,00	79	34,6	34,6	100,0
			Total	228	100,0	100,0	

**Tabla XVIII: Estadísticos descriptivos (dimensión social de la autoestima)**

Sexo	Edad		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Niños	3	Válidos	3,00	1	,8	,8
			5,00	1	,8	1,6

			7,00	3	2,3	2,3	3,9
			8,00	6	4,7	4,7	8,6
			9,00	117	91,4	91,4	100,0
			Total	128	100,0	100,0	
4	Válidos	5,00	1	,7	,7	,7	
		7,00	4	2,8	2,8	3,5	
		8,00	15	10,4	10,4	13,9	
		9,00	124	86,1	86,1	100,0	
		Total	144	100,0	100,0		
5	Válidos	5,00	2	1,3	1,3	1,3	
		6,00	2	1,3	1,3	2,6	
		7,00	9	5,9	5,9	8,6	
		8,00	12	7,9	7,9	16,4	
		9,00	127	83,6	83,6	100,0	
		Total	152	100,0	100,0		
6	Válidos	3,00	2	,9	,9	,9	
		4,00	2	,9	,9	1,8	
		5,00	2	,9	,9	2,7	
		6,00	4	1,8	1,8	4,4	
		7,00	19	8,4	8,4	12,9	
		8,00	36	16,0	16,0	28,9	
		9,00	160	71,1	71,1	100,0	
		Total	225	100,0	100,0		
7	Válidos	4,00	1	,4	,4	,4	
		5,00	2	,8	,8	1,3	
		6,00	5	2,1	2,1	3,3	
		7,00	26	10,8	10,8	14,2	
		8,00	45	18,8	18,8	32,9	
		9,00	161	67,1	67,1	100,0	
		Total	240	100,0	100,0		
Niñas	3	Válidos	6,00	1	,8	,8	,8

			7,00	7	5,7	5,7	6,6
			8,00	9	7,4	7,4	13,9
			9,00	105	86,1	86,1	100,0
			Total	122	100,0	100,0	
4	Válidos		6,00	2	1,3	1,3	1,3
			7,00	5	3,4	3,4	4,7
			8,00	12	8,1	8,1	12,8
			9,00	130	87,2	87,2	100,0
			Total	149	100,0	100,0	
5	Válidos		6,00	1	,6	,6	,6
			7,00	6	3,8	3,8	4,4
			8,00	13	8,2	8,2	12,6
			9,00	139	87,4	87,4	100,0
			Total	159	100,0	100,0	
6	Válidos		5,00	1	,5	,5	,5
			6,00	4	1,9	1,9	2,4
			7,00	12	5,7	5,7	8,1
			8,00	34	16,2	16,2	24,3
			9,00	159	75,7	75,7	100,0
			Total	210	100,0	100,0	
7	Válidos		5,00	1	,4	,4	,4
			6,00	7	3,1	3,1	3,5
			7,00	10	4,4	4,4	7,9
			8,00	54	23,7	23,7	31,6
			9,00	156	68,4	68,4	100,0
			Total	228	100,0	100,0	

**Tabla XIX: Estadísticos descriptivos (dimensión familiar de la autoestima)**

Sexo	Edad		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Niños	3	Válidos	5,00	1	,8	,8
			12,00	1	,8	1,6
			13,00	4	3,1	4,7

		14,00	5	3,9	3,9	8,6
		15,00	117	91,4	91,4	100,0
		Total	128	100,0	100,0	
4	Válidos	12,00	2	1,4	1,4	1,4
		13,00	7	4,9	4,9	6,3
		14,00	14	9,7	9,7	16,0
		15,00	121	84,0	84,0	100,0
		Total	144	100,0	100,0	
5	Válidos	8,00	1	,7	,7	,7
		9,00	1	,7	,7	1,3
		12,00	4	2,6	2,6	3,9
		13,00	8	5,3	5,3	9,2
		14,00	13	8,6	8,6	17,8
		15,00	125	82,2	82,2	100,0
		Total	152	100,0	100,0	
6	Válidos	8,00	1	,4	,4	,4
		9,00	2	,9	,9	1,3
		10,00	2	,9	,9	2,2
		11,00	10	4,4	4,4	6,7
		12,00	14	6,2	6,2	12,9
		13,00	39	17,3	17,3	30,2
		14,00	40	17,8	17,8	48,0
		15,00	117	52,0	52,0	100,0
		Total	225	100,0	100,0	
7	Válidos	5,00	1	,4	,4	,4
		9,00	1	,4	,4	,8
		10,00	1	,4	,4	1,3
		11,00	8	3,3	3,3	4,6
		12,00	22	9,2	9,2	13,8
		13,00	46	19,2	19,2	32,9
		14,00	55	22,9	22,9	55,8

			15,00	106	44,2	44,2	100,0
		Total		240	100,0	100,0	
Niñas	3	Válidos	9,00	1	,8	,8	,8
			11,00	1	,8	,8	1,6
			12,00	2	1,6	1,6	3,3
			13,00	2	1,6	1,6	4,9
			14,00	5	4,1	4,1	9,0
			15,00	111	91,0	91,0	100,0
		Total		122	100,0	100,0	
	4	Válidos	12,00	1	,7	,7	,7
			13,00	8	5,4	5,4	6,0
			14,00	15	10,1	10,1	16,1
			15,00	125	83,9	83,9	100,0
		Total		149	100,0	100,0	
		Válidos	8,00	1	,6	,6	,6
			11,00	1	,6	,6	1,3
			12,00	2	1,3	1,3	2,5
			13,00	13	8,2	8,2	10,7
			14,00	19	11,9	11,9	22,6
			15,00	123	77,4	77,4	100,0
		Total		159	100,0	100,0	
	6	Válidos	10,00	3	1,4	1,4	1,4
			11,00	5	2,4	2,4	3,8
			12,00	8	3,8	3,8	7,6
			13,00	27	12,9	12,9	20,5
			14,00	56	26,7	26,7	47,1
			15,00	111	52,9	52,9	100,0
		Total		210	100,0	100,0	
	7	Válidos	10,00	2	,9	,9	,9
			11,00	10	4,4	4,4	5,3
			12,00	13	5,7	5,7	11,0

---

13,00	49	21,5	21,5	32,5
14,00	55	24,1	24,1	56,6
15,00	99	43,4	43,4	100,0
Total	228	100,0	100,0	

---

## Normas de aplicación, corrección e interpretación

### **Aplicación**

El cuestionario EDINA puede administrarse tanto de forma individual como colectiva a niños y niñas de 5, 6 y 7 años de edad; y de forma individual para los de 3 y 4 años. Este instrumento permite responder señalando la opción con la que cada niño o niña se identifica resultando 3 posibles respuestas: Sí, Algunas veces y No. Las instrucciones son sencillas:

- Vamos a hacer un juego.
- Las respuestas no son buenas ni malas.
- Tienes todo el tiempo para contestar, pero no lo pienses mucho.
- Marca la carita según sea tu respuesta a la pregunta: sí, algunas veces o no.

Tanto las instrucciones como las recomendaciones para el uso del software informático pueden consultarse en el anexo 3 de este manual (tutorial).

### **Corrección**

Una de las grandes ventajas que ofrece el cuestionario EDINA es facilitar, a los profesionales que vayan a usarlo, la transformación de los datos en resultados totalmente descriptivos y sin necesidad de tener que consultar tablas ni baremaciones. Los resultados de la evaluación de cada evaluado o evaluada aparecen consultando la opción “resultados” en el menú inicio de la aplicación informática. Estos resultados corresponden tanto a la autoestima global como a sus cinco dimensiones: corporal, personal, académica, social y familiar. Cada una de ellas aparece representada por un óvalo (Figura 2) sobre el que pulsamos con el ratón y aparecerá el nivel de autoestima (muy bajo, bajo, medio, alto y muy alta) alcanzado por el niño o niña evaluado. Los resultados se han obtenido atendiendo a la distribución de respuestas y teniendo en

cuenta que éstas oscilan entre 1 y 3 puntos, se han sumado las puntuaciones directas asignadas a los ítems que componen el cuestionario. Una vez calculadas estas puntuaciones directas se han transformado en puntuaciones baremadas (centiles) usando las tablas correspondientes a los factores sexo y edad del niño o niña para las cinco dimensiones de la autoestima (Tabla XIV del apartado baremación); y para la autoestima global la tabla correspondiente al factor sexo (Tabla XI, del apartado baremación).



Figura 2: Descripción evaluación autoestima global y dimensiones

## Interpretación

Al igual que en la corrección, gracias al software del EDINA, la interpretación y elaboración de un informe de los resultados obtenidos sobre la evaluación de la autoestima es rápida y fácil de elaborar. Una vez situados en la pantalla correspondiente a los niveles de autoestima global y sus cinco dimensiones alcanzados evaluadas (Figura 2), podemos obtener un informe pulsando en cada una de ellas (anexo2).

El cuestionario está constituido por ítems que presentan situaciones que se resuelven en positivo como corresponde a un cuestionario de autoestima, y por lo tanto cuanto más alta sea la puntuación obtenida, más alta será la autoestima del niño o niña evaluados. En la valoración de las puntuaciones hemos de tener en cuenta que una autoestima alta implica que la persona se valora de forma positiva y que numerosos estudios correlacionan ésta con la satisfacción personal de uno mismo, su relación con los y las demás y con las tareas que realiza. En cambio, una autoestima baja hace que la

persona no se considere capaz de afrontar satisfactoriamente una tarea (aunque su capacidad se lo permita), se considere poco valiosa y perciba que los y las demás lo ven de esa manera. Hay que tener presente que trabajar la autoestima es una importante vía de mejora que genera un sentimiento de bienestar y satisfacción personal, la relación con el medio social y la realización de tareas que contribuyen a la consecución de objetivos personales acorde a las capacidades personales.

## Discusión y conclusiones

A la vista del análisis psicométrico realizado, los resultados aquí presentados muestran una calidad métrica satisfactoria del cuestionario EDINA así como una validez óptima atendiendo a los criterios del contenido y la finalidad de uso del instrumento con vistas a su empleo profesional. Nuestro cuestionario cumple la primera condición, indispensable, que debe reunir un test de calidad ya que posee una validez de contenido y de comprensión, fundamentada aquella en la opinión de expertos y esta última en la de los niños y niñas objeto de estudio.

Tal y como se ha expuesto anteriormente, la validez de constructo se ha realizado mediante procedimientos confirmatorios que demuestran un ajuste adecuado del modelo propuesto de cinco factores que corresponden fielmente al constructo que pretendemos medir. En concreto, los resultados permiten concluir que se replica la estructura de cinco factores: corporal, personal, académico, social y familiar. Sobre su validez de constructo se puede concluir, a la vista de los resultados obtenidos en los análisis, que es recomendable mantener los 21 elementos que conforman el EDINA.

Esta estructura factorial viene apoyada por una adecuada fiabilidad en términos de consistencia interna, tanto por factores como en la escala total, lo que facilita que sea aplicada en otros contextos diferentes. El valor alfa para los 21 ítems que forman el cuestionario es de .803, lo que nos lleva a calificarlo como un valor satisfactorio si tenemos en cuenta la guía interpretativa de Cicchetti (1994). Además esta fiabilidad se ve afectada de forma positiva en nuestro caso por otros factores: poca cantidad de elementos (lo que elimina la fatiga y favorece la motivación), la ausencia de elementos del test formulados en términos negativos (la formulación negativa afecta seriamente a la comprensión del sentido en el que deben darse las respuestas) y la presencia de enunciados sencillos, fáciles de entender. Los resultados psicométricos obtenidos de la estructura factorial y de la fiabilidad vienen a complementar los aspectos de validez de contenido; lo que nos lleva a concluir que el cuestionario tiene, según la evidencia empírica analizada, una buena calidad psicométrica.

Por otro lado hay que tener en cuenta la utilidad práctica del cuestionario diseñado y adaptado para una población que podríamos calificar de marginal dentro de la evaluación de la autoestima, ya que no existían instrumentos específicos para ella en nuestra lengua original y con un formato atractivo. Además el cuestionario se puede emplear para conocer datos sobre una población o sobre un niño o niña individual, y con distintas finalidades: descriptiva, evaluativa, terapéutica o investigadora.

Por lo tanto tal como se pretendía en los objetivos propuestos, el presente trabajo demuestra que es posible la elaboración de un cuestionario para la evaluación de la autoestima, para niños y niñas de de 3 a 7 años de edad, basada en las ideas enunciadas por Thurstone a partir del año 1929 y continuadas por Likert en los años 30; siguiendo las ecomendaciones de González-Pienda y Núñez (1993).

Los resultados de los análisis ratifican el modelo teórico multifactorial y jerárquico propuesto de partida. Las cinco dimensiones halladas permiten medir diferentes aspectos de la autoestima con un mismo instrumento (Grandmontagne y Fernández, 2004) en estrecha relación teórica y empírica con el estudio de la autoestima como componente valorativo del autoconcepto en la línea de Rosenberg (1965); y en la multidimensionalidad y jerarquización de dichos constructos desde el enfoque de Coopersmith (1967); Fitts (1965); Marsh (1993); McIntre y Drummond (1976); y Musitu, García y Gutiérrez (1991). Además se concreta la base teórica que supone el modelo multidimensional del autoconcepto de Shavelson et al. (1976). Así, pueden obtenerse medidas sensibles, concretas y ajustadas de cada una de estas cinco dimensiones, además de la global.

En el análisis estadístico diferencial realizado en el factor sexo hemos encontrado diferencias significativas entre las puntuaciones totales entre niños y niñas. Estas diferencias se encuentran en las puntuaciones superiores que alcanzan las niñas frente a los niños en la autoestima global. Lo que nos sitúa en consonancia con los estudios de Garaigordobil y Berrueco (2007); Lihua y Lizhu (2006); Nelson, Hart,

Evansc, Coplan, Roper y Robinson (2007); Orenstein (1994) y Wilgenbusch y Merrel (1999)

Del análisis diferencial hecho con el factor edad se desprende la conclusión de que la autoestima cambia con la edad, ya que observamos que las puntuaciones medias disminuyen en los niños y niñas de mayor edad. Los resultados obtenidos coinciden con los de Alonso y Román (2005) y Villa y Auzmendi (1999), en su argumentación, al considerar que en estas edades tan tempranas el autoconcepto está en proceso de emergencia y, por lo tanto, los diferentes aspectos que lo componen no están tan claramente marcados como en edades más avanzadas. No obstante, incluso a estas edades, hay conductas claramente asociadas con la alta o baja autoestima, tal como hemos visto en los resultados derivados de nuestro estudio. Esta diferencia que hallamos respecto al factor edad se encuentra en la misma línea de las diferencias encontradas en la validación de los principales cuestionarios de autoestima en español, como por ejemplo, el AFA (Musitu, García, y Gutiérrez, 1995), el AFA-5 (Musitu y García, 1999), el A-EP (Ramos y cols, 2006), el CMME (Ramos, 2008) o en el extranjero, como el *Children's Inventory of Self-Esteem* (Campbell, 2003).

Consideramos pues, que este trabajo aporta evidencia empírica importante en el estudio de la autoestima como componente valorativo del autoconcepto en la línea de Rosenberg (1965); en la estrecha relación teórica y empírica que nos propone el modelo Shavelson (1976); y en la multidimensionalidad y jerarquización de dichos constructos desde el enfoque de Coopersmith (19679); Fitts (1965); Marsh (1993); McIntre y Drummond (1976) y Musitu et al. (1991).

Los resultados obtenidos abren nuevas perspectivas de estudio centradas en dimensiones de la autoestima que hasta ahora no habían recibido la suficiente atención en la Educación Infantil y el Primer Ciclo de Educación Primaria. Creemos que contribuye a evidenciar la importancia de un análisis pormenorizado y riguroso sobre la autoestima infantil y su carácter multidimensional.

## **Anexos**

---



## **Anexo 1 (adaptación en papel del cuestionario EDINA)**



# EDINA

## CUESTIONARIO PARA LA EVALUACIÓN DE LA AUTOESTIMA EN LA INFANCIA

NOMBRE: .....  
SEXO: ..... EDAD: ..... NIVEL EDUCATIVO: ..... GRUPO: .....  
CENTRO: .....  
PERSONA QUE REALIZA EL CUESTIONARIO: .....

### INSTRUCCIONES:

Vamos a hacer un juego.

Las respuestas no son buenas ni malas.

Tienes todo el tiempo para contestar, pero no lo pienses mucho.

Marca la carita según sea tu respuesta a la pregunta:



SI



ALGUNAS  
VECES



NO

### EJEMPLO: CORRO MUCHO



SI



ALGUNAS  
VECES



NO



**1 ME GUSTA MI CUERPO**



SI

ALGUNAS  
VECES

NO



**5 MI FAMILIA ME QUIERE MUCHO**



SI

ALGUNAS  
VECES

NO



**2 SOY UN NIÑO O NIÑA IMPORTANTE**



SI

ALGUNAS  
VECES

NO



**6 ME VEO GUAPO O GUAPA**



SI

ALGUNAS  
VECES

NO



**3 MI MAESTRO O MAESTRA DICE QUE TRABAJO BIEN**



SI

ALGUNAS  
VECES

NO



**7 EN CASA ESTOY MUY CONTENTO O CONTENTA**



SI

ALGUNAS  
VECES

NO



**4 LO PASO BIEN CON OTROS NIÑOS Y NIÑAS**



SI

ALGUNAS  
VECES

NO



**8 HAGO BIEN MIS TRABAJOS DE CLASE**



SI

ALGUNAS  
VECES

NO



9

TENGO MUCHOS AMIGOS Y AMIGAS



SI

ALGUNAS VECES

NO



13

ME GUSTA IR AL COLEGIO



SI

ALGUNAS VECES

NO



10

JUEGO MUCHO EN CASA



SI

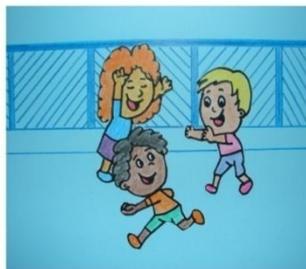
ALGUNAS VECES

NO



14

LOS OTROS NIÑOS Y NIÑAS QUIEREN JUGAR CONMIGO EN EL RECREO



SI

ALGUNAS VECES

NO



11

SIEMPRE ENTIENDO LO QUE EL MAESTRO O LA MAESTRA ME PIDE QUE HAGA



SI

ALGUNAS VECES

NO



15

HABLO MUCHO CON MI FAMILIA



SI

ALGUNAS VECES

NO



12

SIEMPRE DIGO LA VERDAD



SI

ALGUNAS VECES

NO



16

SOY UN NIÑO LIMPIO O UNA NIÑA LIMPIA



SI

ALGUNAS VECES

NO



**17** ME RÍO MUCHO



- SI
- ALGUNAS VECES
- NO



**20** ME PORTO BIEN EN CASA



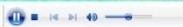
- SI
- ALGUNAS VECES
- NO



**18** ME GUSTAN LAS TAREAS DEL COLEGIO



- SI
- ALGUNAS VECES
- NO



**21** ME GUSTA DAR MUCHOS BESITOS



- SI
- ALGUNAS VECES
- NO



**19** SOY VALIENTE



- SI
- ALGUNAS VECES
- NO



**ESO HA SIDO TODO  
¡GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN!**

INICIO



## **Anexo 2 (modelos de informe de evaluación)**



## Informe de evaluación del cuestionario EDINA

---

Concluimos, que realizada la evaluación de la autoestima, según los datos obtenidos mediante el Cuestionario EDINA, tiene una autoestima **Global**:

**Muy Baja:** Recomendamos la puesta en práctica de un programa o intervención para la mejora de la autoestima global. Hemos de tener en cuenta que desarrollar una autoestima alta implica que la persona se valora de forma positiva y que numerosos estudios correlacionan ésta con la satisfacción personal de uno mismo, su relación con los y las demás y con el rendimiento académico en general. En cambio, una autoestima baja hace que la persona no se considere capaz de afrontar satisfactoriamente una tarea (aunque su capacidad se lo permita), se considere poco valiosa y perciba que los y las demás lo ven de esa manera; lo que correlaciona con un bajo rendimiento académico general. Hay que tener presente que trabajar la autoestima es una importante vía de mejora que genera un sentimiento de bienestar y satisfacción personal, la relación con el medio social y la realización de tareas escolares que contribuyen a la consecución de objetivos personales acorde a las propias capacidades.

**Baja:** Recomendamos la puesta en práctica de un programa o intervención para la mejora de la autoestima. Hemos de tener en cuenta que desarrollar una autoestima alta implica que la persona se valora de forma positiva y que numerosos estudios correlacionan ésta con la satisfacción personal de uno mismo, su relación con los y las demás y con el rendimiento académico en general. En cambio, una autoestima baja hace que la persona no se considere capaz de afrontar satisfactoriamente una tarea (aunque su capacidad se lo permita), se considere poco valiosa y perciba que los y las demás lo ven de esa manera; lo que correlaciona con un bajo rendimiento académico general. Hay que tener presente que trabajar la autoestima es una importante vía de mejora que genera un sentimiento de bienestar y satisfacción personal, la relación con el medio social y la realización de tareas escolares que contribuyen a la consecución de objetivos personales acorde a las propias capacidades.

**Media:** No es necesario llevar a cabo ningún programa o intervención para la mejora de la autoestima. Hemos de tener en cuenta que desarrollar una autoestima alta implica que la persona se valora de forma positiva y que numerosos estudios

correlacionan ésta con la satisfacción personal de uno mismo, su relación con los y las demás y con el rendimiento académico en general. En cambio, una autoestima baja hace que la persona no se considere capaz de afrontar satisfactoriamente una tarea (aunque su capacidad se lo permita), se considere poco valiosa y perciba que los y las demás lo ven de esa manera; lo que correlaciona con un bajo rendimiento académico general. Hay que tener presente que trabajar la autoestima es una importante vía de mejora que genera un sentimiento de bienestar y satisfacción personal, la relación con el medio social y la realización de tareas escolares que contribuyen a la consecución de objetivos personales acorde a las propias capacidades.

**Alta:** No es necesario llevar a cabo ningún programa o intervención para la mejora de la autoestima. Hemos de tener en cuenta que desarrollar una autoestima alta implica que la persona se valora de forma positiva y que numerosos estudios correlacionan ésta con la satisfacción personal de uno mismo, su relación con los y las demás y con el rendimiento académico en general. En cambio, una autoestima baja hace que la persona no se considere capaz de afrontar satisfactoriamente una tarea (aunque su capacidad se lo permita), se considere poco valiosa y perciba que los y las demás lo ven de esa manera; lo que correlaciona con un bajo rendimiento académico general. Hay que tener presente que trabajar la autoestima es una importante vía de mejora que genera un sentimiento de bienestar y satisfacción personal, la relación con el medio social y la realización de tareas escolares que contribuyen a la consecución de objetivos personales acorde a las propias capacidades.

**Muy alta:** No es necesario llevar a cabo ningún programa o intervención para la mejora de la autoestima. Hemos de tener en cuenta que desarrollar una autoestima alta implica que la persona se valora de forma positiva y que numerosos estudios correlacionan ésta con la satisfacción personal de uno mismo, su relación con los y las demás y con el rendimiento académico en general. En cambio, una autoestima baja hace que la persona no se considere capaz de afrontar satisfactoriamente una tarea (aunque su capacidad se lo permita), se considere poco valiosa y perciba que los y las demás lo ven de esa manera; lo que correlaciona con un bajo rendimiento académico general. Hay que tener presente que trabajar la autoestima es una importante vía de mejora que genera un sentimiento de bienestar y satisfacción personal, la relación con el medio social y la

realización de tareas escolares que contribuyen a la consecución de objetivos personales acorde a las propias capacidades.

Analizada la dimensión **Corporal**, su nivel es:

**Muy Bajo:** Nivel mínimo de autoestima. Se aconseja participar en un programa específico sobre percepción e imagen corporal.

**Bajo:** Nivel escaso de autoestima. Se aconseja el refuerzo de las conductas positivas del niño o niña ayudándole a conocer y aceptar su imagen corporal.

**Medio:** Nivel ajustado de autoestima. Se aconseja continuar trabajando los conceptos de esquema e imagen corporal adaptados a su nivel de desarrollo correspondiente.

**Alto:** Nivel elevado de autoestima. Posee una imagen y percepción corporal positiva que le permite interactuar adecuadamente con sus iguales y disfrutar de una evolución armónica en su desarrollo.

**Muy alto:** Máxima puntuación en el nivel de autoestima. Posee una autoestima muy consolidada, valorando su imagen física como una fortaleza. Se aconseja consolidar la percepción actual y ayudarle a ir adquiriendo una imagen realista de sí mismo para identificar sus fortalezas y mejorar sus limitaciones.

Estudiada la dimensión **Social**, su nivel es:

**Muy Bajo:** Nivel mínimo de autoestima. Se aconseja participar en un programa específico para el desarrollo de habilidades sociales.

**Bajo:** Nivel escaso de autoestima. Se aconseja el refuerzo de conductas que le ayuden a relacionarse con sus iguales, así como su integración progresiva en grupos más amplios.

**Medio:** Nivel ajustado de autoestima. Se aconseja continuar trabajando las habilidades sociales (comunicación, empatía, resolución de conflictos y cooperación) adaptadas a su nivel de desarrollo correspondiente.

**Alto:** Nivel elevado de autoestima. Posee una autoestima social positiva lo que le permite interactuar adecuadamente con sus iguales y actuar como modelo que lidera y potencia la cohesión grupal.

**Muy alto:** Al tener el mayor nivel de autoestima la forma de comunicarse con los demás es abierta y apropiada, ya que considera que lo que piensa tiene valor para los demás. Del mismo modo el trato que da a los otros se caracteriza por el respeto y la justicia, al no considerarlos una amenaza. De esta manera establece relaciones sociales saludables y asertivas.

Examinada la dimensión **familiar**, su nivel es:

**Muy Bajo:** Nivel mínimo de autoestima. Se aconseja participar en un programa específico de educación emocional en el contexto familiar.

**Bajo:** Nivel escaso de autoestima. Se aconseja favorecer la comunicación en casa y valorar los beneficios de la vida en familia.

**Medio:** Nivel ajustado de autoestima. Se aconseja continuar trabajando las redes emocionales, valores y normas desde la familia para consolidar los vínculos de apego.

**Alto:** Nivel elevado de autoestima. Posee una autoestima familiar positiva, que le permite afrontar retos y nuevas relaciones con eficacia y seguridad.

**Muy alto:** Al tener el mayor nivel de autoestima se siente amado y comprendido dentro del hogar, lo que implica una mayor tolerancia a la frustración, que le permitirá aprovechar sus capacidades y obtener una autoestima sana para comunicarse y relacionarse en sociedad.

La dimensión **personal**, tiene un nivel:

**Muy Bajo:** Nivel mínimo de autoestima. Se aconseja participar en un programa específico de seguridad e identidad personal.

**Bajo:** Nivel escaso de autoestima. Se aconseja el refuerzo de conductas que lo lleven a valorarse y adquirir una imagen ajustada y positiva de sí mismo, conociendo sus fortalezas y debilidades.

**Medio:** Nivel ajustado de autoestima. Se aconseja continuar trabajando la identidad personal descubriendo los intereses y motivaciones del niño o niña.

**Alto:** Nivel elevado de autoestima. Posee una autoestima personal positiva que le permite afrontar con seguridad y confianza nuevos retos, comenzando a tolerar posibles frustraciones.

**Muy alto:** El tener el mayor nivel de autoestima ayuda a superar las dificultades y a estar seguro de las capacidades personales, lo que permite ser una persona independiente, segura y autónoma. Además de garantizar mayor proyección de futuro aspirando a metas superiores.

Por último analizada la dimensión **académica**, su nivel es:

**Muy Bajo:** Nivel mínimo de autoestima. Se aconseja participar en un programa específico de técnicas instrumentales.

**Bajo:** Nivel escaso de autoestima. Se aconseja ayudarlo en las tareas escolares y secuenciar el nivel de complejidad de las distintas actividades educativas para que experimente el éxito, y se incremente su motivación de logro.

**Medio:** Nivel ajustado de autoestima. Se aconseja continuar trabajando el reconocimiento y apoyo en sus avances en la realización óptima de las tareas escolares.

**Alto:** Nivel elevado de autoestima. Posee una autoestima académica positiva que le permite afrontar las tareas escolares con autoeficacia. Puede ayudar y actuar como modelo con sus iguales, llegando a participar en actividades de tutoría entre iguales.

**Muy alto:** Al tener el mayor nivel de autoestima el rendimiento escolar mejora notoriamente y aborda los nuevos aprendizajes con motivación, interés y confianza en sí

mismo. Del mismo modo se compromete con la tarea y desarrolla un sentido amplio de responsabilidad.

### **Anexo 3 (tutorial)**



## Tutorial del cuestionario EDINA



1. Bienvenido al tutorial del cuestionario multimedia e interactivo EDINA. A continuación, de una forma sencilla y rápida, aprenderá a manejar todas las opciones del programa. Le recordamos que el software que tiene delante es un instrumento de evaluación psicológica y, por lo tanto, su uso está indicado únicamente para aquellos profesionales debidamente cualificados. De igual manera tenga presente que, a pesar de tener un diseño atractivo y ser fácil de manejar y comprender para los niños y niñas, jamás deben usarlo sin supervisión. Las opciones que aparecen en el menú principal son: cuestionario, resultados, tutorial y salir. Comenzamos con el botón “cuestionario”.

2. Una vez pulsado aparece el cuestionario con el que se inicia la evaluación de la autoestima. Para ello pulse el recuadro verde donde dice “empezar” y rellene las casillas correspondientes al nombre y apellidos del niño o niña evaluados, edad, sexo, nivel educativo, centro en el que se encuentra matriculado o matriculada, profesional que realiza la prueba y la fecha de realización de la misma. Una vez introducidos estos datos pulsamos el botón naranja situado abajo a la derecha donde podemos leer “siguiente” y se inicia propiamente el cuestionario de evaluación.

3. Antes de dejar el ratón del ordenador en manos del niño o niña que vamos a evaluar es conveniente que expliquemos:



- El funcionamiento del ratón. O en su defecto como funciona la pantalla táctil del ordenador para niños y niñas que no estén familiarizados con el uso del mismo.
- Que tanto las instrucciones como las preguntas van acompañadas de dibujos y audios que ayudan a su comprensión. Y que si es necesario volver a oírlas puede hacerlo pulsando el “play” que se encuentra situado debajo de cada ilustración.
- Por último les recordamos que lo importante es decir la verdad y no mentir, y que ante cualquier duda nos pregunte. Así mismo le informamos que si se equivoca nos lo comunique para rectificar (para ello pulse botón “atrás” y de nuevo aparecerá la pregunta en la que hubo error de respuesta)

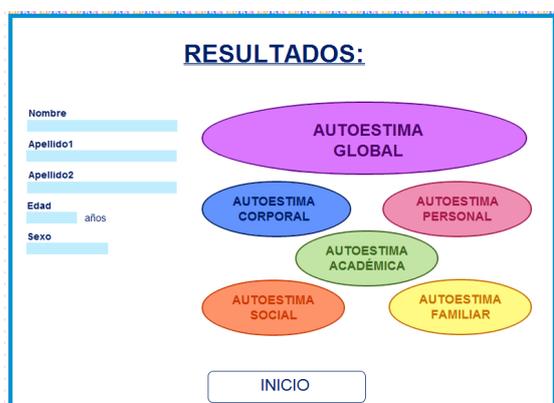
Una vez hecho esto procedemos a realizar el cuestionario bajo la atenta mirada del evaluador, y dejamos el ratón en manos del menor.



4. Finalizado el cuestionario damos las gracias al niño o la niña por su participación y nos despedimos. Pulsando el botón inicio aparecerá de nuevo el menú principal.



5. Pulsamos la opción “resultados”.



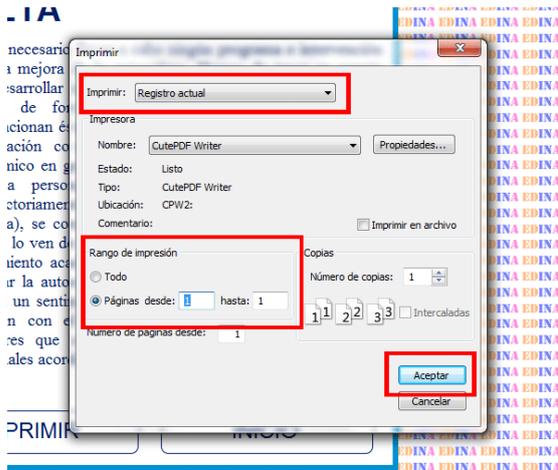
6. Nos aparece en la pantalla la selección de distintos resultados tanto de la autoestima global como de las cinco dimensiones que la componen: corporal, personal, académica, social y familiar.



7. Pulsando sobre cada una de estas dimensiones o de la autoestima global aparecerá el nivel de autoestima que ha alcanzado el niño o niña evaluado, así como un breve informe del mismo. Ejecutando la opción “inicio” volvemos al menú principal.



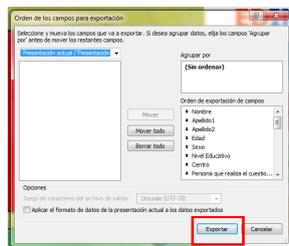
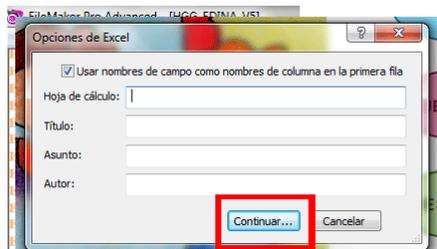
8. Si desea imprimir los resultados del informe de evaluación pulse el botón “imprimir”.



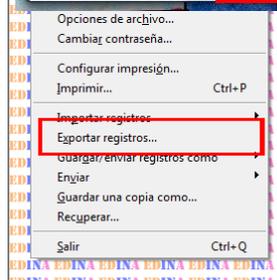
9. Aparecerá una pantalla y en ella seleccione **registro actual > rango de impresión > páginas desde uno hasta uno > aceptar**. Para acceder al resto de los resultados pulse “resultados” y seleccione la dimensión que desea consultar.



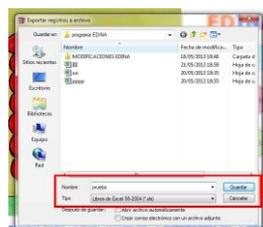
10. Una vez hayamos terminado la evaluación de la autoestima pulsamos el botón “salir”.



11. En el caso de que quien evalúa quiera poseer una base de datos con los resultados de aquellos



niños y niñas evaluados puede exportarlos mediante la opción **archivo > exportar registros >”nombre de archivo”.xls > guardar > continuar > exportar** y el archivo se encontrará en la ubicación donde lo haya guardado. En este archivo aparecerán los datos personales y las respuestas obtenidas en cada uno de los ítems del cuestionario.



# 4

## Análisis de la autoestima infantil en función del género





## Análisis de la autoestima infantil en función del género

### Resumen

Durante las últimas décadas la importancia de la autoestima en el desarrollo personal y profesional de hombres y mujeres a lo largo de su ciclo vital ha tenido un interés considerable. El siguiente estudio propone describir los niveles de autoestima de niños y niñas y analizar si existen diferencias en función del sexo. La muestra está constituida por 1.757 niños y niñas de entre 3 y 7 años de edad. Para la evaluación de la autoestima hemos utilizado el cuestionario EDINA (Serrano, Mérida y Taberner, 2013), que presenta un índice de fiabilidad adecuado (0.803). El nivel de autoestima de las niñas y niños estudiados es alto. Los ANOVAs realizados muestran puntuaciones significativamente superiores en la autoestima de las niñas, sin embargo no aparecen diferencias respecto a la interacción edad y sexo; ni respecto al sexo del tutor o tutora asignado al grupo clase. De cara a futuras investigaciones, se sugiere la necesidad de profundizar en la evolución e implicaciones de las diferencias de género en relación con la autoestima.

*Palabras clave:* diferencias de género autoestima global, dimensiones de la autoestima, infancia.

# Children's self-esteem analysis depending on gender

## Abstract:

In recent decades the importance of self-esteem in personal and professional development of men and women throughout their life cycle has been of considerable interest. The following study proposes describing the levels of self-esteem in children and analyzing whether there are differences depending on gender. The sample consists of 1,757 children aged from 3 to 7. For self-esteem assessment we have used the EDINA questionnaire (Serrano, Merida, & Taberero, 2013), which has an appropriate reliability rate (0.803). The self-esteem of girls and boys studied is high. The ANOVAS show significantly higher scores on the girls and additionally, there are not differences in students' self-esteem according to age and sex, or concerning the sex of tutor assigned to the class group. In future research, we suggest the need to study in depth the evolution of gender differences in relation to self-esteem.

Keywords: gender differences, global self-esteem, self-esteem dimensions, childhood.

## Introducción

Existen fuertes contrastes entre el mundo emocional y social de hombres y mujeres, lo cual tiene importantes implicaciones no sólo en las vivencias individuales y el desarrollo personal, sino también en el ámbito social y político, y, desde luego, en las relaciones entre los dos géneros, constituyendo un interesante campo de estudio.. Tales contrastes hunden sus raíces en diferencias de género ya presentes en la infancia, por lo que el análisis de estas últimas adquiere gran interés. Sin embargo, las diferencias en el mundo emocional y social de los niños y las niñas han sido aún poco exploradas. La investigación sobre diferencias de género en autoestima se ha llevado a cabo, en su mayor parte, con muestras de jóvenes y personas adultas (Brody y Hall, 2000; Garaigordobil y Berruero, 2007; Lihua y Lizhu, 2006; Orenstein, 1994). En la infancia, el análisis de dichas diferencias se ha realizado principalmente en bebés y en el contexto de la investigación sobre el temperamento. Sin embargo, los estudios con niños y niñas

en edad escolar son aún escasos y los datos sobre muestras españolas son también muy poco numerosos.

El movimiento feminista impulsó el concepto de género en los años 90 pero, a pesar de los cambios socioculturales que produjo, aún prevalece en la literatura que las niñas realizan una valoración inferior de sí mismas frente a sus iguales varones (Milicic y Gorostegui, 1993) Este hecho puede explicarse desde la teoría del género, por la posición poco valorada que tiene la mujer en el contexto histórico, económico y sociopolítico en el que se encuentra. Encontramos una evolución en la evaluación de la autoestima, realizada años después por uno de los autores referidos (Gorostegui y Dörr, 2005), donde se comprueba que las puntuaciones de niños y niñas son prácticamente similares; datos éstos en la línea de los obtenidos en otras investigaciones (Stetsenko, Little, Goordiva, Grasshof y Oettingen, 2000).

El presente estudio se propone determinar si se han producido cambios en la autoestima de niños y niñas en un momento donde se apuesta decididamente por una escuela coeducativa que favorezca unas relaciones equilibradas y equánimes entre ambos sexos. De igual manera los hallazgos aquí encontrados, la adecuación del instrumento utilizado y la metodología desarrollada pueden servir de base para posteriores investigaciones en relación al género y la autoestima en la infancia.

### *La autoestima y el autoconcepto: clarificación terminológica y definición*

Hay que tener presente las cercanías semánticas del término autoestima con otros tales como autoconcepto, autoimagen o autopercepción (Goñi, 2009). El autoconcepto y la autoestima como componentes esenciales de la personalidad son empleados de forma indistinta en más de una ocasión. Al igual que Fernández-Ballesteros (1995) y Ramos (2008) pensamos que las diferencias entre ambos constructos están sólo en las predilecciones teóricas de los distintos autores por una denominación sobre la otra. Si el autoconcepto es la imagen que uno tiene de sí mismo (Harter, 1990; Rogers, 1951; Royce y Powell, 1983) y la autoestima es la valoración que hace el individuo de esa imagen (Garma y Elexpuru, 1999), la división no sólo es artificial sino además forzada, pues la propia imagen es ya una interpretación filtrada por los metaesquemas cognitivos, impregnada de valoraciones y juicios (Ramos, 2008).

El mismo Shavelson (Byrne y Shavelson, 1986; Marsh, Byrne y Shavelson, 1988; Shavelson, Hubner, y Stanton, 1976), precursor de la teoría multifactorial del autoconcepto, hizo un uso indiscriminado de ambos constructos como sinónimos, pues no halló diferencias empíricas en sus estudios entre ambos conceptos. En esta misma línea, Piers y Harris (1969) creadores de una de las pruebas de evaluación del autoconcepto más usadas, si no la más empleada, no diferencia en sus ítems entre autoconcepto y autoestima (Ayala y Gálvez, 2001) entendiendo que ambos constructos miden lo mismo.

La investigación de la autoestima y el autoconcepto tiene gran relevancia. La mayoría de los autores asocia el término autoconcepto a los aspectos cognitivos del conocimiento de uno mismo o una misma, y utilizan la denominación de autoestima para los aspectos evaluativo-afectivos (Garaigordobil y Durá, 2006). Cardenal y Fierro (2003) definieron el autoconcepto como un conjunto de juicios tanto descriptivos como evaluativos acerca de uno mismo o una misma; considerando que el autoconcepto expresa el modo en que la persona se representa, conoce y valora a ella misma, matizando que aunque a menudo se usan de manera equivalente autoconcepto y autoestima, ésta en rigor constituye el elemento valorativo del autoconcepto, del autoconocimiento.

### *La autoestima en la Infancia*

Merece atención especial el tratamiento que ha recibido en la literatura la autoestima infantil. A edades tempranas, parece obvia la relación entre la autoestima y la formación de los vínculos de apego, al principio en el entorno familiar, y posteriormente, a nivel escolar y social. Ya en nuestro contexto sociocultural, la autoestima se ha estudiado ampliamente en el período de la infancia (Frías, 1990), siendo la familia el primer contexto de desarrollo de la misma. En ella van a estar presentes tanto las prácticas de educación familiar como el tipo e intensidad del vínculo afectivo y el contacto físico, la predictibilidad del contexto, y como consecuencia de todo ello, el apego familiar. No en vano, una de las funciones psicológicas más importantes que se ha considerado que desarrolla la familia es la formación de la autoestima o identidad de sus miembros (Musitu, Román y García, 1988; Noller y Callan, 1991). Este proceso se produce tanto a través del clima familiar, según señalan

Noller y Callan, como de los tipos de socialización familiares (Felson y Zielinsky, 1989) y los grados y modos de comunicación que se crean (Burkitt, 1991; Musitu et al., 1988).

Por otra parte, en un estudio longitudinal con registros diarios realizado con alumnos y alumnas, los sentimientos de buena o mala relación con los compañeros y compañeras parecen influir directamente sobre la autoestima, y ésta desempeña un importante efecto protector sobre el rechazo o enfrentamiento entre ellos y ellas (Murray, Griffin, Rose y Bellavia, 2003). Los comportamientos antisociales específicos (exclusión solitario-pasiva y la reticencia) y la aceptación de sus iguales predicen las autopercepciones a una edad tan temprana como los cuatro años. El género juega un papel importante en la exclusión de estos niños y niñas, siendo menos admisible para los niños que para las niñas, las cuales muestran una autopercepción más positiva que sus iguales masculinos (Nelson et al., 2009). Existen conexiones entre las autopercepciones negativas y la exclusión social, la ansiedad y el rechazo de los compañeros y compañeras. Son los niños, a edades tempranas, quienes están en riesgo de desarrollar autopercepciones más negativas que las niñas (Nelson, Rubin y Fox, 2005).

Existen claras conexiones en la satisfacción con el colegio y con la vida y el bienestar psíquico y físico (Randolph, Kangas y Ruokamo, 2008). La edad, el género, la satisfacción con el profesor o profesora y el tamaño de la clase se consideran predictores de la satisfacción de los niños y niñas holandeses y finlandeses en la escuela. Los niños y niñas de menor edad muestran más satisfacción con la escuela y se encuentran pruebas de que el tamaño de la clase influye en dicha satisfacción. Respecto al género tanto niñas como niños preferían a los profesores frente a las profesoras. Además los alumnos y alumnas con baja satisfacción tienden a entrar en comportamientos de alto riesgo. La escuela en la temprana infancia favorece que los niños y niñas mantengan relaciones más cercanas con los adultos y fortalece la unión con sus padres o madres (Hyson, Whitehead y Prudhoe, 1988).

Otros trabajos han confirmado (Baumrind, 1971; Kochanska, 1993; Maccoby y Martín, 1983) la relación de los estilos educativos con diferentes aspectos del desarrollo humano e, igualmente, se han relacionado con el nivel de autoestima (Coopersmith,

1995; González-Pienda y cols., 2002; Lamborn, Mants, Steinberg y Dornbusch, 1991; Musitu y García, 2001). Sin embargo, son escasos los estudios con niños y niñas de edades tempranas (López, 2002; Solís-Cámara y cols., 2002) En este orden de ideas, Feldman y Marfan (2001), realizaron investigaciones sobre autoestima infantil. Su propósito apunta a describir como la autoestima de niños y niñas está fuertemente influenciada por las relaciones que establecen con su medio externo; pretendiendo resaltar la decisiva importancia de estimular y favorecer el desarrollo de una autoestima positiva, considerando la dimensión académica como un aspecto fundamental (Steiner, 2005).

Estudios como el realizado por Miranda (2005) han puesto de manifiesto la enorme importancia que juegan los procesos socio-afectivos de los y las docentes en el espacio educativo, y no sólo en su desarrollo profesional, sino sobre todo como elemento clave y fundamental en el desarrollo integral de las capacidades y potencialidades del alumnado.

### *La autoestima en la Infancia desde la perspectiva de género*

Gayle Rubin (1975) define el sistema sexo-género por el que se transforma la sexualidad biológica en productos humanos y el tránsito de uno a otro; es decir estudia la evolución del sexo como cualidad fisiológica al género como constructo social. El sexo lo marca la biología y el género la cultura. El género es un principio clasificatorio que distingue los comportamientos aceptables socialmente para hombres y para mujeres (Caro, 2002). La adquisición de los autoconceptos referidos a la identidad sexual y específicamente al rol de género, evoluciona durante la niñez y la adolescencia en una permanente interacción de atributos personales y variables ambientales (McConaghi, 1979; Sebin y Sprafkin, 1986). En ese sentido, la socialización parental y escolar diferenciada se convierten en un factor clave para mantener las diferencias señaladas (Block, 1983; Garret y Kahn, 1980; Lamb y Roopmarine, 1979; MacHale y Houston, 1984; Stoddart y Turiel, 1985; Tauber, 1979; Weinraub y Clements, 1984).

Durante las últimas décadas el estudio de las diferencias de género en la autoestima y el autoconcepto ha tenido un interés considerable (García y Romero, 2009; Inglés, Pastor, Redondo y García-Fernández, 2009; Moreno, Cervello y Moreno, 2008;

Padilla, García y Suárez Ortega, 2010; Risotto, 2009; Rojas, Zegers y Förster, 2009; Slutzky y Simpkins, 2009). Los resultados de estos trabajos son diversos, pero muchos confirman la existencia de diferencias, no obstante, cabe resaltar la, prácticamente, ausencia de investigaciones realizadas con niños y niñas de Educación Infantil y Primer Ciclo de Educación Primaria. Entre los escasos estudios realizados podemos mencionar el estudio de Lihua y Lizhu (2006) llevado a cabo con niños y niñas de 4 a 8 años que ha puesto de relieve diferencias entre los niños y las niñas en estas edades, con puntuaciones superiores en las niñas. Según Orenstein (1994) las niñas tienen una percepción positiva de sí mismas durante la etapa primaria, sin embargo, en la adolescencia temprana se da una gran disminución sobre todo en la autoconfianza y aceptación de su imagen física (Garaigordobil y Berrueco, 2007).

La mayoría de los estudios realizados han utilizado una metodología basada en cuestionarios, lo que plantea la necesidad de cierta cautela a la hora de interpretar los resultados, ya que tanto las autodescripciones como las descripciones de los progenitores y del profesorado pueden verse afectadas por los estereotipos de género al respecto (Brody y Hall, 2000).

### *Atención escolar a las diferencias de género*

La investigación y la literatura sobre el papel del género en la educación han ido cambiando en los últimos treinta años. Los primeros estudios se preocupaban básicamente de las desigualdades que afectaban exclusivamente a las mujeres. Se centraban en la tardía incorporación de las mujeres al sistema educativo (Fernández, 1997) o, posteriormente, de la persistencia de desigualdades de género en la escuela mixta a través del currículo manifiesto o en la propia escuela coeducativa a través del currículo oculto (Subirats, 1993). Pero en la mayoría de países europeos, en los últimos veinte años, se han producido fenómenos que han reorientado la investigación y se han centrado, sobre todo, en las etapas de Educación Primaria y Secundaria, prestando menor atención a la Educación Infantil. En esta etapa la preocupación por los temas de género se ha focalizado básicamente en las diferencias entre la socialización femenina y masculina del alumnado (especialmente en el caso de las niñas). Los temas más tratados han sido el sexismo en los cuentos infantiles (Cabal, 1998; Davies, 1994; Ochoa, Parra

y Ramírez, 2006; Palmer-López, 2002) y los juegos de niños y niñas (Díez et al., 2005; Roig y Hurtado, 2007; Gross, 2000).

A pesar de todos estos años de investigación y producción de materiales y recursos didácticos, la realidad de los centros de las primeras etapas educativas y de la propia formación inicial es que la introducción e implementación de la perspectiva de género en la formación inicial docente continúa dependiendo excesivamente de la voluntad individual de los maestros y maestras interesados por el tema (Romero y Abril, 2008). Las opiniones que el profesorado manifiesta sobre la función de la escuela y la familia en la configuración del género tienen gran importancia en su práctica profesional. Una de las dificultades primordiales que suele haber en la puesta en marcha de proyectos coeducativos es lograr la participación del profesorado en los mismos (Arnold, O'Leary, Wolff y Acker, 1993; Rodríguez y Peña, 2005; Tomé y Rambla, 2001).

Los autores que han investigado las actitudes de los profesionales de la enseñanza ante la temática del género manifiestan que el profesorado inscribe sus creencias, opiniones y actitudes dentro de un sistema cultural propio de la escuela mixta (Bonal, 1997; y Flecha, 1997; entre otros). Dicho sistema se basa en la defensa de la educación conjunta de chicos y chicas, tomando como base el ideal democrático de que todas las personas son iguales. Desde esta perspectiva, los y las docentes opinan que la escuela es una institución neutral en la provisión de oportunidades educativas, de forma que las desigualdades existentes entre sus estudiantes son consecuencia, ante todo, de las aptitudes individuales que poseen o de las deficiencias culturales que arrastran. Como afirma Bonal (1997), el profesorado no concibe la masculinidad y la feminidad como construcciones sociales, sino como consecuencias naturales que se corresponden con el sexo de los agentes. Como máximo éstas se interpretan como resultado de un proceso de socialización familiar sobre el que la escuela no tiene ninguna responsabilidad. En cualquier caso, en el discurso docente no se piensa que la escuela actúe como agente mediador en los procesos de socialización de la feminidad y la masculinidad, por lo que la variable género no tiene gran relevancia para la orientación de la acción pedagógica cotidiana. Se percibe a niños y niñas como seres iguales y se cree que no existen barreras estructurales para la igualdad de resultados y oportunidades educativas entre ambos géneros. La adopción de esta postura tiene claras implicaciones

para la práctica pedagógica, de modo que el profesorado rechaza las medidas de acción positiva a favor de las niñas (Bonaf, 1997). La única intervención pedagógica que se acepta es la de proporcionar una igualdad de trato para ambos géneros, pues se señala que con ello se evita el sexismo y la discriminación (Rodríguez y Peña, 2005).

## **Método**

### *Participantes*

La muestra está formada por 1.757 niños y niñas de edades comprendidas entre los 3 y los 7 años de edad, del total 889 eran niños y 868 niñas. Pertenecen a 13 centros educativos públicos y concertados de las provincias de Córdoba, Málaga y Sevilla. Estos colegios están enclavados en zonas rurales y urbanas, pertenecientes a clases socioeconómicas baja, medio-baja y medio-alta; siendo su mayoría medio-baja.

### *Variables e instrumentos de medida*

Las variables que se han incluido en el estudio son el sexo, la edad, las puntuaciones obtenidas por las alumnas y los alumnos en cada una de las cinco dimensiones de la autoestima consideradas, que son la dimensión corporal, social, personal, académica y familiar, junto con las puntuaciones obtenidas en la autoestima global. Por último se ha considerado la variable tutor/tutora de los niños y niñas que han participado en el estudio.

El instrumento usado para la evaluación de la autoestima infantil ha sido el Cuestionario EDINA, con el que se pretende recoger información sobre la autoestima global y las cinco dimensiones de la misma: corporal, social, personal, académica y familiar. El Alfa de Cronbach para los 21 ítems que forman el cuestionario es de .803. En la Tabla I relacionamos el conjunto de ítems que integran cada una de las dimensiones de la autoestima.

### *Procedimiento*

La administración del cuestionario se ha hecho de forma colectiva a niños y niñas de 5, 6 y 7 años de edad; y de forma individual para los de 3 y 4 años durante el horario escolar. Las normas de aplicación, corrección e interpretación de los resultados

se han llevado a cabo siguiendo las recomendaciones del manual del cuestionario EDINA.

**Tabla I: Ítems incluidos en las subdimensiones de la escala de autoestima**

Dimensión	Número de ítem	Descripción del ítem
Corporal	i1	- Me gusta mi cuerpo
	i6	- Me veo guapo o guapa
	i16	- Soy un niño limpio o una niña limpia
Personal	i2	- Soy un niño o niña importante
	i12	- Siempre digo la verdad
	i17	- Me río mucho
	i19	- Soy valiente
	i21	- Me gusta dar muchos besitos
Académica	i3	- Mi maestro o maestra dice que trabajo bien
	i8	- Hago bien mis trabajos de clase
	i11	- Siempre entiendo lo que el maestro o la maestra me piden que haga
	i13	- Me gusta ir al colegio
	i18	- Me gustan las tareas del colegio
Social	i4	- Lo paso bien con otros niños y niñas
	i9	- Tengo muchos amigos y amigas
	i14	- Los otros niños y niñas quieren jugar conmigo en el recreo
Familiar	i5	- Mi familia me quiere mucho
	i7	- En casa estoy muy contento o contenta
	i10	- Juego mucho en casa
	i15	- Hablo mucho con mi familia
	i20	- Me porto bien en casa

El análisis preparatorio de datos, el cálculo de los estadísticos descriptivos y la estimación de la consistencia interna se ha realizado con el programa SPSS 18.0. Además de los indicadores de tendencia central (media), dispersión (desviación típica), asimetría y curtosis; se ha aplicado el Análisis de la Varianza (ANOVA) para analizar si las diferencias en la autoestima de niños y niñas son significativas, tanto en la autoestima global como en sus cinco dimensiones y en las distintas edades de la muestra. Asimismo, se ha realizado este análisis comparativo diferencial para establecer posibles diferencias en las distintas dimensiones de la autoestima en función del sexo del tutor o tutora del alumnado.

## Resultados

El análisis descriptivo de los resultados sugiere que los niños y niñas estudiados presentan unas puntuaciones altas en la evaluación de las cinco dimensiones de la autoestima (Tabla II).

**Tabla II: Análisis descriptivos, asimetría y curtosis de los ítems que configuran cada dimensión**

Dimensión	Ítem	Media	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis
Corporal	i1	2.86	.437	-3.151	9.251
	i6	2.91	.330	-4.075	17.061
	i16	2.93	.301	-4.463	20.854
Personal	i2	2.77	.529	-2.270	4.132
	i12	2.67	.563	-1.497	1.258
	i17	2.80	.471	-2.415	5.136
	i19	2.76	.544	-2.163	3.607
	i21	2.84	.455	-2.855	7.447
	i3	2.76	.476	-1.795	2.381
Académica	i8	2.78	.458	-1.973	3.125
	i11	2.78	.466	-1.954	3.047
	i13	2.88	.406	-3.414	11.219
	i18	2.85	.422	-2.965	8.353
	i4	2.93	.287	-4.282	19.329
Social	i9	2.93	.317	-4.789	23.339
	i14	2.81	.462	-2.398	5.102
	i5	2.97	.198	-7.984	67.896
Familiar	i7	2.94	.272	-4.640	22.902
	i10	2.83	.427	-2.547	5.999
	i15	2.83	.440	-2.701	6.761
	i20	2.78	.477	-2.034	3.388

A fin de conocer si existen diferencias significativas entre las niñas y los niños en las diferentes dimensiones de la autoestima, se muestran en la Figura 1 las medias obtenidas por ambos grupos. Se realizó un ANOVA para analizar las diferencias en la autoestima global resultando significativo en  $F_{(1, 755)} = 15.060$ ,  $p < .001$ ;  $\eta^2 = .009$  y calculado con alfa = .05; así las niñas presentan una autoestima significativamente mayor que los niños ( $M = 59.97$ ,  $DT = 3.57$ ;  $M = 59.23$ ,  $DT = 4.41$ ; respectivamente). En dicha figura aparecen los valores descriptivos en cada uno de los grupos estudiados y en ella se puede observar que las niñas tienen puntuaciones más altas en todas las dimensiones de la autoestima que los niños.

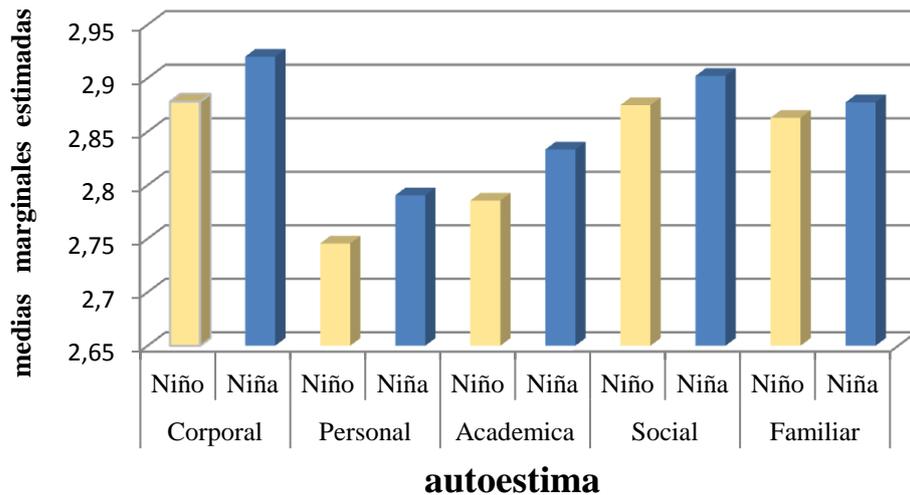


Figura 1: Diferencias en las dimensiones de la autoestima de niños y niñas

Se realizó un ANOVA para explorar la existencia de diferencias significativas en función de la interacción entre sexo y edad en todas las variables objeto de estudio y los resultados no muestran la existencia de dichas diferencias, como podemos apreciar en las Figuras 2 y 3.

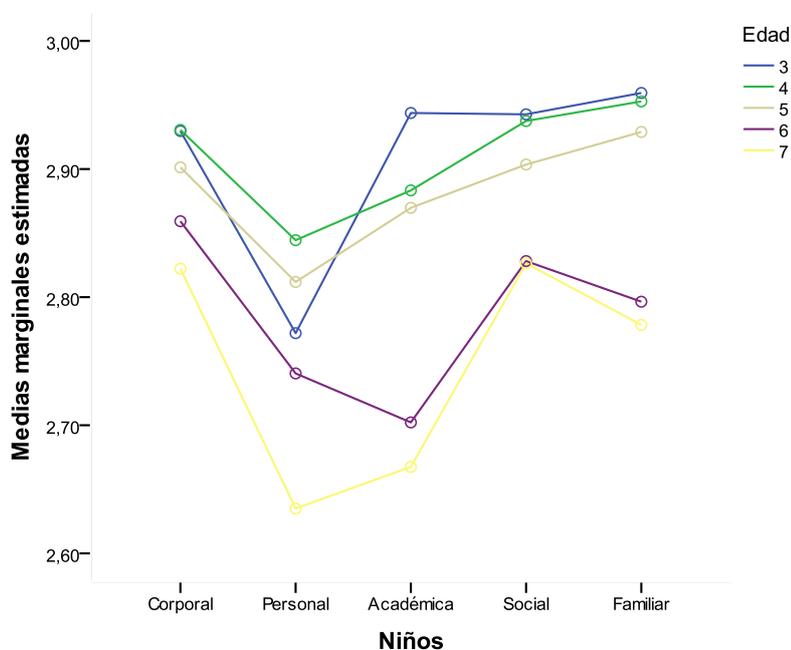
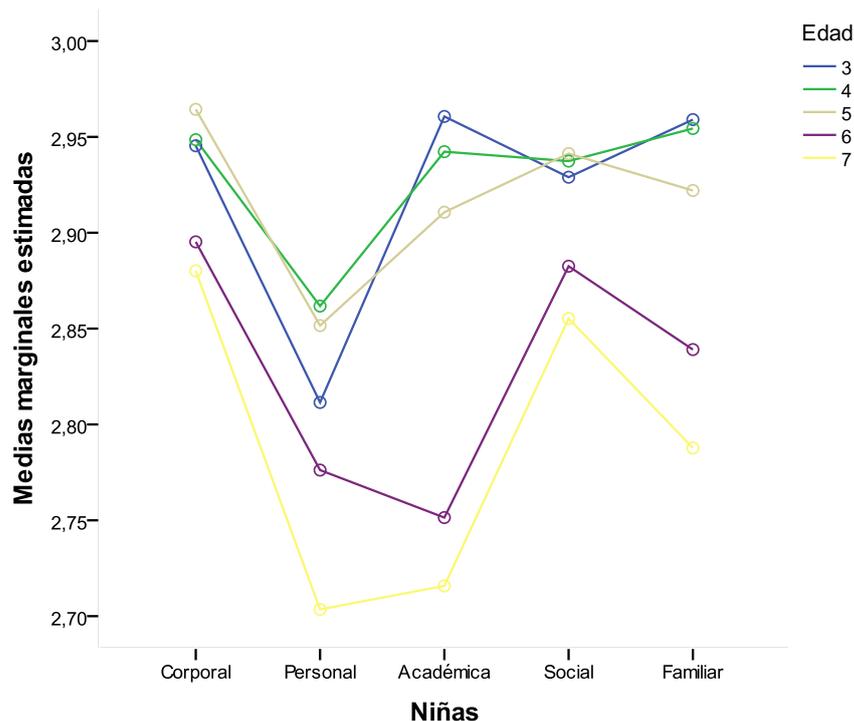


Figura 2: Diferencias en las dimensiones de la autoestima de los niños según la edad



**Figura 3: Diferencias en las dimensiones de la autoestima de las niñas según la edad**

Asimismo tampoco se aprecian diferencias significativas al realizar el análisis de varianza relativo al efecto del sexo del tutor o tutora sobre la autoestima registrada en los alumnos y alumnas en cada una de las dimensiones de la autoestima. En la Tabla III aparecen los valores estadísticos descriptivos del análisis de varianza para cada una de las dimensiones según el sexo del tutor o tutora.

**Tabla III: Estadísticos descriptivos de las dimensiones de la autoestima de los estudiantes según el sexo del tutor o tutora**

Dimensión	Sexo	N	Media	Desviación típica	Error típico	Mínimo	Máximo
Corporal	Tutor	248	2.8683	.28869	.01833	1.00	3.00
	Tutora	1509	2.9039	.23186	.00597	1.00	3.00
	Total	1757	2.8989	.24092	.00575	1.00	3.00
Personal	Tutor	248	2.7202	.32431	.02059	1.00	3.00
	Tutora	1509	2.7756	.28282	.00728	1.00	3.00
	Total	1757	2.7678	.28958	.00691	1.00	3.00
Académica	Tutor	248	2.7589	.33969	.02157	1.00	3.00
	Tutora	1509	2.8175	.29063	.00748	1.20	3.00
	Total	1757	2.8092	.29864	.00712	1.00	3.00
Social	Tutor	248	2.8548	.29463	.01871	1.33	3.00
	Tutora	1509	2.8937	.24635	.00634	1.00	3.00
	Total	1757	2.8883	.25399	.00606	1.00	3.00

Familiar	Tutor	248	2.8363	.26779	.01700	1.00	3.00
	Tutora	1509	2.8757	.21881	.00563	1.00	3.00
	Total	1757	2.8701	.22669	.00541	1.00	3.00

## Discusión y conclusiones

Las principales dimensiones que hemos medido a través del cuestionario EDINA han sido: personal, académica, social, corporal y familiar; y la autoestima global. Los resultados del análisis descriptivo evidencian que la autoestima de los niños y niñas evaluados es alta.

En el análisis estadístico diferencial realizado en el factor sexo hemos encontrado diferencias significativas entre las puntuaciones totales entre niños y niñas, donde las niñas tienen puntuaciones significativamente superiores en la autoestima global y en sus dimensiones corporal, personal, social, académica y familiar. Lo que nos sitúa en consonancia con los estudios de Garaigordobil y Berrueco (2007), Lihua y Lizhu (2006), Nelson et al. (2009), Orenstein (1994) y Wilgenbusch y Merrel (1999). Los resultados de estos trabajos son diversos, pero todos confirman la existencia de una percepción de la autoestima más alta en las niñas. Por el contrario hay otros estudios que no han hallado diferencias significativas en la autoestima de niños y niñas respecto al sexo como es el caso de la investigaciones hechas en la elaboración de los cuestionarios EAP (Ramos, Giménez, Muñoz y Lapaz, 2006) y el CMMEA (Ramos, 2008).

En la línea del estudio desarrollado por Gorostegui y Dörr (2005) se podría pensar que estos cambios positivos en los niveles de autoestima de las niñas respecto a sus iguales masculinos, siguen la misma dirección que se produce en cuanto a los cambios que la mujer está experimentando actualmente. La mayor valoración del rol femenino en el ámbito laboral y social ofrece oportunidades y modelos positivos para que las niñas construyan una autoestima más sólida. De esta manera los resultados hallados pueden contribuir a orientar o rediseñar programas de estimulación de una autoestima infantil positiva. Del mismo modo creemos que no podemos establecer relaciones causa-efecto entre la autovaloración de la autoestima más positiva que hacen las niñas y los cambios sociales y culturales que se están produciendo. Pero a pesar de

ello, la dirección de los cambios presenta interesantes coincidencias que pueden servir de motivación para continuar con estudios en esa línea.

En el ANOVA realizado no ha sido posible identificar posibles grupos poblacionales que ofrezcan puntuaciones superiores e inferiores teniendo en cuenta las variables sexo y edad. Al igual que otros autores consideramos la poca capacidad explicativa que estas variables pueden tener en la autoestima estudiada y nos cuestionamos que pueden existir otros factores de mayor peso en dicho constructo, como puede ser el caso de determinados factores psicosociales (Diener y Diener, 1995; Diener, Sandvik, Seidlitz, y Diener, 1993; Goñi, Fernández-Zabala e Infante, 2012).

Al no encontrar diferencias significativas en el análisis de varianza en el efecto de interacción del sexo del tutor o tutora y el sexo del alumno o alumna en cada una de las dimensiones de la autoestima, nos alejamos de los estudios que Broc (2000) llevó acabo enfocados en analizar la autoestima y el autoconcepto en el ámbito escolar. Su análisis demuestra diferencias significativas de los niños y niñas y profesoras y profesores. Teniendo en cuenta que no se han hallado diferencias podríamos pensar que la intervención pedagógica realizada por los tutores y tutoras proporciona una igualdad de trato para ambos sexos con lo que se estaría evitando el sexismo y la discriminación (Rodríguez y Peña, 2005).

Los resultados obtenidos abren nuevas perspectivas de estudio centradas en dimensiones de la autoestima desde la perspectiva de género que hasta ahora no habían recibido la suficiente atención en la infancia. Creemos que contribuye a evidenciar la importancia de un análisis pormenorizado y riguroso sobre la autoestima infantil.

Sin embargo, además de comprobar la coherencia y ajuste con los planteamientos teóricos enunciados, hemos de indicar la contribución que supone incorporar la variable género al estudio de la autoestima infantil, ya que aporta elementos para cuestionar y poner en tela de juicio estereotipos muy arraigados a nivel social que se arrastran desde la infancia. Además son muchas las puertas que abre para futuros estudios al seguir explorando las diferentes prácticas educativas escolares y su influencia en la autoestima infantil, analizando los aspectos educativos del medio

escolar que favorecen la autoestima en niños y niñas y previenen que sus diferencias puedan asociarse a estereotipos negativos.

Nuestro estudio muestra que se han producido cambios en la autovaloración en niños y niñas y puede servir de base para ulteriores investigaciones sobre sus causas, las áreas específicas de los cambios, la adecuación de los instrumentos y de las metodologías utilizadas en las evaluaciones y la importancia de los cambios socioculturales en relación a la igualdad de género y la autoestima.

No quisiéramos cerrar este estudio sin mencionar las limitaciones del mismo, que nos aconsejan prudencia y continuar profundizando en esta temática para obtener más resultados. Al igual que nosotros la mayoría de los estudios realizados han utilizado una metodología basada en escalas o cuestionarios, lo que sugiere la necesidad de obtener muestras completando los análisis con técnicas de tipo cualitativo como entrevistas en profundidad, estudios de caso o historias de vida diferentes. En cualquier caso es importante avanzar en esta temática debido a que el autoconcepto y la autoestima son fundamentales para el desarrollo personal y el bienestar psicológico (Goñi, 2009).

# 5

Estudio comparativo  
de la autoestima  
infantil en escolares  
de diferente nivel  
socioeconómico





## **Estudio comparativo de la autoestima infantil en escolares de diferente nivel socioeconómico**

### **Resumen**

Durante décadas la investigación ha analizado la relación existente entre la autoestima y el nivel socioeconómico en diferentes grupos de edad -adolescentes, jóvenes y adultos-. Sin embargo, la falta de una herramienta validada para evaluar la autoestima en la infancia ha limitado la edad a la que se ha analizado esta relación, obviando la población de los menores de 7 años. La presente investigación pretende analizar si la situación socioeconómica incide en la autovaloración personal que hacen los y las escolares del Segundo Ciclo de Educación Infantil y Primer Ciclo de Educación Primaria. En el estudio han participado 1757 escolares de 3 a 7 años de edad, del total 889 eran niños y 868 niñas de niveles socioeconómicos bajo, medio-bajo y medio-alto. Para la evaluación de la autoestima hemos utilizado el Cuestionario para la Evaluación de la Autoestima en la Infancia compuesto por 21 ítems que presentan un índice de fiabilidad adecuado (0.80). El nivel socioeconómico se evaluó a partir de las características sociodemográficas de los centros escolares en los que estos niños y niñas se encuentran escolarizados. Diferentes análisis univariantes y multivariante permitieron calcular las diferencias en la autoestima y sus dimensiones corporal, personal, académica, social y familiar entre los distintos grupos sociales. Los resultados mostraron la existencia de diferencias significativas entre las subescalas de autoestima y

el nivel socioeconómico de las muestras estudiadas. La interacción entre el sexo, la edad y el nivel socioeconómico resultó significativa para la subescala corporal y la interacción sexo y nivel socioeconómico para la subescala académica. Los resultados son discutidos de cara a generar programas de intervención escolar con los que mejorar la autoestima en los grupos más desfavorecidos.

*Palabras clave:* autoestima, contexto socio-económico, infancia, interacción sexo y edad

## **Comparative study of self-esteem in school children belonging to different socioeconomic levels**

### **Abstract**

For decades, research has examined the relationship between self-esteem and socioeconomic status in different age groups, adolescents, youth and adults. However, the lack of a validated tool to assess self-esteem in childhood has limited the age at which we have analyzed this relationship, ignoring the population of children under 7. This research aims to examine whether the socioeconomic status affects the personal self-assessment carried out by school children belonging to the second cycle of children education and the first cycle of primary education. In the study 1757 school children aged from 3 to 7 have participated, of the total 889 were boys and 868 girls belonging to low, lower-middle and upper-middle socioeconomic levels. For self-esteem assessment we used the Questionnaire for the Evaluation of Self-Esteem in Children consisting of 21 items that have a suitable reliability rate (0.80). The socioeconomic status was assessed from the socio-demographic characteristics of the schools where these children receive their education. Different uni-variation and multi-variation analysis allowed calculating the differences in self-esteem and its body, personal, academic, social and family dimensions among the different social groups. The results showed the existence of significant differences between the subscales of self-esteem and the socioeconomic status of the samples studied. The interaction between sex, age and socioeconomic status turned out

significant for body subscale and sex and socioeconomic level interaction for academic subscale. The results are discussed with a view to generate school intervention programmes so as to improve self-esteem among the most disadvantaged groups.

*Keywords:* self-esteem, socio-economic context, childhood, sex and age interaction.

## **Introducción**

Para Huitt (2004) se entiende por self la reflexión consciente sobre la propia identidad, como un objeto independiente de los demás (los otros) y con respecto al medio ambiente. Existe una variedad de maneras de pensar sobre el self, entre ellos los términos más ampliamente utilizados son los de autoconcepto y autoestima. El autoconcepto implica los aspectos cognitivos o de pensamiento, relacionados con la autoimagen, y en general, se hace referencia a la totalidad de un complejo organizado. Un sistema dinámico de creencias aprendidas, actitudes y opiniones que cada persona tiene como valederas acerca de su existencia personal. La autoestima es el aspecto afectivo o emocional del self, referido a cómo nos sentimos acerca de la forma de valorarnos sobre nosotros mismos. Pichardo y Amezcua (2005) coinciden en que el autoconcepto es un fenómeno tan complejo que ha originado una gran confusión conceptual, no existiendo una única definición, de hecho la literatura anglosajona con frecuencia intercambia su uso con el de autoestima. Este último término, sin embargo, abarca solo la evaluación o juicio valorativo sobre la concepción personal, implicando un juicio de aprobación o desaprobación. El autoconcepto también puede referirse a la idea general que tenemos de nosotros, mientras que la autoestima hace una valoración de esos componentes (Villasmil, 2010). Al igual que muchos autores, nosotros vamos a usar los dos términos indistintamente (Ayala y Gálvez, 2001; Byrne y Shavelson, 1986; Fernández-Ballesteros, 1995; Marsh, Byrne y Shavelson, 1988; Piers y Harris, 1969; Ramos, 2008; Shavelson, Hubner y Stanton, 1976).

Se ha demostrado que la autoestima es una de las funciones más importantes de la personalidad, de la motivación, del comportamiento y del desarrollo de la salud

mental (Dörr, 2005; Zarza, 1994). El concepto de sí mismo incide en las conductas, sentimientos y motivaciones de la persona y evoluciona como una dimensión importante de la personalidad durante toda la vida (Zegers, 1981). Existen factores que impactan y limitan el autoconcepto y la autoestima, ya que es en gran medida producto de la experiencia del niño y de la niña con su medio y con quienes le rodean, ya sean familiares u otras personas (Alcántara, 1990; Maya, 1996). La pobreza en la infancia es uno de los predictores más consistentes con la presencia de problemas en el desarrollo; las condiciones de vida ligadas a la falta de recursos constituyen factores de riesgo que influyen de manera drástica en la vulnerabilidad de las personas. De esta forma, los efectos acumulados de la pobreza aumentan la vulnerabilidad física y también psicosocial de quienes se desarrollan en un ambiente caracterizado por la deprivación (Villasmil, 2010). Una parte importante de los niños de nivel socio económico bajo provienen de familias disfuncionales o poco reforzadoras y están inmersos en ambientes frustrantes en lo concerniente a una formación óptima de la autoestima. Conscientes de la importancia que tiene el medio social en la construcción de la autoestima, en el presente artículo consideramos relevante analizar la autoevaluación que de ella hacen los niños y niñas de 3 a 7 años de edad en diferentes niveles socio económicos (medio-alto, medio-bajo y bajo).

### *Aspectos genéticos y factores contextuales asociados a la autoestima*

Somos el resultado de la interacción de nuestras *tendencias genéticas* con el entorno en el que vivimos. Entre los estudios más significativos que revelan el impacto de los genes en nuestra autoestima están los efectuados por Kendler, Gardner y Prescott (1998), los cuales hicieron entrevistas y medidas de la autoestima a más de 4000 gemelos. Los resultados concluyeron que los gemelos monocigóticos eran muy similares, aunque hubieran sido adoptados por familias distintas, a diferencia de los niveles de autoestima encontrados entre los dicigóticos, que tendían a diferir en mayor medida. Llegaron a la conclusión de que aproximadamente el 30% de la autoestima de las personas está determinada por su equipaje genético. Lo que puede entenderse desde el punto de vista de aquellos rasgos que comúnmente se relacionan con aspectos genéticos, como son el nivel de extroversión-introversión o la estabilidad-inestabilidad emocional. Sin embargo, es importante caer en la cuenta de que, si bien son relevantes, no tienen por

qué ser determinantes, y no deben ser tenidos en cuenta más que como factores disposicionales de la variable que nos ocupa.

Por el contrario otros estudios consideran que *la autoestima se adquiere y se genera* como resultado de la historia de cada persona, fruto de una larga y permanente secuencia de acciones y emociones que van configurando a la persona en el transcurso de su existencia (Dörr, 2005). Este aprendizaje no es intencional puesto que generalmente es moldeado desde contextos informales educativos, aunque a veces es el fruto de una acción intencionalmente proyectada a su consecución (Alcántara, 1993). Diversas investigaciones y proyectos dan cuenta que, por el hecho de que la autoestima resulta de la interacción con el medio natural y social, es susceptible de ser desarrollada (Contreras, 2000). Hay aspectos del sí mismo a los que la persona acepta o concede un mayor compromiso afectivo, y características que las personas consideran más, o menos importantes de poseer (Rosenberg, 1973; Shavelson y Bolus, 1982).

De todo esto se desprende la importancia que tiene el medio en la formación de la autoestima y el autoconcepto, entendiéndose por aquel, el nivel socio-económico y cultural de donde provenga, el ambiente familiar y las experiencias tempranas de la persona, ya que éstas van a tener un impacto posterior en su personalidad. El concepto del sí mismo en la infancia es en gran medida producto de la experiencia con su medio, junto a la identificación con sus padres y otras personas con las que se relaciona (Alcántara, 1990; Maya, 1996).

### *Investigaciones sobre autoestima y nivel socioeconómico*

Las variables de contexto social, económico y cultural relacionadas al desarrollo de la autoestima han sido poco estudiadas. Los resultados de los estudios sobre antecedentes sociales, son muy variables, siendo los indicadores más utilizados el nivel profesional y/o ocupacional del padre y de la madre, así como su nivel educativo (Martínez-Otero Pérez, 1996). El antecedente paradigmático y más polémico de éstos fue el señalado por Coleman (1980), el cual afirmaba que las variables socioeconómicas explicaban, prácticamente, toda la varianza del rendimiento académico y sus relaciones con la autoestima. Sin embargo, investigaciones anteriores y menos criticadas metodológicamente, afirman que, si

bien tiene algún peso en los primeros años de escolaridad, en los cursos más avanzados pierde toda su significación (Pelechano, 2001).

Siguiendo con la influencia del contexto socioeconómico, Bueno (1993) concluye en su estudio que los chicos y chicas adolescentes de un estatus inferior se evalúan con un autoconcepto más conflictivo y con perspectivas de vida difícil. Por su parte, Milicic y Gorostegui (1993) investigaron las diferencias en cuanto a niveles de autoestima en niñas y niños en edad escolar, además de diferencias debidas al género. Ellas concluyeron que también hay diferencias significativas entre los niveles de autoestima de los niños de diferentes estratos socioeconómicos. Considerados en su conjunto, los niños de los niveles socioeconómicos altos exhibían unos niveles más altos de autoestima que sus pares de estratos más bajos.

Existen estudios relativos al autoconcepto que han indagado cómo éste cambia según la cultura, siendo el caso de los trabajos sobre autoconcepto en niños de Iberoamérica y España (Valdez, González y Reusche, 2001; Valdez, González, Arantes y Santos, 1999; Valdez, González, Reyes y Gil, 1996; Valdez, 1994) en donde se realizó una investigación de tipo transcultural con 500 niños entre 11 y 13 años de edad, de ambos sexos distribuidos proporcionalmente en México, España, Brasil, Perú y Chile, a los cuales se les aplicó un cuestionario de autoconcepto, adaptado para cada una de las muestras. Los resultados revelaron que los niños mexicanos y peruanos se perciben a sí mismos como socialmente normativos, mientras que los españoles como rebeldes, los brasileños como expresivo-afectivos y los chilenos como esforzados intelectualmente. Pérez-Fuentes y Truffello (1998) mostraron cómo en escuelas de nivel socioeconómico bajo donde el trabajo era más participativo se influía en la autoestima del alumnado. El hacer protagonistas de su trabajo escolar a los y las estudiantes permitió concluir que posiblemente esa era la explicación del aumento en los niveles de autoestima.

En España, un grupo de investigadores realizaron un estudio comparativo con el Test de Rorschach en niños que tenían dificultades de aprendizaje, y que provenían de diferentes estratos socio-económicos. La muestra estuvo compuesta por

50 alumnos de enseñanza básica, con edades que fluctuaban entre los 8 y 12 años, divididos en tres grupos de diferente nivel socioeconómico: alto, medio y bajo. Los resultados mostraron que los niños de nivel socio económico bajo tienen una disminución en la dimensión del concepto de sí mismo y presentan más conflictos en el área de la identidad (Adan et al, 2002).

Siguiendo con la influencia del contexto, otro estudio realizado por Espinoza y Balcázar en 2002 sobre autoconcepto en niños maltratados versus niños de familias intactas o sin disfuncionalidad, mostró cómo el medio familiar y social produce un profundo impacto para bien o para mal en la persona. Los resultados revelaron que los niños no maltratados se perciben con características más positivas que los maltratados, lo cual permitió demostrar que el ambiente familiar y las vivencias negativas determinan la autovaloración que tenga el sujeto de sí mismo.

Pero no sólo influye el contexto, éste interacciona con la capacidad del estudiante. Los componentes del grupo PENTA-UC (2003), demostraron que los niños y niñas con más talento no sólo tienen una mejor autoestima, sino que además las diferencias son mucho más marcadas en el nivel socio económico bajo. Según estos autores, comprobar que la pobreza afecta tan negativamente en el concepto que se tenga de sí mismo, es el resultado más importante hasta el momento, pero también el hecho que el ser talentosos sea un factor protector de esta adversidad que es la pobreza. Por lo tanto, el talento en condiciones de pobreza se transformaría claramente en un factor protector.

Así, diferentes estudios han mostrado la influencia del nivel socioeconómico en la autoestima. El estudio comparativo de autoconcepto en niños de diferente nivel socioeconómico llevado a cabo por Dörr (2005), muestra diferencias significativas entre niveles socioeconómicos para todas las subescalas de la autoestima estudiada, donde mantienen las diferencias a favor del nivel socioeconómico alto en relación al nivel medio y bajo. En otro estudio realizado por Torres-Gómez de Cádiz et al. (2006), en lo que se refiere a la relación entre las características sociodemográficas de los menores y su autoconcepto, indican, en general, un mejor autoconcepto en los niños más jóvenes, lo que es congruente con el patrón evolutivo observado en diversos estudios (Palacios y Rodrigo, 1999) y con la evidencia empírica sobre un efecto más

positivo del acogimiento familiar en los niños de menor edad (Berridge, 1997).

En contraposición a estos estudios están los de Navarro, Tomás y Germes (2006), quienes concluyen que las variables personales y sociodemográficas no afectan de forma diferencial a ninguno de los factores de autoestima; tanto el sexo, como la edad o el medio en que se vive no llegan a producir diferencias significativas. Sin embargo en el estudio de validación del cuestionario AF-5 (Musitu y García, 2001), sí aparecían diferencias en función de los grupos de edad: la autoestima más baja correspondía al grupo de edad de entre doce y dieciséis años, después los de dieciséis a dieciocho, y la más alta se encontró entre los estudiantes de primaria, o sea, los menores de doce años. Asimismo, Rodríguez y Arroyo (1999) en un estudio realizado con 48 niños, también encuentran que la autoestima también decrece con la edad entre los seis y los once años, de modo que habría una pérdida progresiva a lo largo de la infancia y adolescencia.

Por tanto, para muchos autores la pobreza en la infancia es uno de los predictores más consistentes con la presencia de problemas en el desarrollo, así como también en el rendimiento académico y la autoestima. Las condiciones de vida ligadas a la falta de recursos se constituyen en uno de los factores de riesgo que influyen de manera más drástica en la vulnerabilidad de los individuos. De esta forma, los efectos acumulados de la pobreza aumentan la vulnerabilidad física y también psicosocial del individuo que se desarrolla en un ambiente caracterizado por la deprivación (Villasmil, 2010).

### *Objetivo e hipótesis*

La presente investigación pretende analizar si las experiencias derivadas de la diferente situación sociocultural pudieran tener alguna repercusión en la valoración personal de la autoestima de escolares del Segundo Ciclo de Educación Infantil y Primer Ciclo de Educación Primaria. Para ello se pretende analizar las diferencias en los niveles de autovaloración de estos niños y niñas se ha realizado tanto a nivel global como en dimensiones concretas de su autoestima: corporal, personal, social, académica

y familiar. La principal hipótesis del estudio sería que los niños y niñas que proceden de niveles socioeconómicos más bajos tienen tanto una menor autoestima global como menor autoestima en cada una de sus dimensiones. Una segunda hipótesis se centraría en el efecto de interacción de la edad y el sexo con el nivel socio-económico.

## **Método**

### *Descripción de la muestra*

La muestra estaba dividida en tres grupos diferenciados por el nivel socioeconómico obtenido a partir de las características sociodemográficas de los centros escolares en los que estos niños y niñas se encuentran escolarizados. Uno de estos grupos constituye la Muestra 1 (N=469), representativa de la población de clase baja; el segundo grupo está formado por la Muestra 2 (N=957), representativa de los estratos socioeconómicos medio-bajos; y el último un tercer grupo, Muestra 3, compuesto por las clases medio-altas (N=331). El total de la muestra son 1.757 niños y niñas de edades comprendidas entre los 3 y los 7 años de edad, del total 889 eran niños y 868 niñas. Se han incluido colegios públicos y concertados de las provincias de Córdoba, Málaga y Sevilla, que han mostrado interés en participar en esta investigación. Los 13 colegios que han participado en la investigación están enclavados en zonas rurales y urbanas, pertenecen a clases socioeconómicas baja, medio-baja y medio-alta; siendo su mayoría medio-baja.

### *Procedimiento e Instrumentos de medida*

Para la Evaluación de la Autoestima se ha utilizado el Cuestionario de evaluación de la autoestima en la infancia EDINA (Serrano, Mérida, y Tabernero, 2013), cuyo ámbito de aplicación son niños y niñas con edades comprendidas entre los 3 y los 7 años de edad (Segundo Ciclo de Educación Infantil y Primer Ciclo de Educación Primaria). El tiempo máximo de aplicación es de unos diez minutos, de forma individual para las edades de 3 y 4 años, y en grupos de cinco o seis estudiantes para los de 5, 6 y 7 años. No necesita corrección, ya que la valoración la da la aplicación informática (escala percentil, media y puntuaciones típicas derivadas). El material

utilizado ha sido el formato multimedia e interactivo del que consta el cuestionario con el que se pretende recoger información sobre la autoestima global y las cinco dimensiones de la misma: corporal, social, personal, académica y familiar. El análisis factorial confirmatorio realizado aporta una adecuada estructura factorial (GFI = 0.951; AGFI = 0.937). El Alfa de Cronbach para los 21 ítems que forman el cuestionario es de .803, mostrando así una fiabilidad adecuada.

### *Tratamiento estadístico*

En primer lugar se realizaron los procedimientos clásicos para este tipo de estudios comparativos (media, desviación típica, error típico, mínimo y máximo) de los resultados obtenidos por los niños y niñas en la prueba para las distintas subescalas de la autoestima. Y en segundo lugar se obtuvo la significación de la diferencia entre las medias de las tres muestras estudiadas según su contexto socioeconómico así como la dependencia de las puntuaciones para poder investigar si se dan interacciones entre éstas y el sexo y la edad de los y las participantes. Estos análisis se han realizado mediante el programa estadístico SPSS en su versión 18.0

## **Resultados**

En la Tabla I puede observarse el análisis descriptivo de los datos obtenidos en base a los estadísticos descriptivos (media, desviación típica, error típico, mínimo y máximo) de las cinco subescalas de la autoestima para cada uno de los tres niveles socioeconómicos de la muestra estudiada y para la muestra global. De acuerdo con los resultados observamos que el promedio de la muestra en las cinco subescalas de la autoestima estudiadas se encuentran dentro de un nivel alto para los tres niveles socioeconómicos.

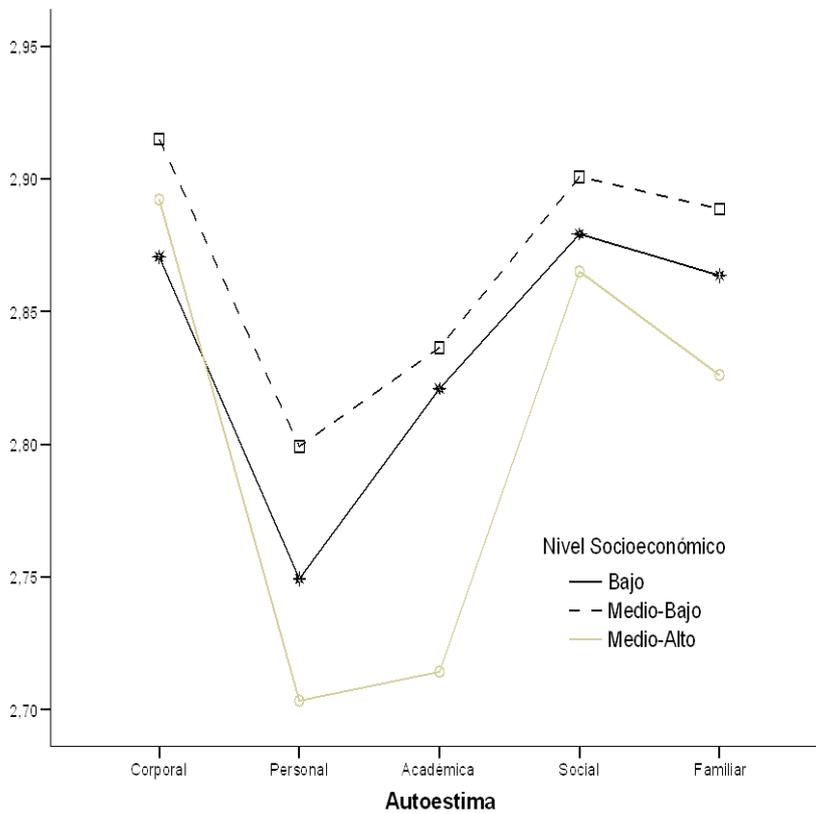
**Tabla I: Estadísticos descriptivos subescalas de autoestima y nivel socioeconómico**

Subescalas	Nivel socio-económico	N	Media	Desviación típica	Error típico	Mínimo	Máximo
<b>Corporal</b>	Bajo	469	2.8706	.29128	.01345	1.00	3.00
	Medio-bajo	957	2.9150	.21824	.00705	1.00	3.00
	Medio-alto	331	2.8922	.22051	.01212	2.00	3.00

	Total	1757	2.8989	.24092	.00575	1.00	3.00
<b>Personal</b>	Bajo	469	2.7493	.32090	.01482	1.00	3.00
	Medio-bajo	957	2.7992	.26291	.00850	1.40	3.00
	Medio-alto	331	2.7033	.30405	.01671	1.40	3.00
	Total	1757	2.7678	.28958	.00691	1.00	3.00
<b>Académica</b>	Bajo	469	2.8209	.30688	.01417	1.00	3.00
	Medio-bajo	957	2.8364	.27201	.00879	1.40	3.00
	Medio-alto	331	2.7142	.33953	.01866	1.60	3.00
	Total	1757	2.8092	.29864	.00712	1.00	3.00
<b>Social</b>	Bajo	469	2.8792	.30051	.01388	1.00	3.00
	Medio-bajo	957	2.9007	.23325	.00754	1.67	3.00
	Medio-alto	331	2.8651	.23766	.01306	1.67	3.00
	Total	1757	2.8883	.25399	.00606	1.00	3.00
<b>Familiar</b>	Bajo	469	2.8635	.25814	.01192	1.00	3.00
	Medio-bajo	957	2.8886	.20497	.00663	1.60	3.00
	Medio-alto	331	2.8260	.23288	.01280	2.00	3.00
	Total	1757	2.8701	.22669	.00541	1.00	3.00

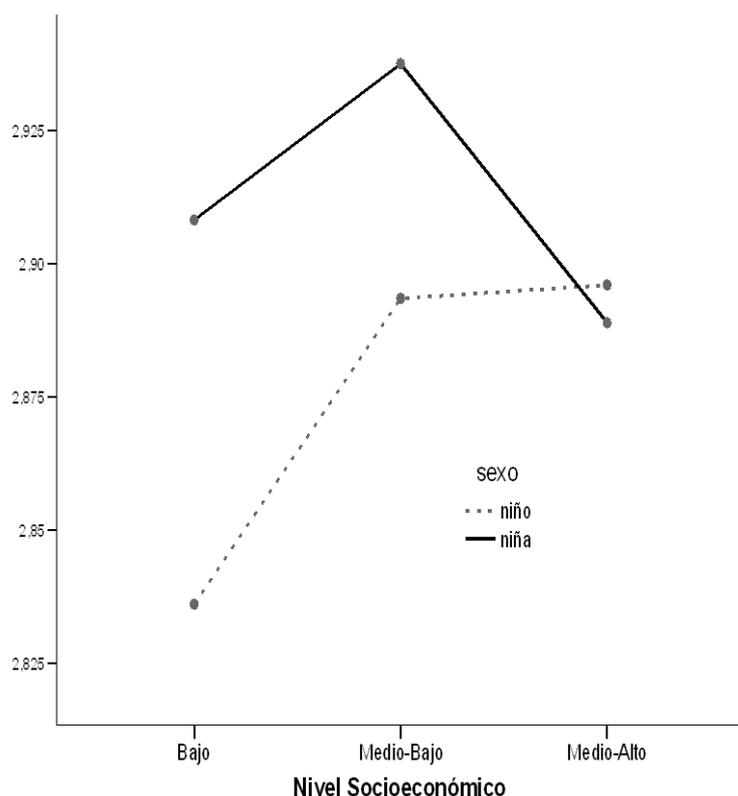
Efectuado el análisis univariante del nivel socioeconómico en los tres grupos estudiados en las distintas subescalas de la autoestima observamos que había interacción entre dichos niveles socioeconómicos. Los resultados muestran diferencias significativas,  $F_{(1, 754)} = 5.520$ ,  $p < .004$  en la subescala corporal;  $F_{(1, 754)} = 15.015$ ,  $p < .000$  en la subescala personal;  $F_{(1, 754)} = 21.559$ ,  $p < .000$  en la subescala académica; y  $F_{(1, 754)} = 9.751$ ,  $p < .000$  en la subescala familiar. Encontramos una diferencia marginal,  $F_{(1, 754)} = 2.841$ ;  $p < .06$ , en la subescala social. Estos resultados (Figura 1) sugieren que en la subescala corporal la diferencia significativa viene dada por una mayor puntuación de la muestra de nivel socioeconómico medio-bajo frente a la de nivel bajo; en la subescala personal las muestras de nivel bajo y medio-alto aparecen con diferencias significativas respecto a la de nivel medio-bajo, que adquiere puntuaciones mayores que aquellas dos; en la subescala académica también se dan diferencias significativas en las muestras de niveles bajo y medio-bajo que desarrollan valores por encima de la de nivel medio-alto; y por último el nivel de significación en la subescala familiar está presente en las valoraciones superiores de la muestra de nivel medio-bajo sobre la de nivel medio-alto. Hemos encontrado una diferencia marginal en la subescala social siendo la muestra de nivel medio-bajo la que adquiere valores por encima de las otras dos. De acuerdo con estos hallazgos podemos decir que es la muestra de nivel medio-bajo la que

tiene una mejor valoración global de la autoestima respecto a las muestras de nivel bajo y medio-alto.



**Figura 1: Diferencias entre las subescalas de autoestima y los tres niveles socioeconómicos de la muestra**

A fin de conocer si existen diferencias significativas en la interacción entre el nivel socioeconómico y el sexo en las diferentes subescalas se realizó un análisis univariante. Los resultados del análisis mostraron un efecto significativo del factor nivel socioeconómico ( $F_{(2, 1751)} = 5.34, p < .005$ ), el factor sexo ( $F_{(1, 1751)} = 8.36, p < .005$ ) y un efecto marginal de la interacción nivel socioeconómico y sexo ( $F_{(2, 1751)} = 2.67, p < .06$ ). En la Figura 2 aparecen los valores descriptivos en cada uno de los grupos estudiados y en ella se puede observar que las niñas de niveles socioeconómicos bajo y medio-bajo tienen puntuaciones más altas que sus iguales masculinos; por el contrario en el caso del nivel medio-alto las puntuaciones son semejantes e incluso son los niños los que puntúan más alto en la subescala de autoestima corporal.



**Figura 2: Diferencias en la subescala de autoestima corporal y el nivel socioeconómico**

Igualmente encontramos un efecto de interacción entre la variable nivel socioeconómico y la variable sexo. Los resultados del análisis mostraron un efecto significativo del factor nivel socioeconómico ( $F_{(2, 1751)} = 22.09, p < .001$ ), el factor sexo ( $F_{(1, 1751)} = 11.24, p < .001$ ) y un efecto significativo de la interacción nivel socioeconómico y sexo ( $F_{(2, 1751)} = 2.93, p < .05$ ). El efecto de interacción puede observarse en la siguiente Figura 3. El resto de análisis univariantes con las subescalas familiar, social y personal no mostraron un efecto significativo de la interacción.

Por último, realizando un análisis univariante para calcular el efecto de la interacción entre las variables edad, sexo y nivel socioeconómico, encontramos un efecto de interacción significativo para la subescala de autoestima corporal. Los resultados de la interacción pueden observarse en la Tabla II y en la Figura 4.

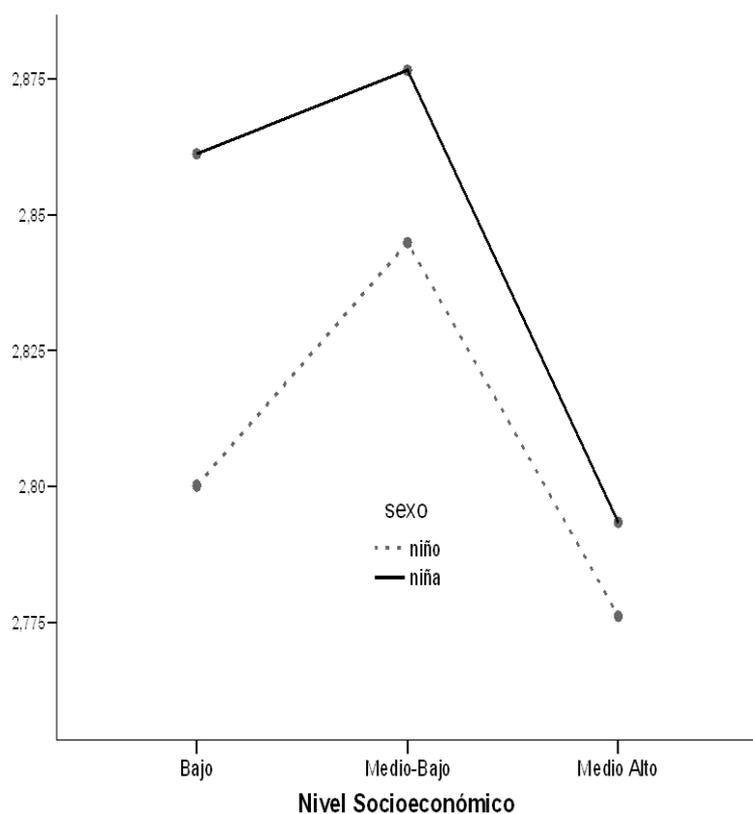


Figura 3: Efecto de interacción nivel socioeconómico y sexo

Tabla II: Efecto de interacción sexo, edad y nivel socioeconómico para la autoestima corporal

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	6,316(a)	29	,218	3,934	,000
Intersección	10631,515	1	10631,515	192042,268	,000
Edad	2,298	4	,575	10,378	,000
Nivel_socioeconómico	,773	2	,386	6,981	,001
Sexo1_2	,455	1	,455	8,227	,004
Edad * nivel_socioec	1,108	8	,138	2,502	,011
Edad * sexo1_2	,227	4	,057	1,024	,394
Nivel_socioec * sexo1_2	,309	2	,154	2,787	,062
Edad * nivel_socioec * sexo1_2	,943	8	,118	2,129	,030
Error	95,607	1727	,055		

a R cuadrado = ,062 (R cuadrado corregida = ,046)

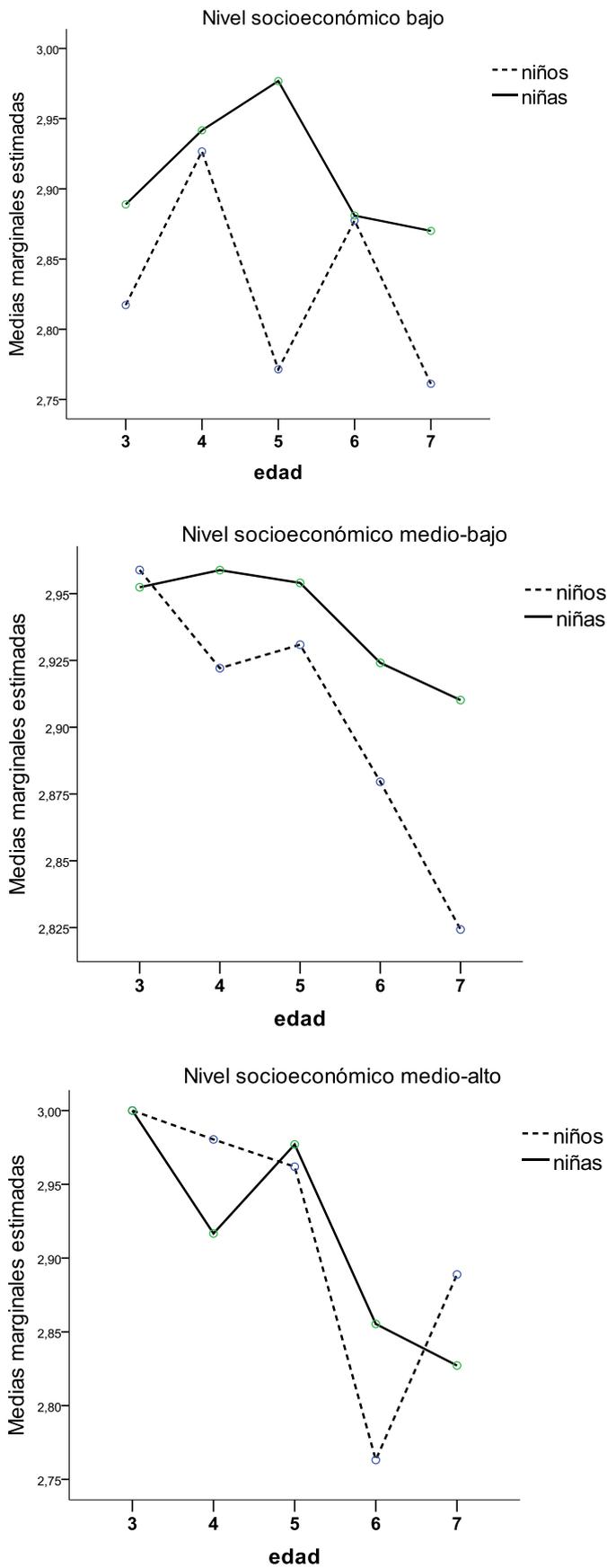


Figura 4: Efectos de la interacción sexo, edad (3 a 7 años) y nivel socioeconómico (bajo, medio-bajo, medio-alto) sobre la autoestima corporal

Como se puede observar en las figuras, la autoestima disminuye en el primer ciclo de educación primaria, pero en el nivel socioeconómico medio-bajo es donde se acusa menos ese deterioro de la autoestima y más concretamente en las niñas. Algo semejante ocurre en el nivel socioeconómico bajo, mientras que en el nivel socioeconómico medio-alto, las niñas acusan más ese descenso en contraposición al grupo de los niños.

## **Discusión y conclusiones**

En este trabajo se han analizado, de forma exploratoria, las relaciones de las cinco subescalas de autoestima evaluadas por el Cuestionario EDINA junto con los niveles socioeconómicos de los centros escolares donde los niños y niñas estaban escolarizados. Los resultados muestran, al respecto de las variables autoestima y nivel socioeconómico, que éste afecta de forma significativa a cuatro de las cinco subescalas: corporal, personal, académica y familiar; y de forma marginal a la subescala social. La conclusión general a la que hemos llegado es que la muestra de nivel socioeconómico medio-bajo es la que tiene una mejor valoración global de la autoestima respecto a las muestras de nivel bajo y medio-alto. Asimismo la muestra de nivel socioeconómico bajo hace una autovaloración personal por encima de la de nivel medio-alto en las subescalas personal, académica, social y familiar; siendo la subescala corporal la única en la que aparece una valoración de la muestra de nivel medio-alto por encima de la muestra de nivel bajo. Estos resultados nos llevan a pensar que los niveles de autoestima parecen consecuencia de determinadas situaciones específicas socioeconómicas de las muestras medidas en el estudio. Esto es, en la población de referencia, niños y niñas muestran diferencias en la valoración que hacen de ellos mismos o ellas mismas en función de la variable nivel socioeconómico. Debido a ello podríamos pensar que las distintas valoraciones que se dan en las subescalas de autoestima podrían deberse principalmente al efecto que tienen los aspectos sociales sobre sus miembros y que en gran medida actuarían como modeladores de las respuestas sociales (Benedict, 1967; Cuellar, 2000; Díaz-Loving, Díaz-Guerrero, Helmreich y Spence, 1981; Ellis, Kimmel, Díaz-Guerrero, Cañas y Bajo, 1994; Price-Williams, 1980).

Nuestros resultados indican que, en general, es la muestra de nivel medio-bajo la que mejor valoración hace de sí misma, al contrario de otros estudios (Adan et al, 2002; Bueno, 1993; Dörr, 2005; Milicic y Gorostegui, 1993; Rosenberg y Pearlin, 1978; Twenge y Campbell, 2002) que concluyen que la autoestima se relaciona con el nivel socioeconómico y que aquellas personas que proceden de un contexto socioeconómico elevado poseen una mayor autoestima. Del mismo modo el haber encontrado estas diferencias en la autoestima versus nivel socioeconómico nos separa del estudio de Navarro, Tomás, y Germes (2006), quienes opinan que las variables personales y sociodemográficas no afectan de forma diferencial a ninguno de los factores de autoestima. Según estos autores tanto el sexo, como la edad o el medio en que se vive no llegan a producir diferencias significativas.

La segunda conclusión a la que nos ha llevado nuestro estudio ha sido que las niñas de niveles socioeconómicos bajo y medio-bajo tienen puntuaciones más altas que sus iguales masculinos en la subescala corporal de la autoestima; por el contrario en el caso del nivel medio-alto son los niños los que puntúan más alto en la subescalas de autoestima corporal. Esta diferencia se contrapone al estudio que Milicic y Gorostegui hicieron en 1993, donde la diferencia viene dada a favor de los niños frente a las niñas en la subescala corporal. Un dato a tener en cuenta es que esta diferencia de género no aparece en el nivel socioeconómico medio-alto donde siguen siendo los niños los que valoran su autoestima personal por encima de las niñas, lo que podría mostrar claros indicios culturales respecto de lo esperado para el género y que querámoslo o no, continúan vigentes hasta hoy (Gorostegui y Dörr, 2005). La respuesta a la pregunta de por qué esto se mantiene en el nivel socioeconómico medio-alto a pesar de los cambios que han experimentado las niñas de los niveles socioeconómicos bajo y medio-bajo en dirección a una autoestima positiva, es un tema que merece especial atención y abre las puertas a posteriores investigaciones.

Por último hemos encontrado un efecto de interacción del nivel socioeconómico y la edad. En nuestra investigación, trabajando con una muestra de personas entre 3 y 7 años de edad, se confirma el efecto del nivel socioeconómico y la autoestima, coincidiendo en este aspecto con el metaanálisis realizado por Twenge y Campbell

(2002) donde encontraron que esta relación era significativa y se intensificaba a medida que la edad incrementaba.

Podemos pensar que respecto a los resultados obtenidos en este trabajo referidos a la distinta influencia que las variables examinadas parecen ejercer sobre las diferentes dimensiones de la autoestima infantil, vendría a corroborar la multidimensionalidad de la representación del sí mismo (Palacios, 1999) y apuntaría a un posible impacto diferencial de determinados aspectos de la experiencia pasada y actual de los menores sobre su autoestima.

Ya que algunos de los grupos sociales estudiados presentan déficits en su autoestima con relación a otros grupos de su edad y sexo vemos la necesidad de poner en práctica programas de intervención escolar con los que mejorar la autoestima en los grupos más desfavorecidos. Pensamos que el lugar apropiado para ello son los centros educativos porque en ellos se facilita a los niños y niñas una participación en contextos más ricos y estimulantes que contribuirán de una forma más decisiva a desarrollar una autoestima positiva. Un camino esperanzador son los programas de intervención socio-cognitiva y los modelos didácticos de enseñanza-aprendizaje que consideran necesario mediar para que los niños y niñas aprendan a aprender (Escrivá y Frías, 1996; Martín, 2003; Soriano y Franco, 2010). A partir de todo esto consideramos la viabilidad de potenciar recursos más que subsanar déficits.



# 6

La autoestima infantil, la edad, el sexo y el nivel socioeconómico como predictores del rendimiento académico



## **La autoestima infantil, la edad, el sexo y el nivel socioeconómico como predictores del rendimiento académico**

### **Resumen**

El estudio de la autoestima como variable afectiva y motivacional es relevante dentro del ámbito del desarrollo de la personalidad. Diversas investigaciones destacan la importancia de las estrategias cognitivo-motivacionales implicadas en el aprendizaje y rendimiento académico. Este trabajo tiene como objetivo explorar las relaciones empíricas entre las dimensiones de la autoestima (corporal, personal, social, académica y familiar) y los resultados escolares de niños y niñas del Segundo Ciclo de Educación Infantil y Primer Ciclo de Educación Primaria, prestando especial atención a la edad, el sexo y el nivel socioeconómico de los centros escolares de referencia. Desde un modelo multidimensional se propone la evaluación de la autoestima utilizando el cuestionario EDINA que mide cada una de las dimensiones por separado y presenta un índice de fiabilidad adecuado (0.80). En el estudio han participado 1757 escolares de 3 a 7 años de edad, del total 889 eran niños y 868 niñas de niveles socioeconómicos bajo, medio-bajo y medio-alto. Los resultados indicaron correlaciones estadísticamente significativas entre el rendimiento académico y la edad, el sexo, el nivel socioeconómico y las dimensiones corporal, académica y familiar de la autoestima. Los análisis de estas relaciones en función de la edad se asocian al cambio que se produce en el desempeño académico en el cambio de etapa educativa: del Segundo Ciclo de Educación Infantil al Primer Ciclo de Educación Primaria. Se proponen dos modelos explicativos de las

variables predictivas del rendimiento académico que ayuden a abordar la prevención de la autoestima desde el ámbito familiar y educativo.

*Palabras-claves:* autoestima, autoconcepto, rendimiento académico, edad, género, nivel socioeconómico.

## **Children's self-esteem, age, sex and socioeconomic status as predictors of academic performance**

### **Abstract**

The study of self-esteem as a motivational and affective variable is relevant within the scope of personality development. Various studies highlight the importance of cognitive-motivational strategies involved in learning and academic performance. This work aims to explore the empirical relationships between the different dimensions of self-esteem (body, personal, social, academic and family) and children's educational attainment in the Second Cycle of Children Education and First Cycle of Primary Education, paying special attention to age, sex and socioeconomic status of the schools in question. From a multidimensional model, self-esteem assessment is proposed using the EDINA questionnaire that measures each of the dimensions separately and has an appropriate reliability rate (0.80). In the study 1757 school children aged from 3 to 7 have participated, of the total 889 were boys and 868 girls belonging to low, lower-middle and upper-middle socioeconomic levels. The results showed statistically significant correlations between academic performance and age, sex, socioeconomic status and body, academic and family dimensions of self-esteem. The analysis of these relationships on the basis of age is associated with the change occurring in academic performance when changing educational stage: from the Second Cycle of Children Education to the first cycle of Primary Education. We propose two models explaining the predictive variables of academic performance to help address self-esteem prevention from the family and education sphere.

*Keywords:* self-esteem, self-concept, academic performance, age, gender, socioeconomic status.

## Introducción

La imagen que cada persona tiene de sí misma, a diferencia de otros constructos psicológicos, es en gran manera operativa. Procede de la acción, condicionándola y significándola; por eso las diferencias entre los términos *autoimagen*, *autoconcepto*, *autopercepción* frente al de *autoestima* son más bien conceptuales (Goñi, 2009). En su expresión y en su influencia sobre la conducta fácilmente aparece un matiz evaluativo, de positividad o negatividad, de la propia imagen y de la ejecución (Coopersmith, 1967).

El autoconcepto es visto como producto de la relación recíproca entre la persona y el ambiente, estando en continua construcción (Pichardo y Amezcua, 2005). La condición de relativa estabilidad del autoconcepto general es más susceptible del cambio a medida que se desciende en la jerarquía de análisis, haciéndose más específico. Con el desarrollo se va diferenciando y volviendo más multifacético; así, desde los primeros años de escolaridad esta multidimensionalidad del autoconcepto está presente, incluyendo aspectos descriptivos y evaluativos (al mismo tiempo) e implica tanto la imagen de uno mismo o una misma como la valoración de esa imagen que es la autoestima. Conocido es que la autoestima y el autoconcepto son algunas de las variables de personalidad más relevantes y que mayor incidencia tienen sobre el rendimiento escolar (Amezcúa y Fernández, 2000; Castejón y Pérez, 1998; Guay, Marsh, y Boivin, 2003; Núñez et al., 1998).

### *La dimensión académica de la autoestima y su desarrollo*

Este constructo teórico ha sido definido como la parte del sí mismo que se relaciona más directamente con el rendimiento académico y que sirve como un sistema de guía personal para dirigir el comportamiento en la escuela, jugando un rol fundamental en la determinación de dicho rendimiento (Arancibia, Maltes y Álvarez, 1990). De esta manera, se identifica la dimensión académica de la autoestima como una variable estrechamente ligada a ese rendimiento.

Considerando la perspectiva de los comportamientos presentados por los alumnos (Arancibia, Herrera y Strasser, 1999) se han descrito cuatro dimensiones del autoconcepto académico: la relación con otros, la asertividad, el compromiso y el

enfrentamiento de situaciones escolares. La experiencia escolar es un factor determinante para el desarrollo del autoconcepto académico, dado el gran impacto de las experiencias de rendimiento escolar tanto en el alumnado como en su familia (Villasmil, 2010). La experiencia escolar determina en gran medida el bienestar socioemocional de un niño o de una niña y tendrá efectos significativos durante la vida adulta de ambos. De aquí la importancia de evaluar cómo el contexto escolar afecta el desarrollo de una autoestima positiva o negativa en los estudiantes.

Woolfolk (1998), explica que los niños y niñas muy pequeños se ven a sí mismos en términos de su nombre, sus atributos físicos y de sus aptitudes y acciones, pero no tienen nociones de sus características más permanentes. A medida que transcurre su desarrollo pasan de visiones fragmentadas y concretas de sí mismos a otras perspectivas caracterizadas por ser más objetivas, abstractas y organizadas, que abarcan ya rasgos o características psicológicas.

A nivel general, el desarrollo del autoconcepto recibe durante los primeros años de vida la influencia de los progenitores y otros integrantes del grupo familiar. Posteriormente aparecen conceptos diferenciados y separados del yo en el ámbito educativo, es decir el autoconcepto académico, y del yo más allá del ámbito escolar: autoconcepto no académico. Los compañeros y compañeras del colegio, maestros y maestras y amigos y amigas van tomando importancia también a medida que el niño o la niña crecen; y en el momento actual, donde el comienzo de la escolarización se da más temprano, todos estos referentes aparecen antes.

El autoconcepto es una realidad dinámica que se va perfilando y delimitando con la edad, como fruto del propio desarrollo cognitivo y de la acumulación de experiencias de muy diversa índole (González y Tourón, 1992). Respecto al autoconcepto académico los hallazgos de la investigación (Blumenfeld, Meece y Wessels, 1982; Harter, 1985, 1987, 1988; Marsh, 1985; Marsh, 1986; Marsh, Bames, Cairns y Tidman, 1984; Marsh, Parker y Bames, 1985; Nicholls y Miller, 1984; Relich, 1983; Rubin, 1978) muestran que con la edad el autoconcepto académico alcanza mayor grado de diferenciación y que las autopercepciones de competencia, progresivamente, llegan a estar más altamente

correlacionadas con los criterios externos del rendimiento, en concreto con las notas escolares.

### *Autoestima, aprendizaje escolar y rendimiento académico: el modelo cognitivo-motivacional*

Los numerosos estudios que investigan el rendimiento académico están influidos por los paradigmas psicológicos dominantes en cada época (Hernández, 2005): a) *Modelo de rasgos*, que pone el acento en las capacidades naturales; b) *Modelo conductista*, donde se resaltan las habilidades específicas como producto del entrenamiento, de la práctica y del manejo de antecedentes y consecuentes; c) *Modelo cognitivo*, centrándose en las estrategias cognitivas, en el ser consciente de la propia actividad mental o metacognición; y d) En los años 80 y 90 se resaltó el paradigma *cognitivo-emocional*, que evidencia la circularidad de lo intelectual y lo socioafectivo,

Gran parte de la investigación realizada sobre el autoconcepto se dirigió hacia su papel en la conducta académica del alumnado. Esto ha sido así no sólo por la relevancia del logro escolar, sino también por la importancia del contexto escolar en el desarrollo de niños y niñas (González-Pienda, Núñez, Glez y García, 1997). En la mayoría de las investigaciones se ha encontrado que el autoconcepto está relacionado, más o menos, con las experiencias y/o logros escolares de los alumnos y alumnas. Una vez constatada dicha relación, la discusión se ha centrado en saber cómo es la relación entre ambos constructos y, conocido esto, cuáles son los mecanismos y/o procesos que hacen posible tal relación.

En general, los datos parecen ofrecer más apoyo a la hipótesis de la supremacía de la influencia del autoconcepto sobre el rendimiento de los alumnos y alumnas; demostrando dos hechos fundamentales (González-Pienda, 1993; González-Pienda, Núñez y Valle, 1992; Núñez, 1992): a) Que el autoconcepto es fuente de motivación que incide directa y significativamente sobre el logro y los resultados del aprendizaje escolar, que necesariamente, tienen incidencia sobre el autoconcepto como el resultado de una elaboración cognitivo-afectiva (González-Pienda et al., 1997); y b) Que la influencia del autoconcepto sobre el rendimiento puede ser inmediata, mientras que la

incidencia del logro académico sobre el autoconcepto se encontraría mediatizada por la elaboración cognitivo-afectiva del propio autoconcepto.

González-Pienda et al. (1997) ponen de manifiesto que la implicación activa de la persona en el proceso de aprendizaje aumenta cuando se siente autocompetente, es decir, cuando confía en sus propias capacidades y tiene altas expectativas de autoeficacia, valora las tareas y se siente responsable de los objetivos de aprendizaje (Núñez et al., 1995). Todo ello influye tanto sobre las estrategias cognitivas y metacognitivas que pone en marcha a la hora de abordar las tareas como sobre la regulación del esfuerzo y la persistencia, lo que a su vez incide de forma directa y positiva sobre el rendimiento académico (González y Tourón, 1992). Estos autores indican que no hay que olvidar la vertiente cognitiva en el resultado del aprendizaje escolar. De cara a obtener éxitos académicos y óptimos resultados de aprendizaje, se necesita tener tanto "voluntad" como "habilidad", lo cual refleja con claridad el grado de interrelación existente entre lo afectivo-motivacional y lo cognitivo dentro del aprendizaje escolar (González-Pienda, 2003).

### *Investigaciones que exploran las relaciones entre la autoestima y el rendimiento académico*

A la hora de delimitar qué factores inciden en el éxito o fracaso del rendimiento escolar nos encontramos con muchas dificultades ya que dichos factores o variables constituyen una red fuertemente entrelazada. Se ha dado un avance superando los enfoques clásicos con una finalidad predictiva, pasando a otros más complejos con una finalidad explicativa a través de modelos estructurales o causales. Al conjunto de variables que inciden en el éxito o fracaso se les conoce como condicionantes del rendimiento académico (González-Pienda, 2003). Estos condicionantes se pueden agrupar en dos niveles: las variables de tipo personal y las contextuales. Entre las variables personales están aquellas que caracterizan al alumnado como aprendiz (inteligencia, aptitudes, estilos de aprendizaje, conocimientos previos, género, edad) y las variables motivacionales (autoconcepto, metas de aprendizaje o atribuciones causales; entre otras). Y las variables socioambientales se refieren al estatus social, familiar y económico que se dan en el medio lingüístico y cultural específico en el que se desarrolla (González-Pienda, 2003).

La literatura especializada revela un esfuerzo sistemático por explorar y determinar las relaciones entre la autoestima y algunos aspectos de la educación, muchos de ellos confirman la existencia de relaciones significativas entre el rendimiento escolar y el autoconcepto o la autoestima (García et al., 2010). Del mismo modo que se han interesado por evaluar si estas relaciones se mantienen constantes cuando se consideran variables como *edad* (Fuentes, García, Gracia y Lila, 2011; Molina y Raimundi, 2011; Morelato, Maddio y Medina, 2011; Palacios, Zabala e Infante, 2012; Risso, Peralbo y Barca, 2010; Soriano, Navas y Holgado, 2011), *sexo* (Costa y Tabernero, 2012; Delgado, Inglés y García, 2012; Fuentes et al., 2011; Gordillo, Castro, Herrera, Acuña y Solanes, 2011; Orgilés, Johnson, Huedo-Medina y Espada, 2012; Padilla, García y Suárez, 2010; Palacios et al., 2012; Soriano et al., 2011) y el *nivel socioeconómico* (Rodríguez, Droguett y Revuelta, 2012; Risso et al., 2010).

En la Tabla I aparecen los resultados más relevantes de los muchos estudios que se han llevado a cabo en relación con la edad, el sexo, el nivel socioeconómico, la autoestima y/o el rendimiento académico:

**Tabla I: Trabajos que exploran las relaciones entre la autoestima y el rendimiento académico**

<b>Dimensiones analizadas</b>	<b>Autor o autores (año)</b>
El autoconcepto-académico, familiar y físico como la edad del alumnado influyen directamente en el rendimiento académico.	(Costa y Tabernero, 2012)
El autoconcepto académico se muestra como variable mediadora asociada al ajuste escolar.	(Rodríguez et al., 2012)
Los rendimientos de chicas y chicos en el aprendizaje de las matemáticas son casi similares.	(Ganley y Vasilyeva, 2011)
El autoconcepto influye en el rendimiento académico de los estudiantes.	(Ghazvini, 2011; Obilor, 2011; Paiva y Lourenço, 2011)
Ser varón puede significar tener un buen rendimiento en matemáticas y ser mujer un buen rendimiento en el lenguaje.	(Backhoff, Sánchez, Peón, y Andrade, 2010; Cervini y Dari, 2009; Gaviria, Martínez-Arias, y Castro, 2004; Maccoby y Jacklin, 1974; Studenska, 2011)
El rendimiento no puede ser explicado por el género.	(Casé, Neer, Lopetegui, y Doná, 2010; Fortoul, Varela, Ávila, López, y Nieto, 2006; Matteucci y Mignani, 2011; Pierart y Pavés, 2011)
Las chicas tienen un mejor rendimiento académico que los chicos en Lengua y Literatura, Biología y Geología, Educación Plástica y Visual. Al contrario, los chicos tienen mejores puntuaciones en Matemáticas, Educación Física y Tecnología.	(Padilla et al., 2010)
Las variables cognitivo-motivacionales se consideran determinantes	(Miñano y Castejón, 2008; Valle, González,

en la autorregulación del aprendizaje.	(Núñez y González-Pienda, 1998)
Asociación lineal entre autoconcepto y rendimiento académico.	(Villaruel Henríquez, 2000)
En su metanálisis han constatado que existen diferencias significativas entre sexos y que éstas dependen de la edad.	(Wilgenbusch y Merrell, 1999)
La estrecha diferencia en matemáticas y ciencias a favor de los chicos se reduce con la edad y no la diferencia en lectura y escritura a favor de las chicas.	(Nowell y Hedges, 1998)
Los varones obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en autoconceptos globales y atléticos mientras que las chicas obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en autoconcepto social.	(Gabelko, 1997)
La autoestima y el logro académico de las chicas sufren un descenso significativo durante la adolescencia temprana.	(Rothenberg, 1997)
Las diferencias de género pueden ser confusas.	(Crain, 1996; Marsh, 1989 )
Los niños y niñas con dificultades crónicas de aprendizaje tienen un autoconcepto académico más bajo.	(Abouserie, 1995; Chapman y Boersma, 1980; Cooley y Ayres, 1988; Winne, Woodlands y Wong, 1982)
Los varones tienen más experiencias de fracaso académico y desesperanza aprendida que las mujeres.	(Au, 1995)
La relación causal bidireccional entre autoestima y depresión asociada a un desempeño académico pobre.	(Luthar y Blatt, 1995; Rosemberg, Schooler y Schoenbach, 1989)
La autoestima académica es un buen predictor del rendimiento escolar.	(Rosemberg, Schooler, Schoenbach y Rosemberg, 1995)
Para las niñas los niveles escolares intermedios pueden ser el momento en que comience el descenso con respecto a la autoestima y el logro académico.	(AAUW, 1991; Backes, 1994; Rothenberg, 1995)
Las chicas presentaban niveles más bajos que sus compañeros varones en el autoconcepto académico y las aspiraciones educativas.	(Hilke y Conway, 1994)
Las niñas tienen una autopercepción positiva durante los estudios primarios, sin embargo a los doce años, aproximadamente, sufren una gran disminución en la autoconfianza y la aceptación de su imagen física.	(Orenstein, 1994)
La cognición y los sentimientos respecto al sí mismo o sí misma son factores determinantes en el éxito académico.	(Byrne, 1984; Covington y Omelich, 1979; Hamachek, 1987; Leondari, 1993; Markus, Cross y Wurf , 1990; Purkey, 1970, Kifer, 1975)
En el autoconcepto global no encontró diferencias significativas entre niños y niñas. En el autoconcepto académico halló diferencias respecto a la edad y al sexo.	(Rodríguez-Espinar, 1982)
El alumnado con dificultades en áreas específicas del conocimiento tienden a generalizar las imágenes parciales negativas a una imagen negativa general.	(Black, 1974; Butkowsky y Willow, 1980; Chapman y Boersma, 1979)
Haciendo un meta-análisis acerca de las diferencias de género (1960-1970) concluye que las chicas tendían a mostrar menores niveles de autoconcepto general que los chicos.	(Miller, 1979)

En el análisis de estos estudios podemos ver el esfuerzo sistemático de los investigadores por explorar y determinar las relaciones entre la autoestima y aspectos relacionados con el rendimiento académico. Muchos de estos trabajos confirman la existencia de relaciones significativas entre la autoestima, la edad, el sexo, el nivel socioeconómico y el rendimiento académico. Pese a ello, son pocos los estudios realizados en poblaciones de niños y niñas pequeñas, por lo que consideramos interesante y necesario evaluar si estas relaciones entre autoestima y resultados escolares están presentes en la infancia cuando se consideran variables como edad, sexo, curso y el contexto socioeconómico del centro al que asisten.

Partiendo de un modelo multidimensional de la autoestima (corporal, personal, académica, social y familiar) decidimos estudiar las relaciones entre la autoestima y el rendimiento escolar en niños y niñas de 3 a 7 años de edad. Nos planteamos la hipótesis de si la edad, el sexo, el nivel socioeconómico y la autoestima actúan como predictores de los resultados escolares en niños y niñas de estas edades.

## **Método**

### *Descripción de la muestra*

La muestra está constituida por 1.757 niños y niñas de edades comprendidas entre los 3 y los 7 años de edad, del total 889 eran niños y 868 niñas. En ella se incluyen colegios públicos y concertados de las provincias de Córdoba, Málaga y Sevilla. Los 13 colegios que han participado en la investigación están enclavados en zonas rurales y urbanas. Pertenecen a clases socioeconómicas baja, medio-baja y medio-alta; siendo su mayoría medio-baja.

### *Procedimiento, variables e instrumentos de medida*

Las variables que se han incluido en el estudio han sido la edad, el género, el nivel socioeconómico de los centros escolares y los resultados escolares del alumnado.

El instrumento usado para la evaluación de la autoestima infantil ha sido el Cuestionario EDINA (Serrano, Mérida, y Taberner, 2013), con el que se pretende recoger información acerca de la autoestima global y las cinco dimensiones de la misma: corporal, social, personal, académica y familiar. Siendo su ámbito de aplicación los niños y las niñas de entre los 3 y los 7 años de edad (Segundo Ciclo de Educación Infantil y Primer Ciclo de Educación Primaria). Al alumnado de los dos primeros cursos de Educación Infantil (3 y 4 años) se les ha administrado el cuestionario de forma individual y el tiempo requerido para ello ha sido un máximo de 10 minutos; al resto de participantes, alumnos y alumnas del Tercer Curso de Educación Infantil y los dos cursos del Primer Ciclo de Primaria (5, 6 y 7 años), en grupos de cinco o seis estudiantes y el tiempo máximo de aplicación requerido ha sido también de 10 minutos. El material utilizado ha sido el formato multimedia e interactivo del que consta el cuestionario. El análisis factorial confirmatorio realizado aporta una adecuada estructura factorial (GFI = 0.951; AGFI = 0.937) y el Alfa de Cronbach para los 21 ítems que forman el cuestionario es de .803, mostrando así una fiabilidad adecuada.

La muestra se ha dividido en tres grupos diferenciados por el nivel socioeconómico obtenido a partir de las características sociodemográficas de los centros escolares en los que estos niños y niñas se encuentran escolarizados. Uno de estos grupos constituye la muestra 1 (N=469), representativa de la población de clase baja; el segundo grupo está formado por la muestra 2 (N=957), representativa de los estratos socioeconómicos medio-bajos; y el último tercer grupo, muestra 3, compuesto por las clases medio-altas (N=331).

Por último los resultados escolares de los alumnos y alumnas fueron evaluados por sus tutores y tutoras en una escala de respuesta tipo LÍkert con cinco opciones de respuesta: Muy Malos; Malos; Aceptables; Buenos y Muy Buenos.

#### *Tratamiento estadístico*

El análisis preparatorio de los datos, el cálculo de los estadísticos descriptivos y la estimación de la consistencia interna se han realizado con el programa SPSS 18.0. En segundo lugar se han efectuado análisis univariantes para establecer las relaciones que se dan entre las variables edad, sexo y nivel socioeconómico y los resultados

académicos. En tercer lugar contrastamos, mediante correlaciones bivariadas, las posibles correspondencias entre la autoestima global y cada una de las dimensiones (corporal, personal, social, académica y familiar) con los resultados académicos. Y por último, ejecutamos un análisis de regresión con los datos de toda la muestra, con la voluntad de encontrar modelos explicativos de las variables predictivas del rendimiento académico.

## Resultados

Inicialmente realizamos un análisis descriptivo para comprobar la variabilidad en la distribución de respuestas de los resultados académicos evaluados por el profesorado; y como se puede observar en la Figura 1 estos resultados, en general, son buenos ( $M = 3.85$ ,  $DT = 1.026$ ,  $N = 1737$ ).

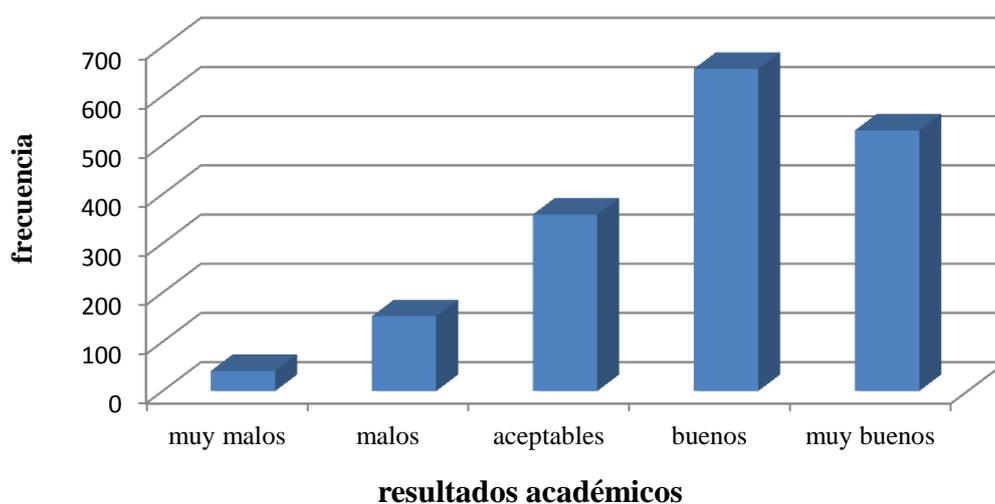


Figura 1: Estadísticos descriptivos de los resultados académicos del alumnado

Mediante un análisis univariante analizamos el efecto de la edad, el sexo y el nivel socioeconómico y la interacción entre ambos sobre la variable dependiente (resultados académicos) y pudimos comprobar, como muestra la Tabla II, un efecto directo de cada uno de los factores mientras que no existe un efecto de interacción.

**Tabla II: Análisis univariante del efecto edad, sexo y nivel socioeconómico con los resultados académicos.**

Origen	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	68,001 <sup>a</sup>	29	2,345	2,274	,000
Intersección	18405,216	1	18405,216	17848,232	,000
Edad	13,488	4	3,372	3,270	,011
Nivel socioeconómico	12,401	2	6,201	6,013	,002
Sexo1	16,302	1	16,302	15,809	,000
Edad * nivel socioeconómico	9,736	8	1,217	1,180	,307
Edad * sexo	4,729	4	1,182	1,147	,333
Nivel socioeconómico * sexo	,270	2	,135	,131	,877
Edad * nivel socioeconómico * sexo	8,035	8	1,004	,974	,455
Error	1760,270	1707	1,031		
Total	27610,000	1737			
Total corregida	1828,271	1736			

a. R cuadrado = ,037 (R cuadrado corregida = ,021)

Con el objetivo de constatar el efecto de la edad sobre el rendimiento académico efectuamos un análisis univariante; y los resultados muestran un efecto significativo del factor edad sobre dicho rendimiento ( $F_{(4,1732)} = 2.66; p < .05; \eta^2 = .006; \text{potencia} = .74$ ). Este efecto significativo en la mejora del rendimiento académico se aprecia de los 3 a los 5 años ( $t_{(1732)} = -.25; p < .05$ ), período correspondiente al Segundo Ciclo de Educación Infantil, donde podemos pensar que se está produciendo una consecución en el logro de los resultados. Por el contrario, en el período correspondiente al Primer Ciclo de Educación Primaria se produce un descenso que continúa a lo largo de este nivel educativo (Figura 2):

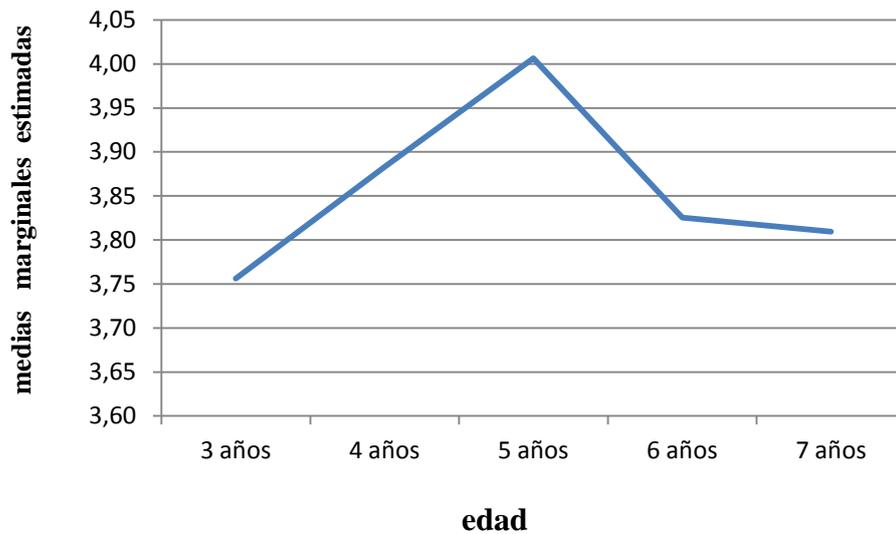


Figura 2: Evolución del rendimiento académico con la edad.

La segunda variable estudiada ha sido el contexto socioeconómico de los centros escolares y su posible efecto sobre el rendimiento académico; el análisis univariante ejecutado concluye que hay un efecto significativo de dicho factor sobre el rendimiento ( $F_{(2,1734)} = 7.52; p < .001; \eta^2 = .009; potencia = .94$ ). El efecto significativo en la mejora del rendimiento se aprecia entre el nivel socioeconómico bajo y los niveles medio-bajo ( $t_{(1732)} = -.20; p < .002$ ) y medio-alto ( $t_{(1732)} = -.25; p < .002$ ):

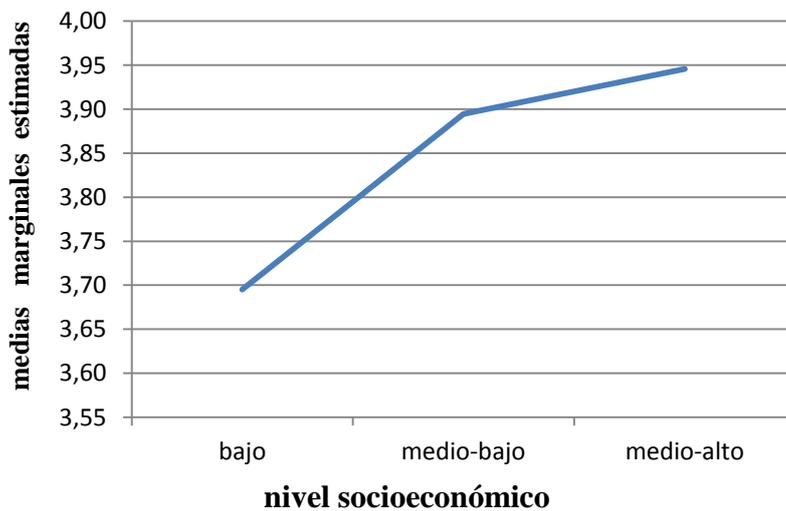


Figura 3: Efecto del nivel socioeconómico sobre el rendimiento académico.

Efectuado un tercer análisis univariante para constatar el efecto de la variable sexo sobre los resultados, éstos mostraron un efecto significativo del factor sexo sobre el rendimiento ( $F_{(1,1735)} = 16.49$ ;  $p < .001$ ;  $\eta^2 = .009$ ; potencia = .98), a favor de las niñas:

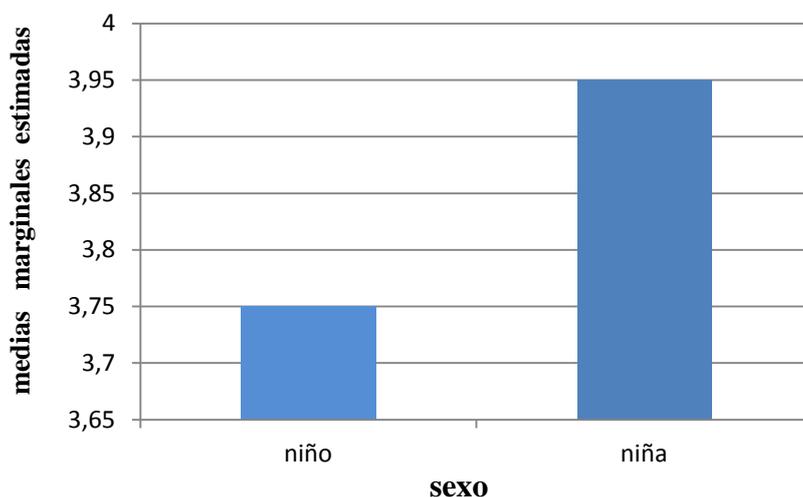


Figura 4: Efecto del factor sexo sobre el rendimiento académico.

Analizamos la relación entre la autoestima global y cada una de las dimensiones (corporal, personal, social, académica y familiar) con los resultados académicos efectuando un análisis de correlaciones bivariado, y encontramos un efecto positivo y significativo con la autoestima global, la dimensión corporal y la dimensión académica; y un valor marginal en la dimensión social como podemos observar en la Tabla III:

Tabla III: Análisis de correlaciones bivariado de la autoestima sobre el rendimiento.

AUTOESTIMA GLOBAL	Dimensiones de la autoestima				
	Corporal	Personal	Académica	Social	Familiar
Correlación Pearson	,070**	,076**	,025	,113**	,045
Nivel significación	,004	,002	,299	,000	,563
N = 1737	1737	1737	1737	1737	1737

Con el propósito de analizar el efecto de las variables estudiadas anteriormente realizamos un análisis de regresión con los datos de toda la muestra. Los resultados académicos difieren según la edad de estos niños y niñas; y esta diferencia coincide con el cambio de etapa educativa: del Segundo Ciclo de Educación Infantil ( $F_{(8,826)} = 8.65$ ;  $p < .001$ ) al Primer Ciclo de Educación Primaria ( $F_{(8,893)} = 6.03$ ;  $p < .001$ ). Dadas estas dos premisas contrastamos dos modelos explicativos: uno (Modelo 1) para toda la muestra y otro (Modelo 2) para cada uno de los niveles educativos donde aparecen las diferencias analizadas (Tabla IV).

**Tabla IV: Modelos explicativos de las variables predictivas del rendimiento académico.**

VARIABLES	MODELO 1	MODELO 2	
	<i>N</i> =1736 $R^2_{adj}$ =0.029 $\beta$	Educ. Infantil <i>N</i> =834 $R^2_{adj}$ =0.068 $\beta$	Educ. Primaria <i>N</i> =901 $R^2_{adj}$ =0.043 $\beta$
Edad	.020	<b>,106**</b>	-,024
Sexo	<b>.081**</b>	<b>,145**</b>	,031
Aut. Corporal	<b>.053*</b>	,046	,058
Aut. Personal	-,01	<b>,131**</b>	<b>-,135**</b>
Aut. Académica	<b>.158**</b>	<b>,115**</b>	<b>,178**</b>
Aut. Social	-,022	-,037	,060
Aut. Familiar	<b>-,106**</b>	<b>-,077**</b>	<b>-,104**</b>
Nivel socioeconómico	<b>.091**</b>	,041	<b>,104**</b>

Nivel de significación: \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$ ; #  $p < .10$

Como podemos observar en la Tabla IV las variables predictivas del rendimiento académico para el total de la muestra estudiada (Modelo 1) son el sexo, el nivel socioeconómico y las dimensiones corporal, académica y familiar de la autoestima; ejerciendo todas ellas un efecto positivo sobre aquel, a excepción de la dimensión familiar cuyo efecto es negativo. Si analizamos el Modelo 2: a) Por un lado en Educación Infantil las variables edad, sexo y las dimensiones personal y académica tienen un efecto positivo; y de nuevo aparece la dimensión familiar con un impacto

negativo; y b) Por otro lado, en el Primer Ciclo de Educación Primaria, el nivel social y la dimensión académica actúan de forma positiva; y las dimensiones personal y familiar lo hacen a la inversa. Así, resulta interesante señalar que el contexto socioeconómico no influye sobre el rendimiento en la educación infantil.

## **Discusión y conclusiones**

La variable criterio considerada en este estudio es el rendimiento académico de alumnos y alumnas del Segundo Ciclo de Educación Infantil y Primer ciclo de Educación Primaria debido a que es una variable de gran importancia para su ámbito social, escolar, familiar y personal. Recapitulando, los datos obtenidos en este estudio son importantes porque proporcionan apoyo empírico a los estudios que destacan el papel de la autoestima en el rendimiento escolar. Como hemos podido ver en la evaluación que hace el profesorado de los resultados académicos de los niños y niñas estudiados hemos constatado que, en general, son buenos. Estos resultados correlacionan significativamente con la edad, apreciándose una mejora del rendimiento de los 3 a los 5 años (Segundo Ciclo de Educación Infantil), pero en el período correspondiente al Primer Ciclo de Educación Primaria se produce un descenso que continúa a lo largo de este nivel educativo. Dados estos resultados es razonable pensar que, esta variable debería ser buena predictora del rendimiento escolar. En cualquier caso, y al margen de la magnitud de la relación que pudiera tener con éste, parece claro que es de máxima importancia para la acción educativa en el contexto escolar y en este cambio de etapa. En nuestra opinión, la intervención educativa debería considerar el diferente papel que desempeña con la edad la variable aquí considerada con la finalidad de dirigir los esfuerzos a la mejora del rendimiento y del logro académico. En sintonía con este hallazgo encontramos estudios que establecen que en Educación Primaria empiezan a manifestarse los primeros indicadores del fracaso, entre ellos la repetición y el retraso (Enguita, Martínez y Gómez, 2010), siendo un número elevado de escolares los que presentan un rendimiento escolar insuficiente, base del fracaso escolar (Informes OCDE, 2013). Los problemas de rendimiento escolar constituyen una de las mayores preocupaciones de familias, docentes y de los propios niños y niñas afectadas.

Como era de esperar es el alumnado de los centros de nivel socioeconómico medio-alto el que mejores resultados académicos alcanza, seguido del de nivel medio-bajo; siendo la puntuación más baja la correspondiente al nivel socioeconómico bajo. A la misma conclusión llegan otras investigaciones poniendo de relieve la influencia que el bajo nivel socioeconómico tiene en los resultados académicos (Anderson et al., 2002; Jimerson, 1999; Marchesi-Ullastres, 2002).

Nuestros resultados muestran que las niñas tienen un rendimiento académico medio superior a los niños, afirmación ésta en la línea de aquellos estudios que consideran que el género también parece tener su implicación en cuanto al rendimiento académico (Del Prette, Del Prette y Barreto, 1999; Echavarri, Godoy y Olaz, 2007; Edel, 2003; Hacket y Betz, 1989; Olaz, 2003; Schunk, 1984); a pesar de que hay autores que defienden la existencia de más similitudes que diferencias entre niños y niñas (Colom y García López 2002; Ezpeleta, 2005; Feingold 1992).

Este éxito o fracaso en la escuela se relaciona con aspectos importantes de la autoestima, que a su vez influye en los logros, conformando un circuito de retroalimentación (Dörr, 2005). Hay que destacar la importancia del autoconcepto como mediador del rendimiento escolar y que, por lo tanto, alimentar la autoimagen positiva del alumnado es una de las tareas más importantes de la educación básica (Entwisle, Alexander, Pallas y Cadigan, 1987). Nuestros hallazgos confirman un efecto positivo y significativo entre la autoestima global, la dimensión corporal y la dimensión académica; y un valor marginal en la dimensión social y los resultados académicos. En la línea de estos resultados, la literatura científica se caracteriza por confirmar la existencia de relaciones significativas entre el desempeño escolar y el autoconcepto (Byrne, 1984; Costa y Taberner, 2012; Covington y Beery, 1976; Covington y Omelich, 1979; Ghazvini, 2011; Hamachek, 1987; Kifer, 1975; Leondari, 1993; Markus et al., 1990; Miñano y Castejón, 2008; Obilor, 2011; Paiva y Lourenço, 2011; Purkey, 1970; Rodríguez et al., 2012; Rosemberg et al., 1995; Valle et al., 1998).

Por último, los resultados del análisis de regresión nos ha llevado a contrastar dos modelos explicativos de las variables predictivas del rendimiento académico que pueden contribuir al desarrollo e investigación de modelos que exploren, en un futuro, además de la influencia de variables aquí presentadas, otras de orden personal y del

ámbito escolar que pudieran estar determinando diferencias importantes en el rendimiento de los y las escolares. Algunas de ellas pudieran ser de tipo demográfico y socioeconómico, tales como el nivel de escolaridad de los padres, el clima familiar y el tipo de institución educativa. Esto permitiría comprender el rendimiento mediante esquemas explicativos más amplios, siendo los modelos de ecuaciones estructurales una alternativa a considerar en el análisis de tales datos.

En el primer modelo propuesto (Modelo 1) son el sexo, el nivel socioeconómico y las dimensiones corporal y académica los predictores que ejercen un efecto positivo sobre aquel, a excepción de la dimensión familiar cuyo efecto es negativo. En el segundo modelo (Modelo 2), por un lado en Educación Infantil las variables edad, sexo y las dimensiones personal y académica tienen un efecto positivo; y de nuevo aparece la dimensión familiar con un impacto negativo; y, por otro lado, en el Primer Ciclo de Educación Primaria, el nivel social y la dimensión académica actúan de forma positiva; y las dimensiones personal y familiar lo hacen a la inversa. Debemos hacer hincapié en el efecto negativo que la dimensión familiar de la autoestima ejerce sobre los resultados académicos, ya que el contexto familiar siempre se ha considerado muy relevante para el rendimiento, no solo por condicionar la “posición” de salida de los estudiantes (Schlee, Mullis y Shriner, 2009), sino por incidir directamente sobre la autorregulación y el curso del aprendizaje escolar (González-Pienda et al., 2002).

Por todo lo expuesto hasta aquí, puede concluirse que esta investigación aporta nuevas evidencias acerca de las variables que influyen sobre el rendimiento escolar en niños y niñas de Educación Infantil y Primer Ciclo de Educación Primaria; explorando su relación con aspectos tales como la autoestima, el sexo, la edad y el nivel socioeconómico de los centros escolares donde este alumnado está inscrito.

En relación a *futuras intervenciones* en la mejora de la autoestima, para contribuir a un mejor rendimiento académico, se podría sugerir que se tengan en cuenta los aspectos que los niños y niñas sienten como más negativos; que se considere la edad y la etapa evolutiva conforme a los modelos explicativos propuestos; así como su nivel social y, ya que existen diferencias de género, que los programas o intervenciones las respeten. En

síntesis, los resultados aquí presentados nos animan a desarrollar en las familias y centros escolares programas o intervenciones que ayuden a los niños y niñas a que se sientan competentes, estimulando su motivación para facilitar un incremento de sus logros académicos.





# 7

## Discusión y Conclusiones





## **Discusión y Conclusiones**

Recapitulando, y a modo de resumen, concluimos este trabajo con las distintas aportaciones extraídas tanto de la elaboración y validación del cuestionario EDINA como de los estudios empíricos llevados a cabo a través del mismo y teniendo en cuenta los factores edad, sexo, nivel socioeconómico y rendimiento académico con la variable autoestima (global y cinco dimensiones):

### **El cuestionario EDINA presenta una calidad métrica satisfactoria**

A la vista del análisis psicométrico realizado, los resultados aquí presentados muestran una calidad métrica satisfactoria del cuestionario EDINA así como una validez óptima atendiendo a los criterios del contenido y la finalidad de uso del instrumento con vistas a su empleo profesional (véase *Capítulo 3*, pp. 47-166). La validez de contenido se ha realizado a través de la opinión de expertos; y la validez de comprensión mediante su administración a los niños y niñas objeto de estudio. La validez de constructo fundamentada en procedimientos confirmatorios que demuestran un ajuste adecuado del modelo propuesto de cinco factores: corporal, personal, académico, social y familiar. Son 21 los ítems que conforman el EDINA, cuya estructura factorial viene apoyada por una adecuada fiabilidad en términos de consistencia interna, tanto por factores como en la escala total, siendo su valor alfa de .803, lo que nos lleva a calificarlo como un valor satisfactorio (Cicchetti, 1994). Además esta fiabilidad se ve afectada de forma positiva en nuestro caso por otros factores: poca cantidad de elementos (lo que

elimina la fatiga y favorece la motivación), la ausencia de elementos del test formulados en términos negativos (la formulación negativa afecta seriamente a la comprensión del sentido en el que deben darse las respuestas) y la presencia de enunciados sencillos, fáciles de entender. Los resultados psicométricos obtenidos de la estructura factorial y de la fiabilidad vienen a complementar los aspectos de validez de contenido; lo que nos lleva a concluir que el cuestionario tiene, según la evidencia empírica analizada, una buena calidad psicométrica.

### **Utilidad práctica del cuestionario**

Hay que tener en cuenta la utilidad práctica del cuestionario diseñado y adaptado para una población que podríamos calificar de marginal dentro de la evaluación de la autoestima, ya que no existían instrumentos específicos para ella en nuestra lengua original y con un formato atractivo (véase *Capítulo 3*, pp. 47-166). Además el cuestionario se puede emplear para conocer datos sobre una población/clase o sobre un niño o niña individualmente, y con distintas finalidades: descriptiva, evaluativa, terapéutica o investigadora. Del mismo modo que puede evaluarse la autoestima tanto global como en sus dimensiones: corporal, personal, académica, social y/o familiar.

### **Es posible la elaboración de un cuestionario para la evaluación de la autoestima infantil**

Por lo tanto tal como se pretendía en los objetivos propuestos (véase *Capítulo 1*, pp. 3-18), el presente trabajo demuestra que es posible la elaboración de un cuestionario para la evaluación de la autoestima, para niños y niñas de de 3 a 7 años de edad, basada en las ideas enunciadas por Thurstone a partir del año 1929 y continuadas por Likert en los años 30; siguiendo las recomendaciones de González-Pienda y Núñez (1993).

## **Los datos confirman el modelo teórico multifactorial y jerárquico de la autoestima**

Los resultados de los análisis ratifican el modelo teórico multifactorial y jerárquico propuesto de partida (véase *Capítulo 3*, pp. 47-166). Las cinco dimensiones halladas permiten medir diferentes aspectos de la autoestima con un mismo instrumento (Grandmontagne y Fernández, 2004) en estrecha relación teórica y empírica con el estudio de la autoestima como componente valorativo del autoconcepto en la línea de Rosenberg (1965); y en la multidimensionalidad y jerarquización de dichos constructos desde el enfoque de Coopersmith (1967); Fitts (1965); Marsh (1993); McIntre y Drummond (1976); y Musitu, García y Gutiérrez (1991). Además se concreta la base teórica que supone el modelo multidimensional del autoconcepto de Shavelson et al. (1976). Así, pueden obtenerse medidas sensibles, concretas y ajustadas de cada una de estas cinco dimensiones, además de la global.

## **La autoestima evoluciona con la edad**

Del análisis diferencial hecho con el factor edad se desprende la conclusión de que la autoestima cambia con la edad, ya que observamos que las puntuaciones medias disminuyen en los niños y niñas de mayor edad (véase *Capítulo 3*, pp. 47-166). Los resultados obtenidos coinciden con los de Alonso y Román (2005) y Villa y Auzmendi (1999), en su argumentación, al considerar que en estas edades tan tempranas el autoconcepto está en proceso de emergencia y, por lo tanto, los diferentes aspectos que lo componen no están tan claramente marcados como en edades más avanzadas. No obstante, incluso a estas edades, hay conductas claramente asociadas con la alta o baja autoestima, tal como hemos visto en los resultados derivados de nuestro estudio. Esta diferencia que hallamos respecto al factor edad se encuentra en la misma línea de las diferencias encontradas en la validación de los principales cuestionarios de autoestima en español, como por ejemplo, el AFA (Musitu, García, y Gutiérrez, 1995), el AFA-5 (Musitu y García, 1999), el A-EP (Ramos y cols., 2006), el CMME (Ramos, 2008) o en el extranjero, como el *Children's Inventory of Self-Esteem* (Campbell, 2003).

## **Aparecen diferencias en la autovaloración personal según el sexo**

En el análisis estadístico diferencial realizado en el factor sexo hemos encontrado diferencias significativas entre las puntuaciones totales entre niños y niñas (véase *Capítulo 4*, pp. 169-184), donde las niñas tienen puntuaciones significativamente superiores en la autoestima global y en sus dimensiones corporal, personal, social, académica y familiar. Lo que nos sitúa en consonancia con los estudios de Garaigordobil y Berrueco (2007), Lihua y Lizhu (2006), Nelson et al. (2009), Orenstein (1994) y Wilgenbusch y Merrel (1999); los resultados de estos trabajos son diversos, pero todos confirman la existencia de diferencias donde la valoración de una percepción más positiva la tienen las niñas. Por el contrario hay otros estudios que no han hallado diferencias significativas en la autoestima de niños y niñas respecto al sexo como es el caso de la investigaciones hechas en la elaboración de los cuestionarios EAP (Ramos, Giménez, Muñoz y Lapaz, 2006) y el CMMEA (Ramos, 2008).

No aparecen diferencias significativas en las cinco dimensiones de la autoestima (corporal, personal, social, académica y familiar) y la autoestima global con el efecto de interacción sexo del tutor o tutora y sexo del alumnado; lo que nos lleva a pensar en la posibilidad de que la intervención pedagógica realizada por los tutores y tutoras proporciona una igualdad de trato para ambos sexos con lo que se estaría evitando el sexismo y la discriminación (Rodríguez y Peña, 2005).

Los resultados obtenidos abren nuevas perspectivas de estudio centradas en dimensiones de la autoestima desde la perspectiva de género que hasta ahora no habían recibido la suficiente atención en la infancia. Creemos que contribuye a evidenciar la importancia de un análisis pormenorizado y riguroso sobre la autoestima infantil.

## **Se encuentran diferencias en la autoestima en función de la variable nivel socioeconómico**

Analizadas, de forma exploratoria, las relaciones de las cinco subescalas de autoestima evaluadas por el Cuestionario EDINA junto con los niveles socioeconómicos de los centros escolares donde los niños y niñas estaban escolarizados los resultados muestran, al respecto de las variables autoestima y nivel socioeconómico, que éste afecta de forma significativa a cuatro de las cinco subescalas: corporal, personal, académica y familiar; y de forma marginal a la subescala social (véase *Capítulo 5*, pp. 187-204). La conclusión general a la que hemos llegado es que la muestra de nivel socioeconómico medio-bajo es la que tiene una mejor valoración global de la autoestima respecto a las muestras de nivel bajo y medio-alto. Asimismo la muestra de nivel socioeconómico bajo hace una autovaloración personal por encima de la de nivel medio-alto en las subescalas personal, académica, social y familiar; siendo la subescala corporal la única en la que aparece una valoración de la muestra de nivel medio-alto por encima de la muestra de nivel bajo. Estos resultados nos llevan a pensar que los niveles de autoestima parecen afectados por determinadas situaciones específicas socioeconómicas de las muestras medidas en el estudio. Esto es, en la población de referencia, niños y niñas muestran diferencias en la valoración que hacen de ellos mismos o ellas mismas en función de la variable nivel socioeconómico. Debido a ello podríamos pensar que las distintas valoraciones que se dan en las subescalas de autoestima podrían deberse principalmente al efecto que tienen los aspectos sociales sobre sus miembros y que en gran medida actuarían como modeladores de las respuestas sociales (Benedict, 1967; Cuellar, 2000; Díaz-Loving, Díaz-Guerrero, Helmreich y Spence, 1981; Ellis, Kimmel, Díaz-Guerrero, Cañas y Bajo, 1994; Price-Williams, 1980).

Las niñas de niveles socioeconómicos bajo y medio-bajo tienen puntuaciones más altas que sus iguales masculinos en la subescala corporal de la autoestima; por el contrario en el caso del nivel medio-alto son los niños los que puntúan más alto en la subescalas de autoestima corporal. Dato éste a tener en cuenta ya que podría mostrar claros indicios culturales respecto de lo esperado para el género y que querámoslo o no, continúa vigente hasta hoy (Gorostegui y Dörr, 2005). La respuesta a la pregunta de por

qué esto se mantiene en el nivel socioeconómico medio-alto a pesar de los cambios que han experimentado las niñas de los niveles socioeconómicos bajo y medio-bajo en dirección a una autoestima positiva, es un tema que merece especial atención y abre las puertas a posteriores investigaciones.

Se confirma el efecto de interacción del nivel socioeconómico y la autoestima respecto al factor edad, la autoestima disminuye en el primer ciclo de educación primaria, pero en el nivel socioeconómico medio-bajo es donde menos se acusa ese deterioro de la autoestima y más concretamente en las niñas. Algo semejante ocurre en el nivel socioeconómico bajo, mientras que en el nivel socioeconómico medio-alto, las niñas acusan más ese descenso en contraposición al grupo de los niños.

### **La autoestima, la edad, el sexo y el nivel socioeconómico pueden considerarse predictores de los resultados académicos**

Como hemos podido ver en la evaluación que hace el profesorado de los resultados académicos de los niños y niñas estudiados hemos constatado que, en general, son buenos (véase *Capítulo 6*, pp. 207-225). Estos resultados correlacionan significativamente con la edad, apreciándose una mejora del rendimiento de los 3 a los 5 años (Segundo Ciclo de Educación Infantil), pero en el período correspondiente al Primer Ciclo de Educación Primaria se produce un descenso que continúa a lo largo de este nivel educativo. Dados estos resultados es razonable pensar que, esta variable debería ser buena predictora del rendimiento escolar. En cualquier caso, y al margen de la magnitud de la relación que pudiera tener con éste, parece claro que es de máxima importancia para la acción educativa en el contexto escolar y en este cambio de etapa. En nuestra opinión, la intervención educativa debería considerar el diferente papel que desempeña con la edad la variable aquí considerada con la finalidad de dirigir los esfuerzos a la mejora del rendimiento y del logro académico.

Como era de esperar es el alumnado de los centros de nivel socioeconómico medio-alto el que mejores resultados académicos alcanza, seguido del de nivel medio-bajo; siendo la puntuación más baja la correspondiente al nivel socioeconómico bajo

(en sintonía con los estudios de Anderson et al., 2002; Jimerson, 1999; y Marchesi-Ullastres, 2002).

Las niñas tienen un rendimiento académico medio superior a los niños, afirmación ésta en la línea de aquellos estudios que consideran que el género también parece tener su implicación en cuanto al rendimiento académico (Del Prette, Del Prette y Barreto, 1999; Echavarri, Godoy y Olaz; 2007; Edel, 2003; Hacket y Betz, 1989; Olaz, 2003; Schunk, 1984); a pesar de que hay autores que defienden la existencia de más similitudes que diferencias entre niños y niñas (Colom y García López 2002; Ezpeleta, 2005; Feingold 1992).

Nuestros hallazgos confirman un efecto positivo y significativo entre la autoestima global, la dimensión corporal, la dimensión académica, un valor marginal en la dimensión social y los resultados académicos. Estos resultados difieren según la edad de estos niños y niñas; y esta diferencia es coincidente con el cambio de etapa educativa: del Segundo Ciclo de Educación Infantil al Primer Ciclo de Educación Primaria. En la línea de estos resultados, la literatura científica se caracteriza por confirmar la existencia de relaciones significativas entre el desempeño escolar y el autoconcepto (Byrne, 1984; Costa y Taberner, 2012; Covington y Beery, 1976; Covington y Omelich, 1979; Ghazvini, 2011; Hamachek, 1987; Kifer, 1975; Leondari, 1993; Markus et al., 1990; Miñano y Castejón, 2008; Obilor, 2011; Paiva y Lourenço, 2011; Purkey, 1970; Rodríguez et al., 2012; Rosemberg et al., 1995; Valle et al., 1998).

### **Proponemos dos modelos explicativos de las variables predictivas del rendimiento académico**

Los resultados del análisis de datos nos llevan a contrastar dos modelos explicativos de las variables predictivas del rendimiento académico (véase *Capítulo 6*, pp. 207-225): el Modelo 1 (para toda la muestra) y el Modelo 2 (para cada uno de los niveles educativos estudiados).

En el primer modelo propuesto (Modelo 1) son el sexo, el nivel socioeconómico y las dimensiones corporal y académica los predictores que ejercen un efecto positivo sobre aquel, a excepción de la dimensión familiar cuyo efecto es negativo. En el segundo modelo (Modelo 2), por un lado en Educación Infantil las variables edad, sexo y las dimensiones personal y académica tienen un efecto positivo; y de nuevo aparece la dimensión familiar con un impacto negativo; y, por otro lado, en el Primer Ciclo de Educación Primaria, el nivel social y la dimensión académica actúan de forma positiva; y las dimensiones personal y familiar lo hacen a la inversa. Debemos hacer hincapié en el efecto negativo que la dimensión familiar de la autoestima ejerce sobre los resultados académicos, ya que el contexto familiar siempre se ha considerado muy relevante para el rendimiento, no solo por condicionar la “posición” de salida de los estudiantes (Schlee, Mullis y Shriner, 2009), sino por incidir directamente sobre la autorregulación y el curso del aprendizaje escolar (González-Pienda et al., 2002).

En relación a futuras intervenciones en la mejora de la autoestima, para contribuir a un mejor rendimiento académico, se sugiere tener en cuenta los aspectos que los niños y niñas sienten como más negativos; que se considere la edad y la etapa evolutiva conforme a los modelos explicativos propuestos; así como su nivel social y, ya que existen diferencias de género, que los programas o intervenciones las respeten. En síntesis, los resultados aquí presentados nos animan a desarrollar en las familias y centros escolares programas o intervenciones que ayuden a los niños y niñas a que se sientan competentes, estimulando su motivación para facilitar un incremento de sus logros académicos.

### **Presentamos diversos modelos explicativos de las variables predictivas de la autoestima**

Ya que algunos de los grupos estudiados presentaban déficits en su autoestima con relación a otros grupos según la edad, el sexo, el nivel socioeconómico y los resultados académicos consideramos la necesidad de crear modelos explicativos con el propósito de ofrecer un patrón en el que apoyarse para subsanar los déficits encontrados. Para ello analizamos el efecto de las variables edad, nivel socioeconómico, resultados

académicos y sexo sobre la variable dependiente autoestima y sus cinco dimensiones realizando un análisis de regresión con los datos de toda la muestra. Los ANOVAS resultaron significativos para la autoestima global ( $F_{(4,1.732)} = 63.31; p < .001$ ), corporal ( $F_{(4,1.732)} = 15.53; p < .001$ ), personal ( $F_{(4,1.732)} = 19.58; p < .001$ ), académica ( $F_{(4,1.732)} = 71.14; p < .001$ ), social ( $F_{(4,1.732)} = 12.85; p < .001$ ) y familiar ( $F_{(4,1.732)} = 48.29; p < .001$ ). A partir de los datos obtenidos proponemos modelos explicativos de las variables predictivas de la autoestima infantil (Tablas I y II), uno para la autoestima global y los restantes para cada una de las dimensiones de la misma (corporal, personal, académica, social y familiar).

**Tabla I: Modelos explicativos de las variables predictivas de la autoestima.**

VARIABLES	MODELOS		
	Autoestima Global	Dimensión Corporal	Dimensión Personal
	$N=1736$	$N=1736$	$N=1736$
	$R^2_{adj}=0.126$	$R^2_{adj}=0.032$	$R^2_{adj}=0.041$
	$\beta$	$\beta$	$\beta$
<b>Edad</b>	<b>-.334**</b>	<b>-.146**</b>	<b>-.188**</b>
<b>Nivel socioeconómico</b>	<b>-.050*</b>	<b>.041#</b>	<b>-.033</b>
<b>Resultados académicos</b>	<b>.064**</b>	<b>.064**</b>	<b>.019</b>
<b>Sexo</b>	<b>.084**</b>	<b>.078**</b>	<b>.076**</b>

Nivel de significación: \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$ ; #  $p < .10$

Observamos en las Tablas I y II que pueden ser predictores de la *autoestima global* la edad, los resultados académicos, el sexo y el nivel socioeconómico; de la *dimensión corporal* la edad, los resultados académicos, el sexo y el nivel socioeconómico (diferencia marginal); de la *dimensión personal* la edad y el sexo; de la *dimensión académica* la edad, el sexo, el nivel socioeconómico y los rendimientos académicos; de la *dimensión social* la edad, el sexo y los resultados académicos (marginal); y de la *dimensión familiar* sólo la edad. En todas las variables el factor edad viene explicado de forma negativa y en el caso del nivel socioeconómico también es negativo en la autoestima global y en su dimensión académica.

**Tabla II: Modelos explicativos de las variables predictivas de la autoestima.**

VARIABLES	MODELOS		
	Autoestima Académica	Dimensión Social	Dimensión Familiar
	N=1736	N=1736	N=1736
	$R^2_{adj}=0.139$	$R^2_{adj}=0.027$	$R^2_{adj}=0.098$
	$\beta$	$\beta$	$\beta$
<b>Edad</b>	<b>-.334**</b>	<b>-.156**</b>	<b>-.312**</b>
<b>Nivel socioeconómico</b>	<b>-.098**</b>	-.007	-.027
<b>Resultados académicos</b>	<b>.113**</b>	<b>.040#</b>	-.016
<b>Sexo</b>	<b>.069**</b>	<b>.046*</b>	.032

Nivel de significación: \*\*  $p < .01$ ; \*  $p < .05$ ; #  $p < .10$

Estos modelos pueden orientar y servir de base para la puesta en práctica de programas de intervención escolar y familiar con los que mejorar la autoestima en los grupos más desfavorecidos. Pensamos que el lugar apropiado para ello son los centros educativos porque en ellos se facilita a los niños y niñas y sus familias una participación en contextos más ricos y estimulantes que contribuirán de una forma más decisiva a desarrollar una autoestima positiva. Un camino esperanzador son los programas de intervención socio-cognitiva y los modelos didácticos de enseñanza-aprendizaje que consideran necesario mediar para que los niños y niñas aprendan a aprender (Escrivá y Frías, 1996; Martín, 2003; Soriano y Franco, 2010) y las escuelas de madres y padres (Bolívar, 2004; Mérida, 2002; Sánchez, 2010). A partir de todo esto consideramos la viabilidad de potenciar recursos más que subsanar déficits.

### **Limitaciones del estudio y valoración personal**

No quisiéramos cerrar este estudio sin mencionar las limitaciones del mismo, que nos aconsejan prudencia y continuar profundizando en esta temática para obtener más resultados. Al igual que nosotros la mayoría de los estudios realizados han utilizado una metodología basada en escalas o cuestionarios, lo que sugiere la necesidad de obtener muestras completando los análisis con técnicas de tipo cualitativo como entrevistas en profundidad, estudios de caso o historias de vida diferentes. En cualquier caso es importante avanzar en esta temática debido a que el autoconcepto y la autoestima son fundamentales para el desarrollo personal y el bienestar psicológico (Goñi, 2009).

Ya como punto final de este trabajo quiero apuntar ciertas ideas respecto a cómo se ha desarrollado mi labor como investigador en el mismo. No considero que haya sido un instrumento más dentro de la recogida de datos y su interpretación, ya que he estado relacionado con el tema de investigación, presente en las interacciones sociales que se han producido durante este tiempo e involucrado, no como protagonista, pero sí como actor del mismo. He sido consciente que mi perspectiva como maestro de infantil podría condicionar qué y cómo preguntar o aquello que interpretar; es por ello que los datos que aquí se adjuntan pueden ser tenidos en cuenta como criterios de calidad en mi labor como investigador ya que poseen autenticidad, variedad y abundancia. Dicha actuación

y su resultado puede evaluarse según su grado de ajuste a los siguientes criterios (Hammersley, Lincoln y Guba citados en Valles, 1997, pp. 102-104):

- ✓ Producción de teoría formal en la que se apoya (marco teórico).
- ✓ Credibilidad científica relacionada con el uso que se ha hecho de un conjunto de recursos técnicos.
- ✓ Producción de hallazgos transferibles a otros contextos lograda a través de diversos procedimientos de los que se hace uso y que pueden servir como referencia para otras investigaciones similares.
- ✓ La dependencia se hace operativa mediante la facilitación de la documentación que tengo a disposición de una evaluación externa que pueda ser solicitada para seguir el rastro de este trabajo (versiones experimentales del cuestionario, originales de las animaciones, grabaciones de audio, software informático del cuestionario, formato multimedia e interactivo del EDINA, cartas de presentación e informativas a los expertos, centros, directores, orientadores, tutores y familias, autorizaciones de las familias para participar en la investigación, etc.).
- ✓ Reflexión o autoconciencia de los efectos que mi estrategia de investigación y yo mismo podemos provocar en los resultados obtenidos. En todo momento mi esfuerzo ha ido dirigido a mantener y conseguir unas relaciones negociadas y ajustadas al contexto y a las personas que han estado implicadas. Sobre esta base puedo decir que he estado en mejor disposición de acceder (de autentificar) la pluralidad de realidades sociales que conviven en dicho contexto. He perseguido activamente la protección de las personas, además de los estándares habituales (de privacidad, confidencialidad, consentimiento) se ha dado la oportunidad de compartir, confrontar, criticar y aprender de los otros y las otras.



# 8

Referencias  
bibliográficas



## Referencias bibliográficas

- Abouserie, R. (1995). Self-esteem and achievement motivation as determinants of student's approaches to studying. *Studies in Higher Education*, 20 (1), 19-26.
- Adan, P., Fumanal, M. J., García, A., González, Y., Pastor, M. y Roura, M. (2002). Patrones de respuestas Rorschach en niños con dificultades de aprendizaje. *Societat Catalana del Rorschach i Mètodes Projectius (SCRIMP)*. Recuperado (16/07/2013) de <http://www.rorschach-catalana.org/investig/patr-resp/inves-patr-resp-ror.htm>
- Alcántara, J. A. (1990). *Cómo educar la autoestima*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Alcántara, J. A. (1993). *Como educar la autoestima: métodos, estrategias, actividades, directrices adecuadas: programación de planes de actuación*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Alonso, J. y Sola, J. (1987). *Evaluación de la motivación de logro a través de los mensajes autodirigidos durante la realización de una tarea: el cuestionario AM*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Alonso, J. y Román, J. M. (2005). Estilos educativos familiares y autoestima de los hijos de 4 y 5 años. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 58 (1), 101-114.
- American Association of University Women (AAUW) (1991). *Short-changing girls, short-changing America. A Nationwide poll to assess self-esteem, educational experiences, interest in math and science, and career aspirations of girls and boys ages 9-15*. Washington, DC: Autor. ED 340 657.
- Amezcuca, J. A. (2011). *El Autoconcepto y rendimiento escolar en niños de 11 a 14 años*. Tesis Universitaria. Universidad de Granada.

- Amezcu, J. A. y Pichardo, M. D. C. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de psicología*, 16 (2), 207-214.
- Anderson, G., Whipple, A. y Jimerson, S. (2002, November). Grade Retention: Achievement and mental health outcomes. *Communiqué*, 31 (3), 1-3.
- Anguera, M. T., Arnau, J., Ato, M., Martínez, R., Pascual, J. y Vallejo, G. (1998). *Métodos de Investigación en Psicología*. Madrid: Síntesis.
- Arancibia V., Herrera P. y Strasser K. (1999). *Psicología de la Educación*. México: Alfa Omega Editor.
- Arancibia, V., Maltés, S. y Alvarez, M. (1990). *Test de autoconcepto académico*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Ariño, M. D., Tomás, C., Eguiluz, M., Samitier, M. L., Oliveros, T., Yago, T. y Magallón, R. (2011). ¿Se puede evaluar la perspectiva de género en los proyectos de investigación? *Gaceta Sanitaria*, 25 (2), 146-150.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1994). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Arnold, D. S., O'Leary, S. G., Wolff, L. S. y Acker, M. M. (1993). The Parenting Scale: A measure of dysfunctional parenting in discipline situations. *Psychological Assessment*, 5, 137-144.
- Au, R. C. P. (1995). Academic failure and learned hopelessness in Hong Kong academically low achievers. *Bulletin of the Hong Kong Psychological Society*, 34 (35), 83-100.
- Ayala, C. L. y Gálvez, J. L. (2001). *Evaluación e informes psicopedagógicos. De la teoría a la práctica*. Madrid: CEPE.
- Backes, J. S. (1994). Bridging the Gender Gap: Self-Concept in the Middle Grades. *Schools in the middle*, 3, 19-23.
- Backhoff, E., Sánchez, A., Peón, M. y Andrade, E. (2010). Comprensión lectora y habilidades matemáticas de estudiantes de educación básica en México: 2000-2005. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12 (1). Recuperado (25/07/2013) de: <http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido/backhoffsanchez.htm>
- Baldwin, S. A. y Hoffmann, J. P. (2002). The dynamics of self-esteem: A growth-curve analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 101-113.
- Barrio, V. D., Frías, D. y Mestre, V. (1994). Autoestima y depresión en niños. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 47 (4), 471-476.
- Barroso, M. (2000). *Autoestima. Ecología y Catástrofe*. Caracas: Editorial Galac, S.A.

- Bass, B. M. (1983). *Organizational decision making*. Homewood, IL: Irwin.
- Battle, J. (1982). *Enhancing self-esteem and achievement: A handbook for professionals*. Seattle: Special Child Publications.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, 1-103.
- Benedict, R. (1967). *El Hombre y la Cultura*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Sudamericana.
- Benito, G. (2006). Teoría del apego y psicología del self: una integración posible. *Aperturas Psicoanalíticas: Revista de Psicoanálisis*, 22, 5. Recuperado (25/07/2013) de: <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=371&a=Teoria-del-apego-y-psicologia-del-self-una-integracion-posible>.
- Berridge, D. (1997). *Foster care: A research review*. Londres: The Stationery Office.
- Bhatnagar, J. (1984). Educación multicultural desde una perspectiva psicológica. En T. Husen y S. Opper (Eds.), *Educación multicultural y multilingüe*, 73-89. Madrid: Narcea.
- Black, W. F. (1974). Self-concept as related to achievement and age in learning-disabled children. *Child Development*, 35, 1137-1140.
- Blasco, J. E. y Mengual, S. (2010). Análisis de datos cualitativos asistidos por ordenador en ciencias de la educación. En R. Roig y M. Fiorucci (Ed.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las TIC y la Interculturalidad en las aulas. Strumenti di ricerca per l'innovazione e la qualità in ambito educativo. Le TIC e l'Interculturalità nella scuola*, 71-84. Alcoy, Marfil y Roma: Università degli Studi Roma Tre.
- Blasco, J., López, A. y Mengual, S. (2010). Validación mediante Método Delphi de un cuestionario para conocer las experiencias e interés hacia las actividades acuáticas con especial atención al windsurf. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 12 (1), 75-96.
- Block, J. H. (1983). Differential premises arising from differential socialization of the sexes: Some conjectures. *Child Development*, 54 (6), 1335-1354.
- Blumenfeld, P. C., Pintrich, P. R., Meece, J. y Wessels, K. (1982). The Formation and Role of Self Perceptions of Ability in Elementary Classrooms. *Elementary School Journal*, 82 (5), 401-420.
- Boersma, F. J. y Chapman, J. W. (1985). *Manual of the Student's Perception of Ability Scale*. Edmonton. Canada: University of Alberta.

- Bolea, A. S., Felker, D. W. y Barnes, M. D. (1971). A pictorial self-concept scale for children in K-4. *Journal of Educational Measurement*, 8 (3), 223-224.
- Bolívar, A. (2004). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, 339, 119-146.
- Bonal, X. (1997). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. Barcelona: Graó.
- Branden, N. (2001). *Los Seis Pilares de la Autoestima*. Madrid: Editorial Temas de Hoy.
- Broc, M. Á. (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4º de ESO Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), 119-146.
- Brody, R. L. y Hall, J. A. (2000). Gender, emotion, and expression. En M. Lewis y J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of emotions* (338-349). Nueva York: The Guilford Press.
- Brown, J., Dutton, K. y Cook, K. (2001). From the top down: Self-esteem and self-evaluation. *Cognition and Emotion*, 15 (5), 615-631.
- Brown, L. y Alexander, J. (1991). *Self-Esteem index*. Texas: PRO-ED.
- Brumfitt, S. M. y Sheeran, P. (1999). The development and validation of the visual analogue self esteem scale. *British Journal of Clinical Psychology*, 38, 387-400.
- Bueno, A. B. (1993). Autoconcepto adolescente y clase social. *Alternativas: Cuadernos de Trabajo Social*, 2, 287-292.
- Burin, M. (1996). Género y psicoanálisis: subjetividades femeninas vulnerables. En M. Burin, y E. Dio. Recuperado (18/07/2013) de: <http://www.emprendedorasenred.com.ar/downloads/gratis/G%E9nero%20y%20Psicoan%Elisis.doc>
- Burkitt, I. (1991). *Social selves: theories of the social formation of personality*. London: Sage Publications.
- Burns, R. B. (1979). *The Self-Concept*. [Trad. Cast.: El Autoconcepto. Teoría, Medición, Desarrollo y Comportamiento. Bilbao: EGA, 1990].
- Butkowsky, I. S. y Willow, D. M. (1980). Cognitive motivational characteristics of children varying in reading ability: evidence of learned helplessness in poor readers. *Journal of Educational Psychology*, 72 (3), 408-422.
- Byrne, B. M. (1984). The general/academic self-concept nomological network: a review of construct validation research. *Review of Educational Research*, 54, 427-456.

- Byrne, B.M. y Shavelson, R.J. (1986). On the structure of adolescent selfconcept. *Journal of Educational Psychology*, 78 (6), 474-481.
- Cabal, G. B. (1998). *Mujercitas, ¿Eran las de antes? y otros escritos*. Buenos Aires: Editorial Sudamerica SA.
- Calabuig, F. y Crespo, J. (2009). Uso del método Delphi para la elaboración de una medida de calidad percibida de los espectadores de eventos deportivos. *Revista Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 15, 21-25.
- Calvo, J. A., González, R. y Martorell, M. C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: Personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 24 (1), 95-111.
- Campbell, R. (2003). *Children's inventory of self-esteem*. Olathe: Brougham Press.
- 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.
- Cardenal, V. y Fierro, A. (2003). Componentes y correlatos del autoconcepto en la escala de Piers-Harris. *Estudios de Psicología*, 24 (1), 101-111.
- Caro, I. (2002). *Género y salud mental*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Casé, L. R., Neer, R., Lopetegui, S. y Doná, S. (2010). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico según el género en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 11, 199-211.
- Castejón, J. L. y Pérez, A. M. (1998). Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico. A causal-explicative model about the influence of psycho-social variables on academic achievement. *Bordón*, 50, 171-185.
- Cervini, R. y Dari, N. (2009). Género, escuela y logro escolar en matemática y lengua de la educación media: Estudio exploratorio basado en un modelo multinivel bivariado. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14, 1051-1078.
- Chapman, J. y Boersma, F. J. (1979). Academic self-concept in elementary learning disabled children. A study with the student's perception of ability scale. *Psychology in the Schools*, 16 (2), 201-206.
- Chapman, J. y Boersma, F. J. (1980). *Affective Correlates of Learning Disabilities*. New York: Lisse, Swets & Zeitlinger.

- Chapman, J. W. y Lambourne, R. (1990). Some antecedents of academic self-concept: a longitudinal study. *The British Journal of Educational Psychology*, 60, 142-152.
- Chapman, J. W. y Tunmer, W. E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, 154-167.
- Cicchetti, D. V. (1994). Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessment*, 6, 284-290.
- Cicirelli, V. G. (1973). *The Purdue Self-concept Scale for Preschool Children Manual*. West Lafayette, IN: Purdue University.
- Colegio Oficial de Psicólogos (1987). *Código deontológico*. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos.
- Coleman, J. (1980). *The Nature of Adolescence*. London: Routledge.
- Colom, R. y García O. (2002). Sex Differences in Fluid Intelligence among High School Graduates. *Personality and Individual Differences*, 32, 445- 451.
- Contreras López, G. (2000). *La autoestima y rendimiento en un Liceo de Barrio Pobre*. Tesis Magister en Educación con mención en currículum y Comunidad Educativa, Universidad de Chile.
- Cooley, E. J. y Ayres, R. R. (1988). Self-concept and success-failure attributions of nonhandicapped students and students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 174-178.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Francisco, CA: W. H. Freeman and Company.
- Coopersmith, S. (1995). *The Antecedents of Self Esteem Consulting*. USA: Psychologist Press.
- Coopersmith, S. y Gilberts, R. (1982). *Behavioral Academia Self-Esteem (BASE)*. New York, NY: Consulting Psychologist Press.
- Corkille, B. (2001). *El Niño Feliz*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Costa, S. y Taberner, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género. *Revista iberoamericana de psicología y salud*, 3 (2), 175-193.
- Cotterell, J. (1996). *Social networks and social influences in adolescence*. London: Routledge.

- Covington, M. V. y Beery, R. G. (1976). *Self Worth and School Learning*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Covington, M. V. y Omelich, C. L. (1979). Are causal attributions causal? A path analysis of the cognitive model of achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 1487-1504.
- Craighead, E., McHale, S. y Poper, A. (2001). *Self-Esteem Enhancement With*. New York: Pergamon.
- Crain, M. (1996). The influence of age, race and gender on child and adolescent self-concept. En B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept*. (395-420). New York: Wiley.
- Crawford, P. (1977). *Norms for the North York Self-concept Inventory: Intermediate and primary levels*. North York Canada: North York Board of Education (ERIC document reproduction service No. ED 226 023).
- Crocker, L. y Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. New York, NY: Holt, Rinehart and Winston.
- Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of Psychological Testing* (5th Ed.). New York, NY: Harper and Row.
- Cuellar, I. (2000). Acculturation as a moderator of personality and psychological assessment. En D. R. Henry (Ed.), *Handbook of cross-cultural and multicultural personality assessment. Personality and clinical psychology series* (113-129). Mahwah, USA: Lawrence Erlbaum.
- Dalkey, N. C. y Helmer, O. (1963). An experimental application of the Delphi. Method to the use of experts. *Management Science*, 9 (3), 458-467.
- Davies, B. (1994). *Sapos y culebras: y Cuentos feministas: los niños de preescolar y el género*, 16. Universitat de Valencia.
- Davis, T. M. y Johnston, J. M. (1987). On the stability and internal consistency of the self-concept and motivation inventory: Preschool /kindergarten form. *Psychological Reports*, 61, 871-874.
- De Mézerville, G. (2004). *Ejes de salud mental. Los procesos de autoestima, dar y recibir afecto y adaptación al estrés*. México: Trillas.
- Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P. y Barreto, M. C. M. (1999). Habilidades sociales en la formación del psicólogo: análisis de un programa de intervención. *Psicología Conductual*, 7 (1), 27-47.

- Delgado, B., Inglés, C. J. y García, J. M. (2012). Social Anxiety and Self-Concept in Adolescence (La ansiedad social y el autoconcepto en la adolescencia). *Revista de Psicodidáctica/Journal of Psychodidactics* 18 (1), 179-194.
- Díaz-Aguado, M<sup>a</sup> J., Segura, M<sup>a</sup> P. y Royo, P. (1995). *Niños con dificultades socioemocionales. Instrumentos de evaluación*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Díaz-Loving, R., Díaz-Guerrero, R., Helmreich, R. L. y Spence, J. T. (1981). Comparación transcultural y análisis psicométrico de una medida de rasgos masculinos (instrumentales) y femeninos (expresivos). *Revista de la Asociación Latinoamericana de Psicología Social*, 1, 3-33.
- Diener, E. y Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68 (4), 653-663.
- Diener, E., Sandvik, E., Seidlitz, L. y Diener, M. (1993). The relationship between income and subjective well-being: Relative or absolute? *Social Indicators Research*, 28, 195-223.
- Díez, E. J., Valle, R. E., García, M., Cano, R., Terrón, E., Rosa Castro, R. y Rojo, J. (2005). La diferencia sexual en el análisis de los videojuegos. *Rev. Humanidades, Fortaleza*, 20 (2), 149-154.
- Dörr, A. (2005). *Estudio comparativo de autoconcepto en niños de diferente nivel socioeconómico*. Tesis para optar al grado de Magíster en Clínica Infanto Juvenil. Universidad De Chile.
- DuBois, D. L., Bull, C. A., Sherman, M. D. y Roberts, M. (1998). Self-esteem and adjustment in early adolescence: A social-contextual perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 27, 557-584.
- DuBois, D. L. y Hirsch, B. J. (2000). Self-esteem in early adolescent: from stock character to marquee attraction. *Journal of Early Adolescent*, 20, 5-11.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D. y Blumefield, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847.
- Echavarri, M., Godoy, J. C. y Olaz, F. (2007). Gender differences in cognitive skills and academic performance in college students. *Universitas Psychologica*, 6 (2), 319-329.
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico, concepto investigación y desarrollo. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en*

- Eder, R. (1990). Uncovering young children's psychological selves: individual and developmental differences. *Child Development*, 61, 849-863.
- Ellis, B. B., Kimmell, H. D., Díaz-Guerrero, R., Cañas, J. y Bajo, M. T. (1994). Love and power in Mexico, Spain and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 25 (4), 525-540.
- Enguita, M. F., Martínez, L. M. y Gómez, J. R. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Obra Social, Fundación la Caixa.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., Pallas, A. M. y Cadigan, D. (1987). The Emergent Academic Self-Image of First Graders: Its Response to Social Structure. *Child Development*, 58, 1190-1206.
- Erwin, P. (1998). *Friendship in childhood and adolescence*. London: Routledge.
- Escrivá, M. V. M. y Frías, M. D. (1996). La mejora de la autoestima en el aula: aplicación de un programa para niños en edad escolar (11-14 años). *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 49 (2), 279-290.
- Espinoza, A. y Balcázar, P. (2002). Autoconcepto y autoestima en niños maltratados y en niños con familias intactas. *Psicología.com*. Recuperado (09/07/2013) de [http://www.psiquiatria.com/articulos/trastornos\\_infantiles/7270/](http://www.psiquiatria.com/articulos/trastornos_infantiles/7270/)
- Estévez, E., Martínez, B., Moreno, D. y Musitu, G. (2006). Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar. *Cultura y Educación*, 18 (3), 335-344.
- Ezpeleta, L. (2005). *Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo*. Barcelona: Masson.
- Feingold, A. (1992). Sex Differences in Variability in Intellectual Abilities: A New Look at an Old Controversy. *Review of Educational Research*, 62, 61- 84.
- Feldman, R. y Marfan, J. (2001). *La autoestima en niñas y niños de 5° y 8° básico de tres escuelas municipalizadas de la comuna de Santiago*. Seminario presentado a la escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile para optar al grado de licenciada en Educación.
- Felson, R. B. y Zielinsky, M. A. (1989). Children's Self-esteem and Parental Support. *Journal of Marriage and the Family*, 51, 727- 735.

- Fernández, M. (1997). *Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación, Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Fernández, J. (2010). El sexo y el género: dos dominios científicos diferentes que debieran ser clarificados. *Psicothema*, 22 (2), 259-262.
- Fernández-Ballesteros, R. (1995). Cuestiones conceptuales básicas en valoración de programas. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.): *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos de salud*, 21-47. Madrid: Síntesis.
- Ferrer, J. R. V. (2011). Autoconcepto académico y resiliencia en universitarios de alto rendimiento: construcción desde una perspectiva biográfica. *Anuario del Doctorado en Educación "Pensar la Educación"*, 5, 40-63.
- Figa, L. E. (1979). *The ability of the student-teacher factor to discriminate between subjects on the Bickley Assessment of Self-Esteem*. Florence, SC: Francis Marion College. (ERIC document reproduction service No. ED 313 447)
- Fitts, P. M. (1964). Perceptual-Motor skills learning. En A. W. Melton (Ed.), *Categories of Human Learning*, 243-285. Nueva York: Academic Press.
- Fitts, W. H. (1965). *Manual Tennessee Department of Mental Health Self Concept Scale*. Nashville; Tennessee. (Versión en Español en: Garanto, J. (1984). *Las actitudes hacia sí mismo y su medición*. Barcelona: Ediciones Universitarias).
- Flecha, C. (1997). Formación del profesorado en coeducación. *Revista de Enseñanza Universitaria*, nº extraordinario de 1997, 125-134.
- Fleming, J. S. y Whalen, D. J. (1991). The personal and academia self-concept inventory: factor structure and gender differences in high school and college samples. *Educational and Psychological Measurement*, 50, 1-11.
- Fortoul, T. I., Varela, M., Ávila, M. R., López, S. y Nieto, D. M. (2006). Factores que influyen en los estilos de aprendizaje en el estudiante de medicina. *Revista de la Educación Superior*, 35 (138), 55-62.
- Frías, D. (1990). *Relación entre Autoestima y Depresión en Población Infantil Valenciana*. (Tesis doctoral no publicada). Universitat de Valencia.
- Fuentes, M. C., García, J. F., Gracia, E. y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23 (1), 7-12.
- Gabelko, N. H. (1997). *Age and gender differences in global, academic, social and athletic self-concepts in academically talented students*. Comunicación

- presentada al Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Marzo 24-28.
- Gallardo, B. (2006, noviembre). *Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes universitarios*. XXV Seminario Interuniversitario de teoría de la Educación "Las emociones y la formación de la identidad humana". Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Ganley, C. M. y Vasilyeva, M. (2011). Sex differences in the relation between math performance, spatial skills, and attitudes. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*, 235-242.
- Garaigordobil, M. y Berrueco, L. (2007). Autoconcepto en niños y niñas de 5 años: Relaciones con inteligencia, madurez neuropsicológica, creatividad, altruismo y empatía. *Infancia y Aprendizaje, 30* (4), 551-564.
- Garaigordobil, M. y Durá, A. (2006). Relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta, 32*, 37-64.
- García, J. M. (1986). Validación de Constructo en el Ámbito Pedagógico. *Revista Española de Pedagogía, 174*, 535-554.
- García, F. G. y Romero, D. N. (2009). Autoestima y competitividad en una selección juvenil peruana de surf. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte, 4* (2), 253-270.
- García, J. A. G. P., Pérez, J. C. N. y Arias, A. V. (1992). Procesos de comparación externa/interna, autoconcepto y rendimiento académico. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología, 45* (1), 73-81.
- García, J. M., Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., Ruiz, C., Díaz, Á., Pérez, E. y Martínez, M. C. (2010). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en una muestra de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology, 3* (1), 61-74.
- Garna, A. M<sup>a</sup> y Elempurru, I. (1999). *El concepto en el aula. Recursos para el profesorado*. Madrid: Edebé.
- Garrett, C. y Kahn, L. (1980). The relationships of parental expectations and preschool children's verbal sex typing to their sex typing toy play behavior. *Child Development, 51* (1), 256-270.

- Garrido-Lecca, M. de (2013). Autoestima en adolescentes con bajo rendimiento escolar a través del psicodiagnóstico de Rorschach. *Revista de Psicología*, 15 (2), 179-199.
- Gaviria, J., Martínez-Arias, R. y Castro, M. (2004). Un estudio multinivel sobre los factores de eficacia escolar en países en desarrollo: El caso de los recursos en Brasil. *Education Policy Analysis Archives*, 12 (20). Recuperado (22/07/2013) de: <http://epaa.asu.edu/epaa/consultado>
- Gecas, V. (1982). The Self- Concept. *Annual Review of Sociology*, 8, 1-33.
- Ghazvini, S. D. (2011). Relationships between academic self-concept and academic performance in high school students. *Proceeding Social and Behavioral Sciences*, 15, 1034-1039.
- Góngora, V., Fernández, M. y Castro, A. (2012). Estudio de validación de la escala de autoestima de Rosenberg en población adolescente de la ciudad de Buenos Aires. *Perspectivas en Psicología*, 7 (1), 24-30.
- Goñi, A. (2009). El desarrollo psicosocial. *Revista de Psicodidáctica*, 14 (1), 93-116.
- Goñi, E. (2009). *El autoconcepto personal: Estructura interna, medida y variabilidad*. Leioa: UPV/EHU.
- Goñi, E., Fernández-Zabala, A. e Infante, G. (2012). El autoconcepto personal: diferencias asociadas a la edad y al sexo. *Aula abierta*, 40 (1), 39-50.
- González, M. C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar. Sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: EUNSA.
- González-Pienda, J. A. (2003). El rendimiento escolar. Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 7 (8), 247-258.
- González-Pienda, J. A. y Núñez, J. C. (1993). Autoconcepto y dificultades de aprendizaje. En J. Beltrán, *Líneas actuales en la intervención psicopedagógica, II: Variables personales y psicosociales*, 823-839. Madrid: Universidad Complutense.
- González-Pienda, J. A., Núñez Pérez, J. A., Álvarez, L., González-Pumariiega, S., Roces, C., González, P., Muñiz, R. y Bernardo, A. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14, 853-860.

- González-Pienda, J.A. (1993). *Análisis del autoconcepto en alumnos de 6 a 18 años: Características estructurales, características evolutivo-diferenciales y su relación con el logro académico*. (Trabajo original de investigación. Departamento de Psicología). Universidad de Oviedo.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C. y Valle, A. (1992). Influencia de los procesos de comparación interna/externa sobre la formación del autoconcepto y su relación con el rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 45, 73-82.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S. y García, M. (1997). Self-concept, self-esteem and school learning. *Psicothema*, 9, 271-289.
- González-Pienda, J.A., Núñez, J.C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Roces, C. y García, M. (2002). A structural equation model of parental involvement, motivational and attitudinal characteristics and academic achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70, 257-287.
- Gordillo, M. G., Castro, F. V., Herrera, S. S., Acuña, M. G. y Solanes, T. G. (2011). Diferencias en el autoconcepto de adolescentes extremeños en función del género, el nivel socioeconómico-cultural y la población de pertenencia. *Revista de Educación Campo Abierto*, 30 (2), 65-78.
- Gorostegui, M. E. y Dörr, A. (2005). Género y autoconcepto: Un análisis comparativo de las diferencias por sexo en una muestra de niños de educación general básica (EGB) (1992-2003). *Psyche (Santiago)*, 14 (1), 151-163.
- Grandmontagne, A. G. y Fernández, A. R. (2004). Eating disorders, sport practice and physical self- concept in adolescents. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 32, 29-36.
- Gresham, F. (1995). Student self-concept scale: Description and relevance to students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 3 (1), 19-26.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N. y Evans-Fernandez, S. E. (1993). *Student self-concept scale manual*. Circle Pines, MN: American Guidance Service, Inc.
- Gross, B. (2000). La dimensión socioeducativa de los videojuegos. *Edutec: Revista electrónica de tecnología educativa*, 12. Recuperado (09/07/2013) de: <http://edutec.rediris.es/Revelec2/Revelec12/gros.html>
- Guay, F., Marsh, H. W. y Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 124-136.

- Güell, M. y Muñoz, J. (2000). *Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Barcelona: Paidós.
- Hackett, G. y Betz, N. E. (1989). An Exploration of the Mathematics Self-efficacy/mathematics Performance Correspondence. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20, 261-273.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. y Black, W. C. (1999). *Multivariate data analysis, fifth ed.* Prentice-Hall, International, Inc., 832 pp.
- Hamachek, D. E. (1987). *Encounters with the self*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance, and enhancement of the self- concept in children. En J. Suls y A. G. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self*(pp. 137-181). Hillsdale: Erlbaum.
- Harter, S. (1987). Causes, Correlates and the Functional Role of Global Self-Worth: A Life-Span Perspective. En J. Kolligian, y R. Stemberg (Eds.). *Perceptions of Competence and incompetence Across the Life-Span*. Yale University Press: New Haven, CI.
- Harter, S. (1988). Developmental Processes in the Construction of the Self. En T. D. Yawkey y J. E. Johnson (Eds.). *Integrative Processes and Socialization: Early or Middle Childhood*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- Harter, S. (1990). Identity and self-development. En S. Feldman y G. Elliott (Eds). *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 352-387). Cambridge: Harvard University Press.
- Harter, S. y Pike, R. (1984). The pictorial scales of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55, 1969-1982.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children. (Revision of the Perceived Competence Scale for Children)*. Manuscrito no publicado. Denver, C.O.: University of Denver.
- Hattie, J. y Marsh, H. W. (1996). Future directions in self-concept research. En B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (421-462). Oxford: John Wiley and Sons.

- Helmke, A. y Van Aken, M. A. G. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 87 (4), 624-637.
- Helms, D., Holthouse, N., Granger, R. L., Cicarelli, V. G. y Cooper, W. H. (1968). *The children's self-concept index (CSCI)*, New York: Westinghouse Learning Corporation.
- Hernández, P. H. (2005). ¿Puede la Inteligencia Emocional predecir el rendimiento?: Potencial predictor de los moldes mentales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 54, 45-62.
- Hilke, E. V. y Conway, G. C. (1994). *Gender Equity in Education*. Indiana: Reports-Descriptive.
- Hoyle, R. H. y Panter, A. T. (1995). *Writing about structural equation models*. En R. H. Hoyle, *Structural equation modeling: concepts, issues, and applications*. Newbury Park, CA: Sage.
- Hu, L. y Bentler, P. M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives, *Structural Equation Modelling*, 6 (1), 1-55.
- Hughes, H. M. y Leatherman, M. K. (1982). *Refinement of the Maryland preschool self-concept scale*. Fayetteville: University of Arkansas. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 222 568).
- Huitt, W. (2004). *Autoconcepto y autoestima*. *Psicología de la Educación Interactiva*. Georgia. USA: Editado por Valdosta State University.
- Hung, H. L., Altschuld, J. W. y Lee, Y. (2008). Methodological and conceptual issues confronting a cross-country Delphi study of educational program evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 31, 191-198.
- Hyson, M. C., Whitehead, L. C. y Prudhoe, C. M. (1988). Influences on attitudes *Journal of Educational Psychology*, 78, 474-481.
- Inglés, C. J., Díaz, Á., García, J. M., Ruiz, C., Delgado, B. y Martínez, M. C. (2012). Auto-atribuciones académicas: diferencias de género y curso en estudiantes de Educación Secundaria. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44 (3), 53-64.
- Inglés, C. J., Pastor, Y., Redondo, J. y García-Fernández, J. M. (2009). Diferencias en función del género y el curso académico en dimensiones del autoconcepto: estudio con una muestra de adolescentes españoles. *Anuario de psicología*, 40 (2), 271-288.

- Jensen, M. A. (1985). Development of a preschool self- concept scale. *Early Child Development and Care*, 22 (2-3), 89-107.
- Jimerson, S. R. (1999). On the failure of failure: Examining the association of early grade retention and late adolescent education and employment outcomes. *Journal of School Psychology*, 37 (3), 243-272.
- Jóreskog, K. G. y Sörbom, D. (1976). COFAMM. *Confirmatory Factor Analysis with Model Modification*. User's Guide. Chicago: National Educational Resources.
- Joreskog, K. G. y Sorbom, D. (1986). *LISREL VI: Analysis of linear structural relationships by maximum likelihood, instrumental variables, and least squares methods* (4 Ed.). Uppsula, Sweden: University of Uppsula Department of Statistics.
- Joseph, J. (1979). *Joseph Pre-School and Primary Self-Concept Screening Test*. Chicago, IL: Stoelting.
- Kendler, K. S., Gardner, C. O. y Prescott, C. A. (1998). A population-based twin study of self-esteem and gender. *Psychological Medicine*, 28 (6), 1403-1409.
- Kifer, E. (1975). Relationships between academic achievement and personality characteristics: a quasi-longitudinal study. *American Educational Research Journal*, 12 (2), 191-210.
- Kochanska, G. (1993). Toward synthesis of parental socialization and child temperament in early development of conscience. *Child Development*, 64, 325-347.
- Konow, I. y Pérez, G. (1990). *Métodos y técnicas de investigación prospectiva para la toma de decisiones*. Santiago de Chile: Futuro Universidad de Chile.
- Lamb, M. E. y Roopmarine, J. L. (1979). Peer influences on sex role development in preschoolers. *Child Development*, 50 (4), 1219-1222.
- Lamborn, S. D., Mants, N. S., Steinberg, L. y Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Latiesa, M. (1996). Validez y fiabilidad de las observaciones sociológicas. En M. García, J. Ibáñez y F. Alvira, *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza.
- Lawrence, D. (1981). The development of a self-esteem questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 245-251.

- Lee, Y. (2009). Competencias Hended by Korean HRD Master's Graduates: A Compararison Between the ASTD WLP Competency Model and the Korean Study. *Human Resource Development Quarterly*, 20, 1.
- Leondari, A. (1993). Comparability of self-concept among normal achievers, low achievers and children with learning difficulties. *Educational Studies*, 19 (3), 357-371.
- Lihua, Z. y Lizhu, Y. (2006). An Experimental Study On Self-esteem's Development in Children Aged 4 to 8 Years. *Psychological Science (China)*, 29 (2), 327-331.
- Linstone, H. A. y Turoff, M. (1975). *The Delphi method: Techniques and applications*. Reading, MA: Addison Wesley Publishing
- 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.
- Lobato, J. M. (2000). *Autoconcepto en hijos de emigrantes*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Long, B. H., Ziller, R. C. y Henderson, E.H. (1969). *The self-social constructs test*. Towson, MD: Goucher College. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 033 744)
- López, S. (2002). El faces II en la evaluación de la cohesión y la adaptabilidad familiar. *Psicothema*, 14, 159-166.
- Losada, J. L. y López-Feal, R. (2003). *Métodos de investigación en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Thomson.
- Ludwig, B. (1997). Predicting the future: Have you considered using the Delphi methodology. *Journal of extension*, 35 (5), 1-4. Recuperado (05/03/2013) de <http://www.joe.org/joe/1997october/tt2.php/index.php>
- Ludwig, B. G. (1996). US extension systems-facing the challenge to internationalize. *Journal of Extension*, 34 (2), 21-5. Recuperado (05/03/2013) de <http://www.joe.org/joe/1996april/rb3.php>
- Luhtanen, R. y Crocker, J. (1992). A collective Self-esteem Scale: Self-Evaluation of one's social Identity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20 (5), 503-515.
- Luthar, S. y Blatt, S. J. (1995). Differential vulnerability of dependency and self-criticism among disadvantaged teenagers. *Journal of Research on Adolescence*; 5 (4), 431-449.

- Maccoby, E. E. y Jacklin, C. N. (1974). *The psychologist of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Maccoby, E. E. y Martín, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: parent-child interaction. En P. H. Mussen y E. M. Hetherington (Eds.). *Handbook of child psychology: socialization, personality and social development*, 4, 1-101.
- MacHale, S. M. y Houston, T. C. (1984). Man and woman as parents. Sex role orientations, employment and parents roles with infants. *Child Development*, 56 (3), 1349-1361.
- Marchesi-Ullastres, Á. (2003). *El fracaso escolar en España*. Madrid: Fundación Alternativas. Recuperado (28/07/2013) de: [http://www.falternativas.org/base/download/024f\\_29-07-05\\_11\\_2003.pdf](http://www.falternativas.org/base/download/024f_29-07-05_11_2003.pdf)
- Markus, H., Cross, S. y Wurf, E. (1990). The role of the self-system in competence. En J. Sternberg y J. Jr. Kolligian (Eds.). *Competence Considered*. New Haven: Yale University Press.
- Marsh, H. W. (1985). Age and Sex Effects in Multiple Dimensions of Preadolescent Self-Concept: A Replication and Extension. *Australian Journal of Psychology*, 37 (2), 197-204.
- Marsh, H. W. (1986). Global Self-Esteem: Its Relation on Specific Facets of Self-Concept and Their Importance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (6), 1224-1236.
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimension of self-concept: preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.
- Marsh, H. W. (1990). *The self description questionnaire (SDQ) II. A theoretical and empirical basis for measurement of multiple dimensions of adolescents' self-concept. An interim test manual and a research monograph*. San Antonio, TX: The Psychological Corporation.
- Marsh, H. W. (1992). *The self description questionnaire (SDQ) III. A theoretical and empirical basis for measurement of multiple dimensions of adolescents' self-concept. An interim test manual and a research monograph*. Macarthur (New South Wales, Australia): University of Western Sydney, Faculty of Education.
- Marsh, H. W. (1993). Academic self-concept: Theory measurement and research. En J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 4, pp. 59-98). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Marsh, H. W. y Byrne, B. M. (1993). Do we see ourselves as others infer? A comparison of self-other agreement on multiple dimensions of self- concept from two continents. *Australian Journal of Psychology*, 45, 49-58.
- Marsh, H. W. y Hau, K. T. (1996). Assessing goodness of fit: is parsimony always desirable? *Journal of Experimental Education*, 64, 364-390.
- Marsh, H. W. y Parker, J. W. (1984). Determinants of Student Self-Concept: Is It Better To Be a Relatively Large Fish in a Small Pond Even If You Don't Learn To Swim as Well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47 (1), 213-231.
- Marsh, H. W. y Shavelson, R. J. (1985). Self concept: its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-123.
- Marsh, H. W., Barnes, J., Cairns, L. y Tidman, M. (1984). The self description questionnaire (SDQ): Age effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology*, 76, 940-956.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M. y Shavelson, R. J. (1988). A multifacetic academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366-380.
- Marsh, H. W., Parker, J. W. y Barnes, J. (1985). Multidimensional Adolescent Self-Concepts: their Relationship to Age, Sex and Academic Measures. *American Educational Research Journal*, 22 (3), 422-444.
- Marsh, H. W., Richards, G., Johnson, S., Roche, L. y Tremayne, P. (1994). Physical self-description questionnaire: psychometric properties and a multitrait-multimethod analysis of relations to existing instruments. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16, 270-305.
- Marsh, H. W., Smith, J. D., Barnes, J. y Butler, S. (1983). Self-Concept: Reliability, Stability, Dimensionality, Validity, and the Measurement of Change. *Journal of Educational Psychology*, 75 (5), 772-790.
- Martín, M. D. R. C. (2003). Mejorar el autoconcepto en alumnos de un entorno desfavorecido. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 71-86.
- Martinek, T. J. y Zaichkowsky, L. D. (1977). *Martinek-Zaichkowsky Self-Concept Scale for Children*. Saint Louis, MO: Psychologists and Educators, Inc.
- Martínez Árias, R. (1996). *Psicometría: teoría de los tests psicológicos y educativos*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Martínez-Otero, V. (1996). Factores determinantes del rendimiento académico en enseñanza. *Psicología Educativa*, 2 (1), 79-90.

- Marx, R. W. y Winne, P. H. (1980). Self-Concept Validation Research: Some Current Complexities. *Measurement and Evaluation in Guidance*, 13 (2), 72-82.
- Maslow, A. (1993). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Ed. Kairós.
- Matteucci, M. y Mignani, S. (2011). Gender differences in performance in mathematics at the end of lower secondary school in Italy. *Learning and Individual Differences*, 21, 43-548.
- Maya, D. M. G. (1996). *Autoconcepto real, autoconcepto ideal y autoestima en niños de la calle y niños de familias integradas*. Tesis inédita de Maestría. U.A.E.M., México.
- McConaghi, M. J. (1979). Gender permanence and the genital basis of gender: Stages in the development of constancy in gender identity. *Child Development*, 50 (4), 1223-1266.
- McDaniel, E. D. y Leddick, G. H. (1978). *Elementary children's self-concepts, factor structures and teacher ratings*. West Lafayette, IN: Purdue University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 175 919)
- McDowell, A.L. y Lindholm, B.W. (1986). Measures of self-esteem by preschool children. *Psychological Reports*, 59 (2), 615-621.
- McIntire, W. G. y Drummond, R. G. (1976). The structure of the self-concept in second and fourth grade children. *Educational and Psychological Measurement*, 36, 529-536.
- McKay, M. y Fanning, P. (1999). *Autoestima. Evaluación y Mejora*. Madrid: Ediciones Martínez Roca.
- Mehrabian, A. (1998). *Manual for the self-esteem and optimism-pessimism scales*. Los Angeles, CA: University of California.
- Mendelson, B. K. y White, D. R. (1982). Relation between body-esteem and self-esteem of obese and normal children. *Percept Mot Skills*, 54 (3), 899-905.
- Mérida, R. (2002). Un espacio de encuentro entre la escuela y las familias: la escuela de madres y padres. *Revista de Ciencias de la Educación*, 192, 441-467.
- Michael, J. J. (1972). The Thomas Self-concept Values Test. En O.K. Buros (Ed.), *Seventh mental measurement yearbook*, 1, 371-374. Highland Park, NJ: Gryphon Press.
- Michael, W. B., Smith, R. A. y Michael, J. J. (1985). *Dimensions of self concept, form H-College*. San Diego: Ed. ITS.

- Milicic, N. y Gorostegui, M. E. (1993). Género y autoestima: Un análisis de las diferencias por sexo en una muestra de estudiantes de Educación General Básica. *Psyche*, 2 (1), 69-80.
- Miller, P. (1979). Sex of subject and self-concept variables. En R.C. Wylie (Ed.), *The self-concept* (Vol. 2, pp. 241-328). Lincoln, NE: University of Nebraska Press.
- Miñano, P. y Castejón, J. L. (2008). Capacidad predictiva de las variables cognitivo-motivacionales sobre el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 11, 1-13.
- Mira, J. E. B., Padrón, A. L. y Andrés, S. M. (2010). Validación mediante el método Delphi de un cuestionario para conocer las experiencias e interés hacia las actividades acuáticas con especial atención al Winsurf. *Ágora para la educación física y el deporte*, 12 (1), 75-94.
- Miranda, C. (2005). La autoestima profesional: una competencia mediadora para la innovación en la práctica pedagógica. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 858-873.
- Molina, M. F. y Raimundi, M. J. (2011). Predictores de la autoestima global en niños de escuela primaria de la ciudad de Buenos Aires. Diferencias en función del sexo y la edad. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 3 (3), 1-7.
- Molina, M. F. y Raimundi, M. J. (2011). Predictores de la autoestima global en niños de escuela primaria de la Ciudad de Buenos Aires. Diferencias en función del sexo y la edad. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 3 (3), 1-7.
- Molina, M., Baldares, T. y Maya, A. (1996). *Fortalezcamos la autoestima y las relaciones interpersonales*. San José: Impresos Sibaja.
- Morales, P. (1988). *Medición de actitudes en psicología y educación*. San Sebastián: Tarttalo.
- Morelato, G., Maddio, S. y Medina, J. L. V. (2011). El autoconcepto en niños de edad escolar: El papel del maltrato infantil. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 20 (2), 151-158.
- Moreno, J. A., Cervello, E. y Moreno, R. (2008). Importancia de la práctica físico-deportiva y del género en el autoconcepto físico de los 9 a los 23 años. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8 (1), 171-183.
- Munevar, D. I. (2004). *Poder y género en el trabajo académico: considerandos para reconocer sus intersecciones desde la reflexividad* (Vol. 21). Colombia: Univ. Nacional de Colombia.

- Muñiz, J. (1996). Fiabilidad. En J. Muñiz (Coord.), *Psicometría*, 1-48. Madrid: Editorial Univérsitas.
- Muñiz, J. (1998). *Teoría clásica de los tests*. Madrid: Pirámide.
- Murray, S. L., Griffin, D. W., Rose, P. y Bellavia, G. M. (2003). Calibrating the sociometer: The relational contingencies of self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 63-84.
- Musitu, G. y García, F. (1999). *Escala de Autoconcepto Forma 5 (AF-5)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Musitu, G. y García, J. F. (2001). *ESPA 29. Escala de socialización parental en la adolescencia*. Madrid: TEA Ediciones.
- Musitu, G., García, J. F. y Gutiérrez, M. (1991). *AFA. Autoconcepto Forma- A*. Madrid, España: TEA.
- Musitu, G., García, F. y Gutiérrez, M. (1995). *Escala de Autoconcepto Forma - A (AFA)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Musitu, G., Román, J. M. y García, E. (1988). *Familia y educación: prácticas educativas de los padres y socialización de los hijos*. Barcelona: Labor.
- Musitu, G., Roman, J. M. y Martorell, M. C. (1983). Autoconcepto e Integración Social en el aula. *Universitas Tarraconensis*, 1, 27-36.
- Mussen, P. H., Conger, J. J. y Kagan, J. (1982). *El desarrollo de la personalidad en el niño*. México, DF: Trillas.
- Naranjo, M. (2007). Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo. *Actualidades Investigativas en Educación*, 7 (3), 1-27.
- Navarro, E. (2006). *Medida y relaciones de la autoestima en población psiquiátrica infanto-juvenil*. Valencia: Minim.
- Navarro, E., Tomás, J. M. y Germes, A. O. (2006). Factores personales, familiares y académicos en niños y adolescentes con baja autoestima. *Boletín de Psicología*, 88, 7-26.
- Navarro, M. (2009). Autoconocimiento y autoestima. *Temas para la Educación*, 1-9.
- Navas, M. J. (Coord.) (2001). *Métodos y diseños de investigación psicológica*. Madrid: UNED.
- Nelson, L. J., Hart, C. H., Evans, C. A., Coplan, R. J., Roper, S. O. y Robinson, C. C. (2009). Behavioral and relational correlates of low self-perceived competence in young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 24 (3), 350-361.

- Nelson, L. J., Rubin, K. H. y Fox, N. A. (2005). Social withdrawal, observed peer acceptance, and the development of self-perceptions in children ages 4 to 7 years. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 185–200.
- Nicholls, J. G. y Miller, A. T. (1984). Reasoning about the Ability of Self and Others: A Developmental Study. *Child Development*, 55, 1990-1999.
- Noller, P. y Callan, J. M. (1991). *The adolescent in the family*. London: Routledge.
- Nowell, A. y Hedges, L. V. (1998). Trends in gender differences in academic achievement from 1960 to 1994. *Sex Roles*, 39, 21-43.
- Núñez, J. C. (1992). *El autoconcepto: Características estructurales, diferencias evolutivas inter e intraindividuales y su relación con el rendimiento académico en alumnos de 6 a 11 años*. (Tesis Doctoral. Departamento de Psicología), Universidad de Oviedo.
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., García, M., González-Pumariega, S., Roces, C., Alvarez, L. y González Torres, M. C. (1998). Learning strategies, self-concept, and academic achievement. *Psicothema*, 10 (1), 97-109.
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., García, M. S., González-Pumariega, S. y García, S. I. (1995). Estrategias de aprendizaje en alumnos de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio de los alumnos. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 10-11 (7), 219-242.
- Obilor, I. E. (2011). Interaction between self-concept, and mathematics, English language and general academic achievement of senior secondary students in Port Harcourt. *Journal of Educational and Social Research*, 1 (4), 39-46.
- O'Brien, E. J. y Epstein, S. (1989). *Multidimensional Self-Esteem Inventory*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- OCDE (2013). *Education at a Glance 2013. OECD indicators*. Consultado (28/07/2013) en: <http://javiersevillano.es/Imágenes/Educación/OCDE-Informe-2013-Educación-Ingles-Original.pdf>.
- Ochoa, D., Parra, M. y Ramírez, C. T. G. (2006). Los cuentos infantiles: niñas sumisas que esperan un príncipe y niños aventureros, malvados y violentos. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 11 (27), 119-154.
- Offer, M. D., Ostrov, J. D., Howard, D. y Dolan, M.A. (2005). *Offer Self-Image Questionnaire for Adolescents (OSIQ-R)*. Los Ángeles, CA: Western Psychological Services.

- Olaz, F. O. (2003). Autoeficacia y variables vocacionales. *Psicología Educativa*, 9 (1), 5-14.
- Orenstein, P. (1994). *Schoolgirls: young women, self-esteem, and the confidence gap*. New York: Doubleday.
- Orgilés, M., Johnson, B. T., Huedo-Medina, T. B. y Espada, J. P. (2012). Autoconcepto y ansiedad social como variables predictoras del rendimiento académico de los adolescentes españoles con padres divorciados. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (26), 57-72.
- Ortega, P., Mínguez, R. y Rodes, M. L. (2000). Autoestima: un nuevo concepto y medida. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 12, 45-66.
- Ozehosky, R. J. y Clark, E. T. (1971). Verbal and non-verbal measures of self-concept among kindergarten boys and girls. *Psychological Reports*, 28, 195-199.
- Padilla, M. T., García, S. y Suárez, M. (2010). Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de 4ª de ESO. *Revista de educación*, 352, 495-515.
- Paiva, M. O. A., y Lourenço, A. A. (2011). Rendimento acadêmico: Influência do autoconceito e do ambiente de sala de aula. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27, 393-402.
- Palacios, E. G., Zabala, A. F. e Infante, G. (2012). El autoconcepto personal: diferencias asociadas a la edad y al sexo. *Aula abierta*, 40 (1), 39-50.
- Palacios, J. y Rodrigo, M. (1999). *Familia y desarrollo humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Palmer-López, S. (2002). Rosario Ferré y la Generación del 70: Evolución estética y literaria. *Acta literaria*, 27, 157-169.
- Pelechano, V. (1976). *Psicodiagnóstico*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Pelechano, V. (1988). *Del psicodiagnóstico clásico al análisis neurológico*. Valencia: Alfaplus.
- Pelechano, V. (2001). *Psicología sistemática de la personalidad*. Madrid: Editorial Ariel.
- Perez, J. R. (1982). *Perez self-concept inventory. Test manual*. Dallas Independent School District. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 228 877)
- Pérez-Fuentes, F. y Truffello, I. (1998). Evaluación al Margen. *Revista Enfoques Educativos*, 1 (2).

- Pichardo, M. y Amezcua, J. (2005). Autoconcepto y construcción personal en la educación escolar. En M. Trianes y J. Gallardo, *Psicología de la educación y del desarrollo en contextos escolares*, 1, 479-498. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Pierart, C. G. A. y Pavés, F. R. (2011). Estilos de aprendizaje, género y rendimiento académico. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 8 (8). Recuperado (22/07/2013) de: [http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero\\_8/articulos/lsr\\_8\\_articulo\\_5.pdf](http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_8/articulos/lsr_8_articulo_5.pdf).
- Piers, E. y Harris, D. (1969). *The Piers-Harris Children's Self Concept Scale: Manual*. Nashville: Counsellor Recording and Tests.
- PNUD, Programas de las Naciones Unidas Para el Desarrollo, Temas de Desarrollo Humano Sustentable (2003). *Transformaciones culturales e Identidad Juvenil*. Gobierno de Chile, Instituto Nacional de la Juventud.
- Polaino, A. (2004). *Familia y autoestima*. Barcelona: Ariel.
- Pope, A., McHale, S. y Craighead, W. E. (1996). *Mejora de la autoestima: Técnicas para niños y adolescentes*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.
- Pope, M. (1988). Antejos constructivistas: implicaciones para los procesos de enseñanza-aprendizaje. En L. M. Villar, *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores* (149-174). Alcoy: Marfil.
- Povedano, A., Hendry, L. B., Ramos, M. J. y Varela, R. (2011). Victimización escolar: clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Intervención Psicosocial: Revista sobre Igualdad y Calidad de Vida*, 20 (1), 5-12.
- Price-Williams, R. D. (1980). *Por los senderos de la psicología intercultural*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.
- Purkey, W. W. (1970). *Self-Concept and School Achievement*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Ramos, R. (2008). *Elaboración y validación de un cuestionario multimedia y multilingüe de evaluación de la autoestima*. (Tesis para la obtención del grado de Doctor). Universidad de Granada.
- Ramos, R., Giménez, A. I, Muñoz, E. y Lapaz, M. A. (2006). *Cuestionario de evaluación de la autoestima para educación primaria (A-EP)*. Madrid: TEA Ediciones.
- Randolph, J. J., Kangas, M. y Ruokamo, H. (2008). The preliminary development of the Children's Overall Satisfaction with Schooling Scale (COSSS). *Child indicators*

- Research*, 2, 79-94. Recuperado (09/07/2013) de:  
<http://www.readperiodicals.com/201012/2207254031.html#ixzz2Z7SIIDex>
- Relich, J. (1983). *Attribution. Affect Variables and Achievement in Arithmetic*. Tesis doctoral no publicada. University of Sydney, Australia.
- Rice, P. (2000). *Adolescencia. Desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice Hall.
- Risotto, M. A. (2009). Autoconcepto y rendimiento académico en alumnos de 1° de Bachillerato según el género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 2, 27-44.
- Risso, A., Peralbo, M. y Barca, A. (2010). Cambios en las variables predictoras del rendimiento escolar en Enseñanza Secundaria. *Psicothema*, 22 (4), 790-796.
- Rodríguez, M. C. y Peña, J. V. (2005). La investigación sobre el género en la escuela: Nuevas perspectivas teóricas. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 17, 25-48.
- Rodríguez, A. y Arroyo, M. C. (1999). Un estudio sobre la relación de la autoestima con la inteligencia. *Iberpsicología*, 4, 1.
- Rodríguez, A., Droguett, L. y Revuelta, L. (2012). Ajuste escolar y personal en la adolescencia: el papel del autoconcepto académico y del apoyo social percibido. *Revista de Psicodidáctica*, 17 (2), 397-414.
- Rodríguez, S. (2010). Relación entre nivel socioeconómico, apoyo social percibido, género y depresión en niños. *Interdisciplinaria*, 27 (2), 261-276.
- Rodríguez-Espinar, S. (1982). *Factores de rendimiento escolar*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-Centered Therapy; its Current Practice, Implications and Theory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Roig, A. E. y Hurtado, M. J. R. (2007). La brecha digital: género y juegos de ordenador. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (1), 63-77.
- Rojas, C. A., Zegers P, B. y Förster, C. E. (2009). La escala de autoestima de Rosenberg: Validación para Chile en una muestra de jóvenes adultos, adultos y adultos mayores. *Revista Médica de Chile*, 137 (6), 791-800.
- Romero, A. y Abril, P. (2008). Género y la formación del profesorado en los estudios de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11 (3). Recuperado (09/07/2013) de:  
[http://aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1229105472.pdf](http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1229105472.pdf)
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton, NJ: University

- Press.
- Rosenberg, M. (1973). *La autoimagen del adolescente y la sociedad*. Buenos Aires, Ed. Paidós.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York, NY: Basics Books.
- Rosenberg, M. (1989). *Society and the Adolescent Self-Image*. Middletown, CT: Wesleyan University Pres.
- Rosenberg, M. (1996). *Counseling The Self*. New York: Basic Books.
- Rosenberg, M. y Pearlin, L. I. (1978). Social class and self-esteem among children and adults. *American Journal of Sociology*, 84, 53-77.
- Rosenberg, M., Schooler, C. y Schoenbach, C. (1989). Self-esteem and adolescent problems: modeling reciprocal effects. *American Sociological Review*; 54 (6), 1004-1018.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C. y Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60 (1), 141-156.
- Rothenberg, D. (1995). Supporting Girls in Early Adolescence. ERIC Digest. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*, Urbana, III.
- Rothenberg, D. (1997). *Supporting Girls in Early Adolescence*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Royce, J. R. y Powell, A. (1983). *Theory of personality and individual differences*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Rubin, G. (1975). The traffic in Women: Notes on the “Political Economy” of Sex. En Rayna Reiter (Comp.), *Toward an Anthropology of Women*. Monthly Review Press, Nueva York.
- Rubin, R. A. (1978). Stability of Self-Esteem Ratings and Their Relation to Academic Achievement: A Longitudinal Study. *Psychology in the Schools*, 15 (3), 430-433.
- Ruiz, F. y Zarauz, A. (2011). Validación de la versión española de las Motivations of Marathoners Scales (MOMS). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43 (1), 139-156.
- Sánchez, P. A., Valdés, Á. A., Mendoza, R., Melina, N., Martínez, C., y Alonso, E. (2010). Participación de padres de estudiantes de Educación Primaria en la educación de sus hijos en México. *Liberabit*, 16 (1), 71-80.

- Sánchez-Queija, I., Oliva, A. y Parra, A. (2004). Evolución y determinantes de la autoestima durante los años adolescentes. *Anuario de Psicología*, 35, 331-346.
- Sánchez-Santa Bárbara, E. (1999). Relación entre la autoestima personal, la autoestima colectiva y la participación en la comunidad. *Anales de Psicología*, 15 (2).
- Santesteban, C. (1990). *Psicometría. Teoría y práctica en la construcción de tests*. Madrid: Ediciones Norma.
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw Hill.
- Särndal, C. E., Swensson, B. y Wretman, J. (1992). *Model Assisted Survey Sampling*. Springer-Verlag. New York.
- Schlee, B.M., Mullis, A.K. y Shriner, M. (2009). Parents' social and resource capital: Predictors of academic achievement during early childhood. *Children and Youth Services Review*, 31, 227-234.
- Schunk, D. H. (1984). Enhancing Self Efficacy and Achievement Trough Reward and Goals: Motivational and Informational effects. *Journal of Educational Research*, 78, 29-34.
- Serbin, L. A. y Sprafkin, C. (1986). The salience of gender and the process of sex typing in three to seven years old children. *Child Development*, 55 (4), 1188-1219.
- Shavelson, J., Hubner, J. J. y Stanton, G. C. (1976). Self-concept: validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-442.
- Shavelson, R.J. y Bolus, R. (1982). Self-concept: the interplay of theory and methods. *Journal of Education Psychology*, 74 (1), 3-17.
- Skaalvik, E.M. y Hagtvet, K.A., (1990). Academic achievement and self-concept: an analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58 (2), 292-307.
- Slutzky, C. y Simpkins, T. (2009). The link between children's sport participation and self-esteem: Exploring the mediating role of sport self-concept. *Psychology of Sport and Exercise*, 10 (3), 381-389.
- Soares, A. T. y Soares, L. M. (1979). *The affective perception inventory-advanced level*. Trumbell, CT: Also.
- Solís-Cámara, R. P., Díaz, M., Medina, Y., Barranco J. L., Montejano, H. y Tiscareño, A. (2002). Estructura factorial y propiedades de la escala de comportamientos para madres y padres con niños pequeños (ECMP). *Psicothema*, 14 (3), 637-642.

- Soriano, E. y Franco, C. (2010). Mejora de la autoestima y de la competencia emocional en adolescentes inmigrantes sudamericanos residentes en España a través de un programa psicoeducativo de mindfulness (conciencia plena). *Revista de Investigación Educativa*, 28 (2), 297-312.
- Soriano, J. A., Navas, L. y Holgado, F. P. (2011). El autoconcepto físico y su relación con el género y la edad en estudiantes de educación física. *Apunts: Educación Física y Deportes*, 106, 36-41.
- Stake, J. E. y Stake, M. N. (1979). Performance self-esteem and dominance behavior in mixed-sexed dyads. *Journal Personality*, 47, 71-81.
- Steiger, J.H. (1990). Structural model evaluation and modification: An interval stimulation approach. *Multivariate Behavioral Research*, 25, 173-180.
- Steiner, D. (2005). *La teoría de la autoestima en el proceso terapéutico para el desarrollo del ser humano*. (Trabajo Especial de Grado). Tecana American University.
- Stephenson, W. (1954). *The study of behavior. Q-technique and its methodology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Stetsenko, A., Little, T. D., Goordiva, T., Grasshof, M. y Oettingen, G. (2000). Gender effects on children's beliefs about school performance: A cross cultural study. *Child Development*, 71 (2), 517-52.
- Stoddart, T. y Turiel, E. (1985). Children's concepts of cross gender activities. *Child Development*, 56 (5), 1241-1252.
- Studenska, A. (2011). Educational level, gender and foreign language learning self-regulation difficulty. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1349-1358.
- Suárez, J. C. (2001). Evaluación de la calidad métrica de los elementos del test: análisis de ítems. En M. J. Muñiz (Coord.), *Métodos, diseños y técnicas de investigación psicológica* (303-336). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Subirats, M. (coord.) (1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Sureda, I. (2001). *Cómo mejorar el autoconcepto*. Madrid: CCS.
- Tauber, M. A. (1979). Sex differences in parent-child interaction styles during a free-play session. *Child Development*, 50, 981-988.
- Thomas, J. R. y Nelson, J. K. (2007). *Métodos de investigación en actividad física*. Barcelona: Paidotribo.

- Tomás, J. M. y Oliver, A. (2004). Análisis psicométrico confirmatorio de una medida multidimensional del autoconcepto en español. *Revista Interamericana de Psicología*, 38 (2), 285-293.
- Tomé, A. y Rambla, X. (Eds.) (2001). *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Madrid: Síntesis.
- Torres-Gómez de Cádiz, B., Rivero, A. M., Balluerka, N., Herce, C. y Achúcarro, C. (2006). Autoconcepto de los menores en acogimiento familiar: diferencias en función del tipo de acogimiento, historia de crianza y problemática de la familia biológica. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (2), 147-166.
- Tourón, J. (1989). La Validación de Constructo: Su Aplicación al CEED (Cuestionario para la Evaluación de la Eficacia Docente). *Bordón*, 41 (4), 735-756.
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B. y Robins, R. W. (2003). Stability of self-esteem development across the lifespan. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 205-220.
- Twenge, J. M. y Campbell, W. K. (2002). Self-esteem and socioeconomic status: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 6 (1), 59-71.
- Valdez, J. L. (1994). *El autoconcepto del mexicano: Estudios de validación*. Tesis de Doctorado no publicada. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Valdez, J. L., González, L. F. N. I. y Reusche, R. M. (2001). El Autoconcepto en niños mexicanos y peruanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 33 (2), 199-205.
- Valdez, J. L., González, L. F. N. I., Arantes, J. V. y Santos, L. A. (1999). El autoconcepto en niños mexicanos y brasileños. *Interamerican Journal of Psychology*, 33, 205-218.
- Valdez, J. L., González, L. F. N. I., Reyes y Gil, L. M. (1996). El autoconcepto en niños mexicanos y españoles. *Interamerican Journal of Psychology*, 30, 179-188.
- Valle A., González, R., Núñez, J.C. y González-Pienda, J.A. (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10, 393-412.
- Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.
- Vargas, T. y Polaino, A. (1996). *La familia del deficiente mental. Un estudio sobre el apego afectivo*. Madrid: Pirámide.
- Villa, A. y Auzmendi, E. (1990). *Medición del autoconcepto en la edad infantil*. Bilbao: Mensajero.

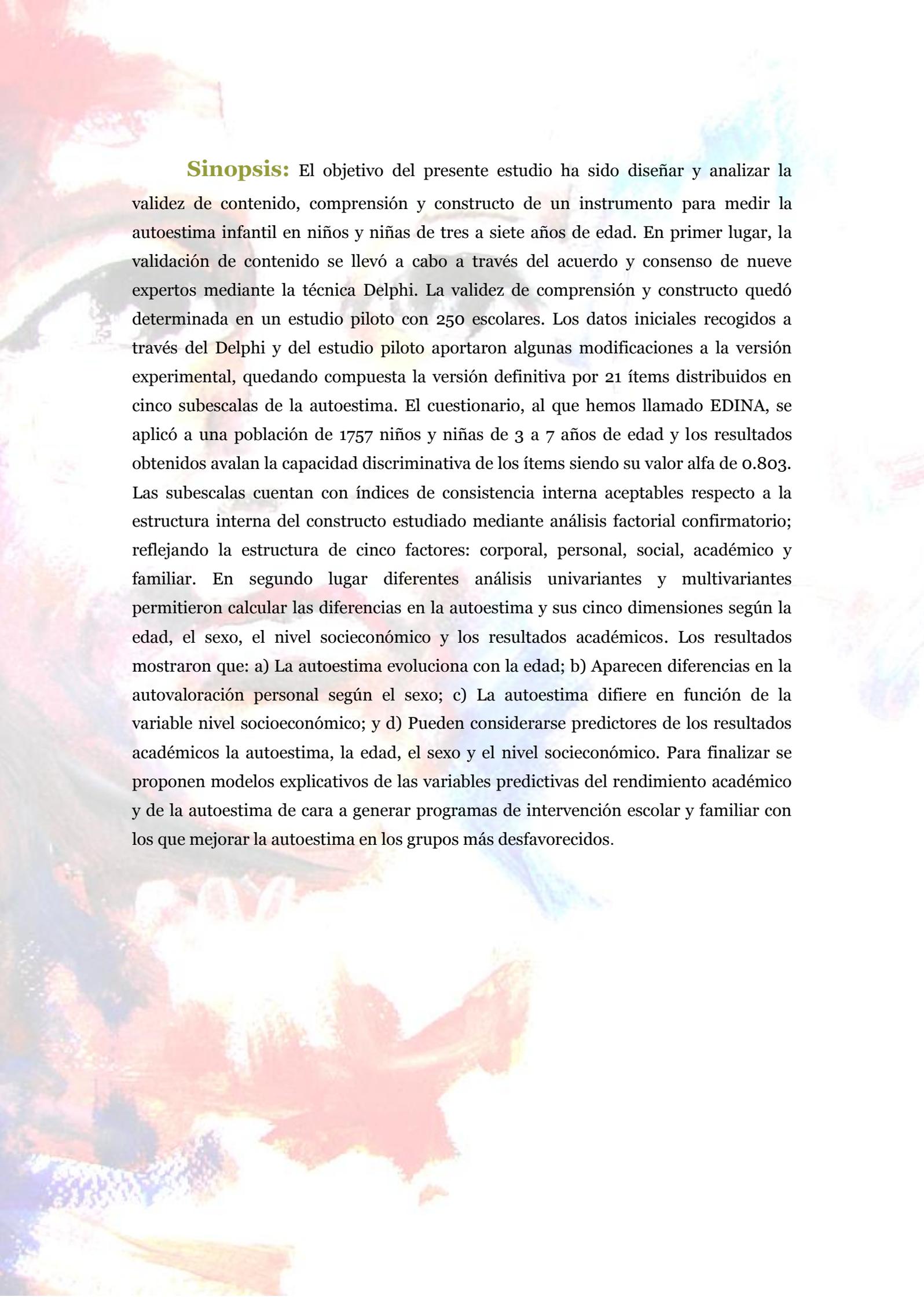
- Villa, A. y Auzmendi, E. (1992). *Escala de percepción del autoconcepto infantil (PAI)*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Villar, I., Michael, W. y Gribbons, B. (1995). The development and construct validation of a Portuguese version of an academic self-concept scale. *Educational and Psychological Measurement*, 55 (1), 115-123.
- Villarroel, V. (2001). Relación entre Autoconcepto y Rendimiento Académico. *Psyche*, 10 (1), 3- 18.
- Villasmil, J. (2010). *El autoconcepto académico en estudiantes universitarios resilientes de alto rendimiento: un estudio de casos*. Trabajo de Tesis presentado como requisito final para optar al Grado de Doctor en Educación. Universidad de Los Andes.
- Walker, D. K., Bane, M. J. y Bryk, A. (1973). *The quality of the Head Start planned variation data*. Cambridge, MA: Huron Institute. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 082 856)
- Warr, P. y Jackson, P. R. (1983). Self-esteem and unemployment among young workers. *Le travail Humain*, 46 (2), 355-366.
- Weinraub, M. y Clements, L. P. (1984). The development of sex role stereotypes in the third year: Relationships to gender labeling, gender identity, sex typed joy preference and family characteristics. *Child Development*, 55 (4), 1493-1503.
- Wells, L. E. y Marwell, G. (1976). *Self-Esteem: Its Conceptualization and Measurement*, Beverly Hills, C.A.: Sage Publications.
- Wentzel, K. R. y Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: relations to academic achievement in middle school. *Child Development*, 68 (6), 1198-1209.
- Wieserma, L. D. (2001). Conceptualization and development of the sources of enjoyment in youth sport questionnaire. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 5 (3), 153-157.
- Wilber, K. (1995). *El proyecto Atman*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Wilgenbusch, T. y Merrell, K. W. (1999). Gender Differences in Self-Concept among Children and Adolescents: A Meta-Analysis of Multidimensional Studies. *School Psychology Quarterly*, 14 (2), 101-120.
- Winne, P. H., Woodlands, M. J. y Wong, B. Y. L. (1982). Comparability of self-concept among learning disabled, normal and gifted students. *Journal of Learning Disabilities*, 15, 470-475.

- Woolfolk, A. (1998). *Psicología Educativa* (6ª Ed.). Ciudad de México: Editorial Prentice Hall.
- Wylie, R. C. (1974). *The Self-Concept (Vol. I): A Review of Methodological Considerations and Measuring Instruments* (2ª Ed. revisada). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Wylie, R. C. (1979). *The Self Concept, Vol.II: Theory and Research on Selected Topics*. Londres: University of Nebraska Press.
- Yin, P. y Fan, X. T. (2003). Assessing the factor structure invariance of self-concept measurement across ethnic and gender groups: Findings from a national sample. *Educational and Psychological Measurement*, 63, 296-318.
- Zarza, C. (1994). *Autoconcepto y ambiente familiar en menores internados por conducta antisocial en la Escuela de Rehabilitación Para Menores del Estado de México*. Tesis inédita de Licenciatura. U.A.E.M., México.
- Zegers, B. (1981). *Proposición de un Modelo Analítico de la Psicología del Concepto de sí mismo*. Tesis doctoral inédita. Pontificia Universidad Católica de Chile.









**Sinopsis:** El objetivo del presente estudio ha sido diseñar y analizar la validez de contenido, comprensión y constructo de un instrumento para medir la autoestima infantil en niños y niñas de tres a siete años de edad. En primer lugar, la validación de contenido se llevó a cabo a través del acuerdo y consenso de nueve expertos mediante la técnica Delphi. La validez de comprensión y constructo quedó determinada en un estudio piloto con 250 escolares. Los datos iniciales recogidos a través del Delphi y del estudio piloto aportaron algunas modificaciones a la versión experimental, quedando compuesta la versión definitiva por 21 ítems distribuidos en cinco subescalas de la autoestima. El cuestionario, al que hemos llamado EDINA, se aplicó a una población de 1757 niños y niñas de 3 a 7 años de edad y los resultados obtenidos avalan la capacidad discriminativa de los ítems siendo su valor alfa de 0.803. Las subescalas cuentan con índices de consistencia interna aceptables respecto a la estructura interna del constructo estudiado mediante análisis factorial confirmatorio; reflejando la estructura de cinco factores: corporal, personal, social, académico y familiar. En segundo lugar diferentes análisis univariantes y multivariantes permitieron calcular las diferencias en la autoestima y sus cinco dimensiones según la edad, el sexo, el nivel socioeconómico y los resultados académicos. Los resultados mostraron que: a) La autoestima evoluciona con la edad; b) Aparecen diferencias en la autovaloración personal según el sexo; c) La autoestima difiere en función de la variable nivel socioeconómico; y d) Pueden considerarse predictores de los resultados académicos la autoestima, la edad, el sexo y el nivel socioeconómico. Para finalizar se proponen modelos explicativos de las variables predictivas del rendimiento académico y de la autoestima de cara a generar programas de intervención escolar y familiar con los que mejorar la autoestima en los grupos más desfavorecidos.