

125



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

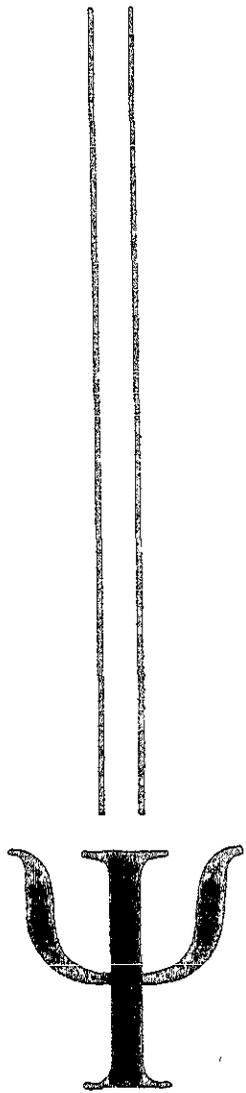
ANALISIS DE REACTIVOS DEL INVENTARIO DE AUTOESTIMA PARA NIÑOS DE BATTLE (SELF ESTEEM INVENTORY: SEI)

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :
SARA LETICIA MORALES OLIVERA

DIRECTOR DE TESIS: MTRO. SOTERO MORENO CAMACHO.
REVISOR: LIC. MIRIAM CAMACHO VALLADARES.
COMITE: MTRO. SAMUNEL JURADO CARDENAS.
MTRA. ROCIO PAEZ GOMEZ.
LIC. ANGELINA GUERRERO LUNA.

MEXICO, D. F.

1999



Handwritten signature



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Esta tesis es especialmente dedicada a ti

Papá Mario

Que donde sea que te encuentres

Yo sé que estarás orgulloso que tus consejos

Hayan dado tan buenos resultados en mi vida.

A mis padres:

Quienes siempre me han dado su apoyo,

Cariño y comprensión.

Sobre todo, por haber confiado siempre en mí.

Ya que sin sus valiosas enseñanzas

No lo hubiera logrado.

A Rubén:

Con todo mi amor.

Porque con su ejemplo sé que

Todo en esta vida es posible.

Mil gracias por estar siempre a mi lado.

A mis hermanos:

Por haber aguantado mi mal humor,

Gracias por comprenderme.

Espero que esta tesis

Sea un aliciente para que ustedes

Siempre logren todo lo que se propongan.

Con cariño a:

Mamá Xochitl, Tíos, Primos y Amistades

Que confiaron en mí y

Que siempre han sido un estímulo

Importante para que yo siga adelante.

Con agradecimientos infinitos a:
Sotero Moreno y Miriam Camacho

Porque simplemente,
Sin su apoyo y paciencia
¡ Nunca lo hubiera logrado !

CONTENIDO

	Páginas
RESUMEN	4
INTRODUCCION	5 - 7
Capítulo I. AUTOESTIMA	8 - 30
1.1 Definición del Concepto .	
1.2 Formación de la autoestima en el niño.	
1.3 Variables relacionadas.	
Capítulo II. INVENTARIO DE AUTOESTIMA (SELF-ESTEEM INVENTORY: SEI) DE BATTLE.	31 - 33
2.1 Antecedentes.	
2.2 Validación.	
Capítulo III. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD.	34 - 41
3.1 Por qué es necesario conocer la confiabilidad y validez de los instrumentos de importación.	
3.2 Tipos de Validez .	
3.3. Análisis de reactivos.	
Capítulo IV. PROCESO METODOLOGICO.	42 - 47
4.1 Objetivos generales.	
4.2 Planteamiento del Problema.	
4.3 Hipótesis.	
4.4 Método: Sujetos	
Escenario	
Instrumento	
Procedimiento	
4.5 Análisis estadístico.	
Capítulo V. RESULTADOS.	48 - 51
5.1 Descripción de la muestra.	
5.2 Análisis de confiabilidad del Inventario de Autoestima de Battle.	
5.3 Validez y confiabilidad de la Escala de Autoestima para niños, de Morales.	
5.4 Conformación de la Escala de Autoestima para niños, versión Morales.	

Capítulo VI. DISCUSIÓN Y SUGERENCIAS.

Páginas
52 - 54

BIBLIOGRAFÍA.

ANEXOS.

1. Versión original del Inventario de Autoestima de Battle (1981),
Self Esteem Inventory:SEI.
 2. Escala de Autoestima para Niños (Morales, 1999).
-

RESUMEN

El presente estudio tuvo como objetivo analizar los 60 reactivos del Inventario de Autoestima para niños, de Battle. Participaron 411 estudiantes de tercero a sexto grado de primaria, del sector privada; el 45.3%(186) niños y el 54% niñas; y una media de edad de 12 años.

Se obtuvo la consistencia interna del Inventario total de Battle, así como de cada una de las subescalas. También se llevó a cabo su validez factorial, y de las dimensiones que resultaron del factorial se obtuvo al Alfa de Cronbach.

Se puede concluir que, para poder aplicar instrumentos extranjeros a niños mexicanos, se deben considerar las diferencias culturales, y validar dichos instrumentos antes de ser aplicados a muestras mexicanas y poder hacer inferencias o cualquier interpretación.

Y finalmente, se presenta la Escala de Autoestima para Niños que de acuerdo al análisis de reactivos propone Morales.

INTRODUCCION

En el trabajo con niños en edad escolar entre los 8 y los 11 años, el principal problema que se ha presentado es la medición. Es decir, la validez de los instrumentos, su sistema de aplicación o la consistencia de las respuestas, esto es la confiabilidad. Problemas que se presentan principalmente cuando se quiere evaluar variables tales como ambiente familiar, carácter, autoconcepto, o autoestima entre otras.

Respecto a esta última variable, es necesario definirla conceptualmente, así como distinguirla de los términos con los que se utilizan como sinónimo, incorrectamente. Algunos de estos términos son: autoimagen, autoevaluación, autoconcepción, autoconcepto, etc. Por tanto, el presente estudio pretende proponer una definición conceptual de autoestima en niños, además de presentar algunas diferencias con los términos mencionados.

Los inicios en el trabajo sobre autoestima en niños se podrían marcar con Harter (1983), quién se interesó por conocer los conflictos internos en la búsqueda del sí mismo real. El tema de la autoestima relacionada con otras variables (género, familia, orden de nacimiento, etc.) ocupó el interés de los estudios con niños en edad escolar, en la década de los 80's. Sin embargo, estas investigaciones seguían cayendo en el descuido de no precisar el constructo teórico de autoestima manejándolo indistintamente con el de autoconcepto, autoevaluación y autoimagen. Otro problema que podría destacarse en estos estudios era la falta de confiabilidad de los instrumentos que eran de procedencia extranjera y se aplicaban a niños mexicanos.

Es hasta 1996, que Valdez-Medina, además de proponer un constructo teórico de autoestima y precisar dónde radicaban las diferencias con el autoconcepto, define a la autoestima como el resultado de una evaluación o juicio de valor, producto de una estructura mental más. Esto quiere decir, que para este autor, la evaluación de la autopercepción de las características personales del niño refleja su autoestima.

Hasta aquí, se ha podido observar que para trabajar autoestima en niños mexicanos ya se puede partir de una definición conceptual (Valdez-Medina, 1996), ahora lo que resta es construir un instrumento que mida dicho concepto en estudiantes de diferentes grados de primaria, o analizar la validez y confiabilidad de los instrumentos que se utilizan con mayor frecuencia en instituciones de educación básica.

De acuerdo con lo anterior, el objetivo del presente trabajo fue llevar a cabo el análisis de reactivos del Inventario de Autoestima para Niños (SEI) de Battle (1981). Para lograr este objetivo, la integración de la presente tesis se conformó de la siguiente forma:

CAPÍTULO I. AUTOESTIMA.- donde se abordó la definición del concepto, así como la formación de ésta y algunas variables con las que se le ha relacionado.

CAPÍTULO II. INVENTARIO DE AUTOESTIMA (SELF-ESTEEM INVENTORY: SEI) DE BATTLE.- aquí se hizo una reseña de cómo surge el inventario, además de su proceso de validación que a la fecha se ha reportado.

CAPÍTULO III. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD.- se refiere a la importancia de obtener la validación y confiabilidad de los instrumentos que se aplican en muestras mexicanas; además se presentan los tipos de validez; así como la descripción del procedimiento del análisis de los reactivos.

CAPÍTULO IV. PROCESO METODOLÓGICO.- se refiere al método que se llevó a cabo para lograr los objetivos, tanto el general como los particulares; se describen las características de la muestra, escenario, procedimiento; y finalmente los análisis estadísticos que se aplicaron.

CAPÍTULO V. RESULTADOS: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.- en este capítulo se presentan y se describen los resultados del análisis de consistencia interna que se obtuvo a través del Alfa de Cronbach, tanto del Inventario de Battle, así como el de Morales.

CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN.- se explican los resultados obtenidos apoyándose teóricamente con el marco conceptual de autoestima.

BIBLIOGRAFÍA.- se presenta una lista de las referencias bibliohemrográficas con las que se sustentó el marco teórico.

ANEXOS.- se presentan las escalas de autoestima para niños, tanto la versión original de Battle, como la versión de Morales.

Capítulo I. AUTOESTIMA.

1.1 Definición del concepto.

Es importante notar que la autoestima no debe ser confundida con el autoconcepto que de sí mismo tenga el sujeto. Autoimagen o autoconcepto, como Fleming y Courtney (1984) afirman, se refiere sólo a las autodescripciones individuales, en tanto que la autoestima implicará también una valoración de estas autodescripciones. Así, para Fleming y Courtney la autoestima no sería mas que una dimensión del autoconcepto. No obstante, si bien es cierto que no se puede valorar algo sin tener una imagen de lo mismo, tampoco se puede tener una imagen ajustada de ese algo sin un marco o jeraquía de valores de referencia para poder tasarlo o valorarlo. En último caso es un yo o ego el que está sustentando tales constructos. Este yo, no como Sigmund Freud (1992) lo concibió: escindido y reducido sólo a la parte de la conciencia humana, sino como el núcleo central de la persona capaz de sentir, querer, percibir y pensar unificando, sin que ésto signifique que el inconsciente no juegue un papel importante pero no determinante en este núcleo íntimo de la misma. Así, hablar del autoconcepto es hablar de la imagen que se tiene del yo, en tanto que la autoestima o la autoaceptación se refieren a la evaluación de ese yo de naturaleza humana con sus dones y limitaciones. Por ende, el autoconcepto y la autoestima sin dimensiones del yo, estarían más en el nivel de la intelección (cognición), puesto que en el primero se describe a sí misma la persona en una imagen de un yo soy, en tanto que la autoestima estaría más en el nivel afectivo, puesto que la persona se valora a sí misma en relación a cómo se siente. De aquí que, para efectos prácticos y en un

Sentido amplio algunos autores manejen un mismo instrumento para medir ambos constructos ya que de hecho se refieren a los mismos: la autoimagen percibida y valorada de la persona.

No obstante, ciertos estudios como el de Harter (1983) hace notar, se requerirán de distinciones más sutiles, de tal manera que para medir ciertas conductas singulares, se necesitará del instrumento adecuado y específico, valga la metáfora, un vernier es una reglilla que mide dimensiones muy pequeñas con exactitud, lo cual no podría hacer una regla de escritorio. De Vellis (1991) ilustra ésto con el constructo locus de control, del cual se han hecho varios instrumentos, desde el que lo mide en su aspecto global, hasta el que lo hace en su especificidad particular. Por consiguiente, acorde a lo anterior, se deduce un supuesto teórico: la autoestima y el autoconcepto son constructos diferentes; es decir, los sentimientos están subyacentes a la autoestima, en tanto que los pensamientos lo están al autoconcepto. Sin que signifique, que sentimientos o pensamientos se den sin un proceso unificado, ya que se dijo anteriormente, es un "yo" el que quiere siente y conoce (McCombs y Marzano, 1990).

Ahora bien, si se parte del supuesto de que la autoestima y el autoconcepto son dimensiones del yo como se ha venido sustentando, habrá que determinar, que aunque las estructuras afectivas y cognoscitivas están íntimamente relacionadas, son diferentes entre sí, de tal manera que tienen su propia mecánica y desarrollo.

Sin que por otro lado, ésto signifique que el modelo teórico sustentado por Fleming y Courtney (op. cit.), respecto a la autoestima como dimensión del

Autoconcepto se deseché. El argumento subyacente a tal modelo (James, citado por Harter, 1983), de considerar al yo como una corriente de conciencia, es coherente en sí mismo: no se puede tener una valoración de cómo se siente uno mismo (autoestima), si antes no se conoce quién es uno mismo (autoconcepto), "yo soy Pedro. . . y Pedro siente. . ."

No obstante, el hecho es que aunque la persona no se conozca, o no tenga conciencia de sí misma, deja de tener sentimientos y pensamientos experimentados por un yo. Ana Freud (1974) clínicamente demostró los mecanismos inconscientes de la defensa del yo, como la represión de sentimientos e ideas acerca de ciertas realidades desagradables para el sujeto. Y Bednar, Wells y Peterson (1991), respecto a la terapia de autoestima afirmaron que clínicamente una persona con baja autoestima rehuye confrontar ciertas situaciones para proteger su yo de sentimientos no agradables. Pensamientos y sentimientos que, con el crecimiento físico de la persona, van desarrollando las estructuras cognoscitivas y afectivas del yo, el cual se va forjando desde la infancia hasta la adolescencia.

Ainsworth, Blehar, Waters y Wall (1978), en relación a los aspectos afectivos sobre el apego del infante, demostraron que desde los primeros meses de edad, el niño empieza a tener "mapas conceptuales de apego" que identifican a los seres queridos como a su madre, a la cual le sonríe a los pocos meses de edad; y agregan que, los sentimientos de ternura y cuidado que la madre pueda tener hacia el bebé, serán esenciales para su desarrollo psicoafectivo, ya que gracias a esta atención y cariño, el niño logrará un apego seguro tanto hacia la madre como hacia el ambiente, y manifestará una seguridad, necesaria para interactuar con los demás.

En un sentido amplio, de acuerdo a lo analizado en párrafos anteriores, se puede definir la autoestima como: la capacidad aprendida de la persona, para amarse a sí misma generando sentimientos de autovalía, reconociendo, aceptando y exigiendo los derechos y valores inherentes a su naturaleza humana, como la libertad, la felicidad, o ser ella misma.

Y aunque la autoestima, como afirmó Coopersmith (1959), ha sido un constructo ampliamente estudiado por innumerables investigadores, sobre todo en Estados Unidos desde los años 30s, aún en estos días, lo que pareciera un tópico agotado, sigue siendo un tema de actualidad, investigación y controversia.

Una de las áreas en la que aún existe confusión, es en la delimitación de lo que se entiende por autoestima, global y específica. Vallerand, Pelletier y Gagne (1991) señalan dos grandes posiciones en relación a la naturaleza de la autoestima. La corriente encabezada por Coopersmith y Rosenberg, que enfatiza la naturaleza global de la autoestima, como una experiencia general de autovalía respecto sí mismos, y la corriente de Shalveson y Harter, que percibe a la autoestima como una función en varios dominios de la vida, es decir, una persona puede tener una alta autoestima en un dominio, por ejemplo en el académico, y estar bajo en otro, por ejemplo en el de las relaciones interpersonales.

No existe una teoría "apropiada" para delimitar lo global y lo específico de la autoestima, lo importante es considerar el self a partir del paradigma de William James: que el self hace referencia a un yo (YO), y a un mío (MÍO),

en donde el YO es el agente de las estructuras afectivas, cognoscitivas, motivacionales y espirituales del sujeto, en tanto que lo MÍO, son los conocimientos, atributos, motivos y afectos que definen a tales estructuras (el sí mismo).

Así, cuando Rosenberg (citado por Blaine y Crocker, 1993) se refirió a la autoestima como una sensación general de autovalía o una autovaloración general positiva, lo hizo en referencia al yo como sujeto. Es por esto, que Harter asertó al decir que la autoestima global está relacionada con la competencia del niño, en aquella actividad que más le gusta, puesto que es un YO el que elige y disfruta lo que más le satisface. De ahí, se puede sustentar que la autoestima global, tiene como fuentes de origen, tanto factores internos del sujeto, como son su seguridad, eficacia, aceptación, control de sí y satisfacción, y factores externos como el apoyo de personas significativas con quienes el YO se siente apoyado, haciendo y siendo lo que es él mismo.

Amato (1989), en este sentido afirma que las relaciones de apoyo que el niño pueda recibir de sus padres durante la infancia serán importantes para su competitividad, y mejorarán su autoestima y estado psicológico general.

Sin embargo, es necesario tomar en cuenta también los dominios específicos de esta misma autoestima, que aunque Harter (1993) argumenta, que son importantes para el sujeto (el YO), hay que considerar que también lo son en la medida de su desarrollo, como puede ser la imagen física que tenga de sí. Brodie, Bagley y Slade (1994) afirman que la imagen del cuerpo está relacionada con la baja autoestima del individuo.

En una investigación de sujetos femeninos: 59 preadolescentes de un promedio de edad de 9.3 años, y 41 adolescentes cuyo promedio fue de 14.1 años. Estos autores demostraron a través de una escala que medía la satisfacción o insatisfacción de 16 partes del cuerpo, que ambos grupos estaban insatisfechos con las mismas partes, siendo mayor la insatisfacción en las adolescentes (14.1 años), y ambos grupos deseaban tener un cuerpo más delgado. Harter (op.cit.) por su parte, reportó que todos sus estudios hechos sobre la evaluación de la apariencia física, están íntimamente relacionados con la autoestima global. La correlación percibida entre la apariencia y la autoestima es alta, y constante a través de la etapas del desarrollo, típicamente es entre .70 y .80 de correlación.

Por lo tanto la imagen física, mental y moral que pueda tener el sujeto, conjuntamente con su seguridad, aceptación y apoyo en sus relaciones sociales y familiares, de amigos o extraños, serán determinantes para su estado general de ánimo. Así, la autoestima global, alta o media, indicaría que la persona tiene cierta estabilidad interna, que la hace tener una actitud positiva de logro. Si bien es cierto, algunos factores o dominios están más altos que otros, no significa que estos últimos estén por debajo de una apreciación desfavorable de la persona, es decir del YO como sujeto experimentador y agente, ya que como elementos de la estructura afectiva, éstos se interaccionan e integran.

Así, por ejemplo Song y Hattie (1984), en una investigación con 2,297 adolescentes coreanos entre los 14 y 15 años de edad, de ambos sexos, encontraron que la autoestima tanto en el área física como en la social, están relacionadas con su rendimiento escolar.

Así, es comprensible que tanto una autoestima específica, como la académica, y una autoestima global, que hace referencia al yo, estén relacionadas aunque en diferente grado, con un desempeño o logro, en este caso del académico. Como de hecho Lyon y MacDonal (1990) demostraron, en un estudio con 122 niños de sexto grado, entre 11 y 13 años de edad, de clase media, al encontrar que su autoestima académica estaba asociada con su desempeño académico; no obstante, aunque en menor grado, también lo estaba la autoestima global. Un análisis múltiple de regresión, también confirmó que el autoconcepto puede predecir el desempeño de los estudiantes. Lo que implicaría por lo tanto, que la autoestima global, también es un elemento importante en el aprendizaje de los estudiantes.

De lo dicho, se destaca la importancia de mantener una perspectiva integradora de la autoestima, para su correcta valoración en el desarrollo del sujeto, evitando separar tajantemente las dimensiones de la autoestima para interpretación. En este aspecto Rosenberg (citado por Harter, 1983) hizo una crítica a varios investigadores, que confundieron una autoestima específica con una global, al afirmar que algunas minorías tenían baja autoestima, sólo porque tenían una actitud negativa al color de su piel.

La diferencia entre la autoestima global y específica, como ya se mencionó, está en que la primera hace referencia al YO, en su aspecto subjetivo como actor y experimentador, que estructura las dimensiones más importantes en las cuales está inmerso el desarrollo de la persona, en tanto que los dominios de la autoestima conforman el aspecto objetivo de la estructura afectiva, de lo que James, de acuerdo con Harter (op. cit.) señala como el self (MI).

En este punto Vallerand, Pelletier y Gagne (op.cit.), en una investigación con 134 alumnos de ambos sexos, franco-canadienses, de 4° y 6° grado escolar, con un promedio de edad de 10.12 años, encontraron que los más talentosos en áreas cognoscitivas se perciben a sí mismos más competentes en el área escolar, no así en el área de natación, donde los mejores nadadores se perciben más competentes que sus compañeros. También se encontró que la autoestima global del primer grupo no era significativamente superior a los estudiantes regulares.

Por otro lado, los factores de la autoestima, a lo que Harter llamó dimensiones, son los elementos que hacen surgir y desarrollar ésta. Así, no es posible imaginar a una persona que pueda desarrollar una autoestima sana, si no cuenta con una confianza en sí misma. Bandura (1977), en este sentido, definió la confianza como la convicción de un sujeto para producir acciones apropiadas en la consecución de un resultado esperado. Lo mismo dígase si el sujeto no se acepta como tal, con sus dones y limitaciones, o porque no es eficaz en las tareas que realiza, es decir, si no logra implementar y organizar las acciones necesarias para conseguir un nivel de logro. Esto no le permitirá formar un locus de control interno para percibir que sus éxitos, son atribuidos a su propio esfuerzo, y no a la mera casualidad de factores externos (Kaplan y Dranville, 1991). En este sentido Watkins y Gutiérrez (1990), en una investigación con 194 estudiantes filipinos, 70 niños y 124 niñas, de nivel socioeconómico medio y bajo, entre 11 y 12 años de edad, encontraron que un buen desempeño académico está asociado a la autoestima del sujeto, debido a las atribuciones de habilidad y esfuerzo, en las materias de lectura y matemáticas.

1.2 Formación de la autoestima en el niño.

Ha sido un error, continuar con una educación escolarizada que matice sólo los aspectos cognoscitivos del sujeto, sin permitirle su desarrollo afectivo, espiritual y motivacional de su naturaleza integral. Creando así, sólo individuos inmaduros que no puedan tomar decisiones importantes en su vida, incapaces de relacionarse afectivamente con los demás, y carentes de valores morales y sociales, que inhiben su desarrollo personal y a la vez, lo condiciona a un bajo rendimiento académico. Por tanto, si se quieren sujetos competentes, tanto a nivel social como académico, se deben educar integral y armónicamente en todas sus facetas: sociales, cognoscitivas, morales o sexuales, ya que no se puede dividir al hombre entre su aprendizaje y su desarrollo, ya que este último se da por la unidad de procesos integrados (Vigotsky, 1978; Cairns, 1979; Piaget, 1984; Kohlberg, 1987; Freud, 1993).

En este punto, Heller (1989) argumentó: "Actuar, pensar, sentir, y percibir con, por tanto, era un proceso unificado. Durante el desarrollo del ego (yo), acción, sentimiento, percepción y pensamiento se diferencian funcionalmente y, en un proceso paralelo, se reintegran mutuamente en seguida" (p.36).

Metallidou y Efklides (1995) en este aspecto, demostraron que la cognición ocurre dentro de un contexto motivacional y emocional del sujeto. Así en un estudio con 411 estudiantes de 12 a 16 años, encontraron a través de la aplicación de tareas sobre cognición, motivación y metacognición, que existe una relación interactiva entre estas tres áreas, así el desempeño y la habilidad influyen la autoimagen cognitiva y el afecto. Se encontró que

la necesidad de éxito estuvo más relacionada con la percepción metacognitiva de varias áreas cognitivas que del afecto, como el miedo o la ansiedad. Además hubo una positiva correlación entre memoria metacognitiva y la percepción de autocompetencia, y una negativa de esta percepción de autocompetencia a la ansiedad y el miedo al fracaso.

Las principales funciones de un YO son de agente mediador, experimentador y organizador, de los procesos que de su yo le son más importantes al sujeto, como puede ser el análisis de la información, el control de las emociones, la adquisición de mociones artísticas y espirituales, o la regulación de su propia conducta a través de la voluntad y los motivos subyacentes de la misma.

El problema del yo y de la esencia del uno mismo: el alma y sus funciones, se remonta a la Grecia clásica del siglo IV (a. C.). En esa época se discutieron cuestiones sobre lo que era el alma y su relación con el cuerpo. Platón uno de los numerosos discípulos de Sócrates, fundó la Academia, y con ésta una escuela filosófica con un enfoque particular de abordar tales cuestiones. Según Platón (1976) el alma humana estaba constituida por una idea de lo que realmente era el hombre, por lo tanto el cuerpo sólo era una prisión de la misma, en cuanto el cuerpo moría esta alma quedaba libre. Es por esto, que dio tanta importancia al conocimiento que el hombre tuviera de sí mismo, con su célebre frase "conócete a ti mismo", ya que conociéndose el hombre conocía su alma. Para Platón el alma tenía tres funciones fundamentales: la sensual, reflexiva y moral. En el Diálogo de Fedro, a través de la metáfora de la auriga (un carruaje griego), el cochero representaba la razón y los caballos uno blanco y otro negro, el

primero el bien moral y el segundo el deseo voluptuoso. Aunque ambos caballos mueven el carruaje (la conducta), el cochero (la razón) debe tener la habilidad para conducir ambos caballos al unísono. Así será la razón (el pensamiento) la principal característica del hombre.

Según Aristóteles (1980) todo cuerpo estaba compuesto de materia y forma substancia, es decir la esencia por lo que un objeto era. De aquí que contrariamente a su maestro Platón, definió al hombre como una unidad de cuerpo (materia) y alma (forma substancial). Según Aristóteles (1988) el alma es aquello por lo que el hombre vive, siente y reflexiona. De tal manera que el alma no se da sin un cuerpo, ni es sí misma, es un cuerpo, la naturaleza del hombre por lo tanto, no sólo implica las funciones discursivas, sensuales y desiderativas, ya mencionadas por Platón, sino también las nutritivas y sensoperceptivas del cuerpo humano. Por esto para él, las características que lo distinguen de los animales, ya que éstos también tienen cuerpo y alma que les proporciona la vida, son las de querer, sentir (afectos) y pensar. De aquí que dentro de la tradición de la cultura griega, se haya considerado al hombre como un animal racional. Tradición que aún en estos días persiste de una forma más sofisticada, al definirlo como un Homo Sapiens, es decir un mono (animal) sabio (pensante).

Dentro de la cultura hebrea, también se tuvieron ciertas ideas sobre el significado del hombre y su alma, que se pueden notar a través del pensamiento cristiano. Así, según San Lucas, Jesús les propuso a sus discípulos una parábola, para resaltar la vida espiritual del hombre. "Los campos de cierto hombre rico dieron mucho fruto; y pensaba entre sí, diciendo: ¡Qué haré pues no tengo donde reunir mi cosecha?.. Y dijo: "Voy

hacer esto: voy a demoler mis graneros, y edificaré otros más grandes y reuniré allí todo mi trigo y mis bienes, y diré a mi alma: Alma tienes muchos bienes en reserva para muchos años. Descansa, come, bebe, banquete. Pero Dios le dijo: ¡Necio! Esta misma noche te reclamarán el alma, las cosas que preparaste, ¿para quién serán?... Así es que atesora riquezas para sí, y no se enriquece en orden a Dios" (Lc. 12, 16-21): El alma dentro del contexto semítico, no es el alma griega como tal, sino un todo que abarca vida, alma y persona. La palabra "psyche", equivalente a la hebrea "nefes" hace alusión a las tres acepciones mencionadas (Biblia de Jerusalén, 1975). Para el hebreo entonces, el hombre es una unidad que abarca dimensiones pero no divisiones de lo que es él mismo.

Con el advenimiento de la Psicología como ciencia independiente de la Filosofía, a raíz de la fundación por Wilhelm Wundt, del primer laboratorio de psicología en la Universidad de Leipzig en 1879, se empezaron a constituir varias corrientes y enfoques distintos de tratar los problemas de la psicología.

Así, William James, filósofo, médico y psicólogo, enfocándose sobre la problemática de las funciones internas del hombre, consideró importante hacerlo desde una perspectiva integral. De acuerdo a McCombs (1989), James hizo una distinción entre los sentimientos del uno mismo (el self) referidos a la autoestima, el amor del uno mismo referido a las acciones de la autopreservación, y las estimaciones del uno mismo referidas a los juicios intelectuales. Estas nociones resultaron en los aspectos afectivos, motivacionales (volitivos) y cognoscitivos del individuo, ya mencionados por Platón.

Según James (citado por Karoly, 1993) las funciones del pensar, sentir y querer, no deben ser separadas del uno mismo (el self) y su atención, sino que todos estos elementos deben ser considerados como un sistema.

Según Harter (1983), James así aportó dos aspectos importantes del self (en términos aristotélicos, la substancia de la cosa en sí), el YO y lo MÍO. El YO es el sujeto o actor, esencialmente el "conocedor", y lo mío el aspecto objetivo, los atributos de lo que conozco de mí mismo, en sus dimensiones materiales, sociales y espirituales. Lo mío se ha equiparado generalmente dentro de la literatura, con el autoconcepto que tiene de sí mismo el sujeto, en sus atributos, conocimientos, motivos, esquemas y afectos; en tanto que el yo es el que experimenta, estructura y define este mío. De aquí, que Harter haga una crítica a James, quien consideró este yo sólo como una corriente de conciencia, como un conjunto de pensamientos que conforman un pensador.

Para otros autores como McCombs y Marzano (1990), el yo del uno mismo (self), no se reduce como en James a un yo puramente "conocedor", ni a un yo experimentador que estructura un autoconcepto de sí mismo, sino a un yo volitivo que tiene conciencia de sí mismo. Un yo como agente que controla los aspectos metacognitivos, cognoscitivos y afectivos de la persona, como subsistemas centralizados en este yo agente, en donde el conocimiento relevante al sistema es almacenado en 4 categorías: como conocimiento declarativo, procesual, estratégico y teleológico, éste último referido a los objetivos por realizar. De aquí que el yo, consciente o inconscientemente, dirige, selecciona y regula las estructuras de este conocimiento, acorde a las metas, intenciones y elecciones del sujeto.

Es por lo anterior, que más que sustentar un YO como "conocedor", "experimentador" o "director", que sólo estructura, dirige y define esquemas, habrá que sustentar un yo existencial, como expresión del ser mismo de la persona (su psiquis), que se manifiesta en todo momento, en sus dimensiones afectivas, cognoscitivas, motivacionales, sociales y espirituales, a través de conductas y actitudes determinadas, en otras palabras, un yo que expresa lo que siente, piensa, quiere y vive. El mérito de James, en este sentido, fue haber vislumbrado las relaciones existentes entre todos los elementos de la persona humana, dirigido y expresados por un yo.

Allport (citado por DiCaprio, 1976) en este punto afirmó, que el yo como fuerza integradora de los rasgos, y hábitos del sujeto, es el núcleo central de su personalidad, por lo tanto esta implicado en todos sus procesos internos. Así por ejemplo, el aprendizaje del individuo esta condicionado, no sólo por la atención y concentración, sino también por la motivación del yo. Si el yo no participa activamente en la realización de una tarea, no habrá un aprendizaje relevante de la misma.

Según Allport, la persona va adquiriendo gradualmente conciencia y desarrollo de su YO a través de diferentes etapas de su existencia, así en los primeros meses de vida, el bebé empieza a tener conciencia de su yo, a través de las sensaciones de su cuerpo, que le hacen tener el sentido de su yo físico, distinto de las cosas (por lo tanto el primer referente del yo de la persona, es su propio cuerpo).

Posteriormente, aproximadamente a los 18 meses de edad, desarrollará la

conciencia de continuidad interna a través del tiempo, que se ve reforzada con el nombre que se le da, distinto al de sus hermanos o padres (yo existo).

Bertenthal y Fischer (citado por Harter, op.cit.) hicieron estudios a través de las respuestas que daban los infantes ante un espejo, que demostró la adquisición paulatina de la conciencia del YO a través de etapas subsecuentes. En la primera, es cuando el bebé tiene de 5 a 8 meses de edad, en ésta no logra diferenciar su imagen como diferente de él mismo, no existe evidencia por lo tanto, que se perciba a sí mismo como yo independiente; en la segunda, de los 9 a los 12 meses de edad, entiende la naturaleza de su imagen reflejada en el espejo, empezando a hacer movimientos rítmicos enfrente del mismo, a la vez que puede localizar objetos reflejados, lo que sugiere que el "yo" como agente activo empieza a emerger, teniendo conciencia de la relación entre los movimientos de su cuerpo y los movimientos visuales del espejo. En tercera etapa, de los 12 y 15 meses, logra percibirse como un yo agente, que puede actuar sobre el mundo de su alrededor, distinguiendo claramente la diferencia entre las imágenes reflejadas, y los objetos y personas del mundo real, dirigiéndose a estos últimos cuando los ve reflejados en el espejo. A partir de la cuarta etapa, de los 15 a los 18 meses de edad, el bebé empieza a estructurar un autoconcepto, es decir, a organizar jerárquicamente una serie de datos que le informan de sí mismo, acerca de su rostro y su cuerpo, pudiendo distinguir emociones propias y de los otros. Delante del espejo se colorea, la nariz con polvo de afeite.

Finalmente, en la quinta etapa, de los 18 a los 24 meses, el infante puede

nombrar verbalmente el pronombre de su imagen en el espejo, apreciando que tiene atributos únicos, que pueden ser nombrados acerca de lo que es él mismo.

Según Allport, con el desarrollo gradual de la identidad en el bebé, éste empieza a tener la experiencia del amor propio (al sentir del ser yo), que asertivamente se reafirma en un negativismo (decir no), como elemento característico de esta etapa, que se extenderá hasta los 4 años de edad.

Así, este "YO" va estructurando los diferentes sistemas afectivos, cognoscitivos y volitivos del sujeto, en una personalidad única e irrepetible, no solamente en un momento determinado, sino a través del tiempo, lo que determina una historia personal del sujeto. De tal manera, que aunque una persona, sufra cambios físicos, motivacionales, afectivos, cognoscitivos o espirituales de su ser, se percibe a sí misma como ella misma es, cuando era niña, joven, adulta y vieja. Existe algo que no ha cambiado en ella: su YO existencial.

Entre los 4 y 6 años de edad (acorde con Allport), el niño desarrolla dos dimensiones más, la imagen y extensión de sí mismo. La imagen de sí mismo se refiere a la imagen que se tiene del yo, que implica el aspecto físico y la conciencia de identidad. A partir de ésta desarrollará la imagen virtual de un yo, es decir, lo que la persona le gustaría hacer y ser en la vida. La extensión de sí mismo, se refiere al sentido de posesión, de lo que el niño considera que es suyo y lo que no, como pueden ser sus juguetes o los juguetes de sus hermanos: "el individuo es aquello que ama".

Al ingresar el niño a la escuela, entre los 6 y los 12 años de edad, aparece un sexto aspecto del yo como competidor, ya que adquiere conciencia de sus facultades crecientes, capaces de solucionar problemas cada vez mas complejos. Es por esto, que durante este período al niño le gustan los juegos de palabras, las adivinanzas y los acertijos. Es también en este período, donde las normas morales y legales adquieren un "poder sagrado".

A partir de los 12 años de edad surge un gran cambio con la adolescencia, en donde aparecen las metas y objetivos a largo plazo, que dan como resultado la elección de un estilo de vida. Un esfuerzo deliberado, por elegir una profesión, seleccionar una compañera o compañero para el matrimonio, y de modo general por seguir un proyecto de vida, que dará sentido a la existencia con la formulación de aspiraciones y valores personales.

En este sentido, Erickson (citado por DiCaprio, op.cit.) consideró la etapa de la adolescencia como una etapa formidable en la búsqueda de la identidad propia, en aquello que de suyo es propio y único, en donde los rasgos de la personalidad se fundamentarán en el yo real. Acorde a esta autoidentidad, el adolescente buscará los medios más adecuados para hacer y ser lo que de suyo le realizará como persona y ser humano.

La importancia del ser, en cuanto a la existencia, y sentido de la vida en el hombre, ha sido un tema tratado ampliamente a través del pensamiento humano: Así desde la época de los griegos, el filósofo Parménides (citado por Copleston, 1969) argumentó la existencia metafísica de la realidad a través del ser: el ser es o no es, luego entonces el ser es, porque si no es, es la nada, y la nada no es posible que exista.

Durante la época del renacimiento, el dramaturgo Shakespeare (1994) sustentó, en su celebre obra Hamlet, la importancia de la honestidad del yo consigo mismo: to be or not to be, that is the question (ser o no ser, está es la cuestión). El príncipe Hamlet se ve arrastrado a situaciones en donde las pasiones, ante los valores de la honestidad y la verdad, se desbordan hasta el renunciamiento del poder y las riquezas, antes de traicionarse a si mismo, es decir, el yo al que se acepta y ama. Es así que, el YO humano, no sólo está enraizado en intrincadas corrientes de conciencia, como afirmó el padre de la psicología norteamericana William James (citado por Harter, 1983), sino también en los laberintos de los sentimientos y pasiones que conforman las estructuras afectivas del sujeto, en donde como afirmó el filósofo francés Blas Pascal (citado por Copleston, 1992) las poderosas "razones del corazón", fundamentan el sentido de la vida humana.

Harter y Monsur (1992) llevaron a cabo un estudio que mostró los conflictos internos de los adolescentes en la búsqueda de su self (yo mismo) real. Así fueron examinados 64 adolescentes, 30 de sexo masculino y 34 de sexo femenino, de 3 escuelas de Denver Colorado, de 7°, 9° y 11° grado, de clase media y media alta, en la manera como se percibían a si mismos, en 4 roles diferentes: con amigos, con padres, con sus novios(as), y en el salón de clases. Se encontró que su manera de ser difería en los 4 roles (así mientras que con los padres eran pasivos, con sus amigos eran activos, con sus novias tímidas y con sus compañeros atrevidos, etc.), lo que les producía conflictos internos al darse cuenta que tenían en sí mismos rasgos opuestos de personalidad: tranquilo Vs. activo, tímido Vs. atrevido, alegre Vs. triste, etc. las contradicciones y conflictos fueron pocos en la primera adolescencia, alcanzaron su máxima incidencia en la media

(yo físico), y también la importancia del examen en términos de nuestro pasado y nuestro futuro (autoidentidad), la participación de nuestro orgullo (amor propio), aquello que el éxito o fracaso podrá significar para nuestra familia (autoextensión), nuestras esperanzas y aspiraciones (autoimagen), nuestra actividad como elemento que resuelve problemas del examen (agente racional) y el significado de la situación entra en relación con nuestros objetivos a largo plazo (esfuerzo deliberado) (p.77).

El mérito de Allport, fue no solamente haber propuesto un modelo teórico del yo, como núcleo e integrador de las diferentes dimensiones de la personalidad en el desarrollo de la persona, sino también el de haber sido el que por primera vez investigara el yo de una manera empírica, a través de instrumentos que elaboró para medir los rasgos de la personalidad, como características esenciales, del yo de la persona.

1.3 Variables relacionadas.

Así mismo reportó el caso, de niños que habiendo permanecido mucho tiempo en casas de asistencia, no obstante tener todo lo necesario para su desarrollo físico e intelectual, no logran crear figuras de apego durante su vida, ya que les faltó cariño por parte de personas significativas, siendo incapaces posteriormente de relacionarse con otros afectivamente. lo que parece indicar, que así como se crea una estructura cognitiva del niño, también se va creando una estructura interna del afecto. El aprendizaje por lo tanto, no sólo implica conocimientos sino también sentimientos. Si el niño se siente amado y querido, aprenderá a amarse y quererse, pudiendo posteriormente amar y querer a otros.

Coopersmith (1981) en relación a lo dicho, aseveró que los niños no nacen sagaces o estúpidos, adorables y odiosos. Las imágenes y sentimientos que tengan de sí mismos, son producto del trato que han tenido con personas significativas, sean éstas sus padres, maestros o amigos. Así mismo, Sullivan (citado por Bednar, Wells y Peterson, op.cit.), consideró que el tipo de retroalimentación interpersonal, juega una papel importante en el desarrollo de una personalidad sana, el ego (yo) es afectado por las respuestas de todas aquellas personas significativas, de una forma crucial.

En este punto Cohen y Westhues (1995) argumentaron, que el apego es una pieza fundamental en el origen de la autoestima, es a través de la experiencia del afecto de un ser humano a otro, como se obtiene una respuesta positiva, de ser una persona importante. Y Tennen y Afflech por su parte, demostraron clínicamente, que las personas con alta autoestima, tienen la capacidad de establecer lazos afectivos de aprecio, identificándose con sus amigos y bienhechores, siendo esta capacidad la llave de su autoestima.

De lo anterior, se desprende la importancia de las emociones y los sentimientos, en las relaciones interpersonales. Para Rumbaig y Harter (1996), las emociones no sólo condicionan los estados subjetivos de la persona, sino también la manera en que la misma hace frente a los eventos e interacciones con los demás (sobre todo con aquellos que le son significativos). Así en un estudio con 96 estudiantes, 50% de sexo femenino y 50% de sexo masculino, de 11 a 15 años de edad, de familias de clase media, mayoritariamente caucásicos, fueron examinados en sus reacciones, ante hipotéticas situaciones que envolvían provocaciones agresivas, tanto de sus compañeros de clase como de sus mejores amigos.

Se encontró que las mujeres generaron más resentimiento, de ira y tristeza hacia sus amigas. (M=3.46), que hacia sus compañeras (M=2.15). Lo mismo los hombres, hacia sus amigos (M=2.80) que hacia sus compañeros (M=2.17). Como puede notarse, la intensidad de los sentimientos heridos, fue mayor en las mujeres que en los hombres.

Lo que indica, como Coopersmith afirmó, que son las personas significativas las que mayor influencia tienen sobre los sentimientos del niño y por lo tanto sobre su autoestima. Cohen y Westher (op.cit.) argumentaron que la experiencia de dar y recibir afecto y apoyo, está sustentada en una necesidad humana, sin la cual no se da un desarrollo armónico y saludable. La interacción afectiva entre el niño y la persona que lo cuida (padres, maestros o tutores), es de incalculable valor, ya que a través de dicha interacción, el niño aprende las conductas, valores y metas que el adulto espera del niño. Es así, que el adulto al dar afecto y apoyo a la persona joven, ésta empieza a desarrollar un sustrato esencial de autoconfianza, orgullo de sí misma y una creciente autoaceptación (que resultarán en la generación de una autoestima positiva).

Las expectativas por lo tanto, como ya se mencionó en un capítulo anterior, de las personas significativas, serán relevantes para los niños y jóvenes, en las tareas y metas que se han propuesto llevar a cabo en su vida diaria o en el salón de clases. Así Cohen y Westhues (op. cit) en un estudio realizado con 123 familias canadienses, que adoptaron niños de diferentes partes del mundo, encontraron que cuando estos niños estuvieron en edad de decidir en que trabajarían, el 32.5% que pensó dedicarse a ser profesional, correspondió al 38% de los padres adoptivos

que consideraban a sus hijos adoptados, como los más aptos para hacer una carrera profesional. Harter (1996) por su parte, en un estudio de 380 estudiantes, 179 hombres y 201 mujeres, de nivel académico medio y secundario, del 6° al 12° grado, pertenecientes a 2 escuelas de un suburbio de nivel socioeconómico de clase media y media alta, encontró que una conducta falsa (aquella que, no refleja el sentir y pensar propio de la persona), está condicionada por la percepción de apoyo y ayuda, en el futuro, de padres y compañeros (personas significativas).

De todo lo anterior se deduce, la importancia que adquieren las relaciones del niño con sus padres, maestros y amigos, en su desarrollo, salud psicológica, aprendizaje y rendimiento académico. De aquí, que tanto la atención y aprobación, conjuntamente con el apoyo y aprecio que puedan ofrecérselo al mismo, serán esenciales en su manera de sentir, querer, pensar y actuar, que redundarán en beneficio de su eficacia y autoestima general.

Es entonces, la autoestima uno de los factores directamente relacionados con el buen desempeño, académico, social e individual de la persona, de suerte que las relaciones positivas que pueda tener el sujeto a su contexto social serán determinantes para su capacidad de logro y su estado general de ánimo. De donde se siguen un supuesto teórico fundamental: si se mejora la autoestima, se mejorará el nivel de competencia social y personal del sujeto. De esto último se infiere una pregunta de investigación: ¿qué grado de relación existe entre la autoestima y un desempeño académico satisfactorio?.

CAPITULO II. INVENTARIO DE AUTOESTIMA PARA NIÑOS (SELF-ESTEEM INVENTORY: SEI) DE BATTLE.

2.1 Antecedentes.

Las escalas de este inventario miden la autopercepción del self del individuo. El culture-free SEI para niños fue estandarizado en niños y niñas desde el tercer año de primaria al tercer grado de secundaria. Se puede realizar en forma individual o grupal. Se puede usar en niños de primer y segundo grado, sin embargo, en este caso, la aplicación se tiene que realizar en forma individual.

La escala se ha usado en forma extensa en investigación. También se ha encontrado útil como instrumento clínico. En esta área se ha usado como una medida de estados afectivos. Se ha encontrado particularmente efectivo en la identificación de individuos con rasgos depresivos; realizándose diversos estudios de personas con depresión que se asocia a una autoestima baja al inicio de tratamiento. Los índices de autoestima en el SEI incrementaron significativamente con la intervención terapéutica.

Battle (1975) encontró que alumnos que eran referidos a consulta psicológica por razones académicas o emocionales obtenían puntajes significativamente más bajos en todos los aspectos de la autoestima a diferencia de los sujetos en grupos control que nunca fueron referidos a consulta psicológica.

2.2 Validez del Inventario.

La validez de contenido se construyó en el **Culture-free SEI** de la siguiente manera:

- a) desarrollando una definición de autoestima y
- b) escribiendo reactivos que cubrieran todas las áreas del concepto de autoestima.

La definición es la siguiente: Autoestima medida por el **Culture-free SEI** para niños se refiere a la percepción que el individuo posee de su propio valor como persona (Battle, 1975).

La autopercepción del individuo se desarrolla gradualmente y se diferencia al madurar e interactuar con otras personas significativas. La percepción del valor de uno mismo, una vez establecida, tiende a ser más o menos estable y resistente al cambio.

La validez concurrente se realizó comparando el instrumento con el **Self-esteem inventories de Stanley Coopersmith** encontrándose una correlación significativa (más alta de .40) con este instrumento. También comparado con el **Depression Inventory de Back** y con el **MMPI** resultaron correlaciones positivas y altas.

En estudios realizados con niños de 3er. grado y 6o. grado escolar se compararon los C.I verbales y de ejecución con la autoestima y no se encontraron correlaciones significativas entre inteligencia y autoestima;

se encontró una correlación negativa (-.4702) entre autoestima y depresión, cuando la autoestima aumenta la depresión disminuye; los estudiantes exitosos obtuvieron puntajes significativamente mayores que aquellos cuyo rendimiento era inferior; y finalmente, se encontraron diferencias entre los grupos de individuos con y sin disfunción cerebral, sin embargo, las diferencias no fueron estadísticamente significativas.

III. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD.

3.1 Por qué es necesario conocer la validez y confiabilidad de los instrumentos de importación.

En la actualidad las pruebas psicológicas se encuentran en un momento de rápido cambio y expansión. Existe una continua afluencia de pruebas nuevas, de formas revisadas de antiguos tests y de datos adicionales que pueden precisar o alterar la interpretación de las puntuaciones de los actuales. La rapidez de los cambios, junto con el gran número de pruebas disponibles hacen necesaria la confirmación de la confiabilidad y validez de las pruebas que se estén tratando de adaptar a poblaciones específicas.

La historia de la medición psicológica podría considerarse que nace a partir de la creación del primer laboratorio de psicología (1879). Se crearon durante este siglo una gran cantidad de instrumentos, así como procedimientos para conocer, de manera estandarizada y en condiciones uniformes, conductas que fueron indicadores de atributos que se requerían medir, y jerarquizar esas medidas.

Para saber si un instrumento tiene o no validez, se puede usar cualquiera de los tipos de validez que se describen a continuación. Estos no son los únicos, pero de acuerdo con la revisión hecha al respecto, se consideraron los más importantes.

3.2 Tipos de validez.

De manera concreta se mencionaran los conceptos básicos de los diferentes tipos de validez, pero antes de describirlos es necesario saber que se entiende por Validez.

"... un instrumento es válido cuando mide lo que pretende medir... si se elaboró para medir inteligencia y la mide, es que ese instrumento es válido. Aunque, su definición es sumamente sencilla, alcanzarla es uno de los problemas más frecuentes en medición..." (Reidl, 1985; pág. 28).

Los tipos de validez son los siguientes:

- a) De contenido.
- b) Empírica.
- c) Estructural.

a) **Validez de contenido**, se refiere esencialmente al examen sistemático del contenido del test para determinar si comprende una muestra representativa de la forma de conducta que ha de medirse. Se emplea corrientemente este procedimiento de validación al valorar las pruebas de rendimiento. Una de las dificultades con las que frecuentemente se topan los profesionistas interesados en trabajar diversos instrumentos de medición, estriba en el muestreo de contenido.

Hay que analizar sistemáticamente el área de contenido que ha de probarse para tener la seguridad de que todos los aspectos principales están adecuadamente cubiertos por los elementos o reactivos del test y en las proporciones correctas, ya que fácilmente se puede sobrecargar un área

determinada, perdiendo así la objetividad. Es muy importante que el área de contenido que se esté considerando se describa anticipadamente, y no hacer la definición una vez preparado el test. El contenido, pues, debe definirse con amplitud para incluir en él los objetivos principales, tales como la aplicación de los principios y la interpretación de los datos.

También es importante prevenirse contra cualquier tendencia a generalizar demasiado respecto al contenido probado por el instrumento. La validez de contenido en un test se consigue desde el inicio por medio de la elección de reactivos apropiados, y cuando se trata de construir sin tener experiencia, lo mejor es hacerse asesorar por expertos en el área, ya que de éstos dependerá el éxito o fracaso del trabajo (Anastasi, 1980. pág. 106).

b) **Validez empírica o de criterio**, indica la eficacia de una prueba para predecir la conducta del individuo en situaciones específicas. En términos de "predicción" puede usarse en un sentido más amplio, para indicar a través de un instrumento la predicción de cualquier situación empírica, o en un sentido más limitado, de predicción a lo largo de un intervalo de tiempo. La expresión "validez predictiva" se utiliza en este último sentido precisamente. La información que brinda la validez de predicción es más adecuada para aquellas pruebas empleadas en la selección y clasificación de personal, la contratación de aspirantes a un puesto de trabajo, la elección de estudiantes para la enseñanza superior, estos pueden ser ejemplos del tipo de decisiones que requieren conocimiento de la validez predictiva (Anastasi, 1980, pág. 109).

La distinción lógica entre validez empírica y la concurrente se basa, no en

el tiempo, sino en los objetivos de la prueba. La validez concurrente resulta apropiada en las pruebas empleadas para el diagnóstico de la situación actual, más bien que para predicción de sucesos futuros.

Frecuentemente, se citan como prueba de la validez las correlaciones entre una prueba nueva y otras ya conocidas y válidas. Cuando la nueva prueba es una forma abreviada o simplificada de otra de uso común, puede considerarse adecuadamente este último como medida de criterio. La validez empírica es la más apropiada para estudios de validación local, en los cuales hay que comprobar la eficacia de una prueba con respecto a un programa específico. Como mejor puede describirse la validez empírica, es como la validez práctica de una prueba en una situación específica (Campbell, 1960, pág. 15).

Cualquier prueba puede validarse comparándola con tantos criterios como usos específicos tenga. Cualquier método para estimar la conducta en cualquier situación podría proporcionar un criterio de medida para alguna finalidad correcta (Anastasi, 1980, pág. 110).

c) **Validez Estructural**, se refiere a la estructura factorial que es muy importante en aquellos instrumentos construidos para medir conceptos o constructos hipotéticos complejos. Esta validez se refiere también a determinar si el constructo o concepto complejo está bien representado en las dimensiones (o escalas) que constituyen el instrumento que pretende medirlo. Es decir, si el concepto alude a diferentes dimensiones.

Estas deberán estar representadas en el instrumento, tanto en la calidad como en la cantidad. Para obtener las dimensiones y los reactivos que las deberán conformar, se analizarán los datos (obtenidos de la aplicación del instrumento) a través de un análisis factorial.

Con base en lo anterior, se puede afirmar que si un instrumento no ha pasado por el proceso de los análisis de Confiabilidad y Validez, no se puede asegurar que éste sea realmente útil para medir lo que dice medir.

Los resultados del análisis factorial deberán representar, en forma adecuada, cada una de las variables que puedan ser significativas en la evaluación. La importancia relativa de los factores (cantidad de varianza explicada de cada una de ellas) también deberá quedar de manifiesto en los resultados. Si sucede lo anterior, se dice que el instrumento tiene validez de construcción, de acuerdo a su estructura factorial (Anastasi, 1980).

3.3 Análisis de reactivos.

a) Si el investigador decide analizar todas las ideas completas de la pregunta abierta (circunstancia más frecuente), seguirá midiendo el nivel nominal. Si emplea categorías discretas de respuesta, si decide colocar a lo largo de un continuo una categoría (de acuerdo a la frecuencia de apariciones de tal categoría para el sujeto 1), ya está midiendo a nivel ordinal. También está midiendo a nivel ordinal si la suma de la frecuencia de respuesta en una categoría se ha definido como indicar de mayor cantidad de atributos, es decir, si se coloca al sujeto 1 a lo largo de un continuo de menos a más de un atributo en

función de la frecuencia de respuestas por categoría, se le está ordenando y por lo tanto se le está midiendo a nivel ordinal. La misma lógica se aplica a los reactivos de tipo Método de Caso o Historias Libres o Respuestas Libres.

- b) Preguntas dicotómicas en este caso las respuestas son de nivel nominal (Por ejemplo: "sí" - "no". "cierto" - "falso". "correcto" - "incorrecto"., etc.)
- c) Listas de chequeo o cotejo, ordenación de reactivos de opción múltiple y escalas de calificación. (de cualquier número de opciones mayor que dos) aquí se están midiendo las opciones a nivel ordinal.
- d) Escalas gráficas de clasificación. al tener un origen o punto cero, arbitrariamente establecido (al centro o en algunos de los extremos) y al registrarse distancias entre dos, se está midiendo a nivel intervalar (Thorndike y Hagen, 1970).
- e) El nivel de medición del conjunto de reactivos, se obtienen a través del empleo de índices o instrumentos construidos por varios reactivos, de manera tal que se logre medir el atributo en cuestión de una forma confiable y válida.

Para conocer el nivel de medición que requieren los reactivos es importante conocer las características de estos niveles. Estos se describen a continuación. Cabe señalar, que para la construcción de

Instrumentos, es importante saber que el sistema de calificación que usualmente se emplea el inicio de la elaboración de éstos es nominal.

1. Nivel Nominal. Se califica con un peso o número mayor a la opción de respuesta que indica que el sujeto tiene más del atributo, mas conocimiento, mas favorabilidad en su actitud, más tolerancia, más tradicionalismo, etc. es decir, el pesaje inicial arbitrario de las opciones de respuestas concede mayor puntaje o peso a la opción que indica una mayor posesión del atributo que se está pretendiendo medir.

2. Nivel ordinal. Tomando en cuenta lo señalado anteriormente y considerando que por lo general se suma a lo largo del conjunto de reactivos, sea éstos dicotómicos, listas de cotejo, ordenación de reactivos de opción múltiple o escalas de clasificación, se mide a nivel ordinal ya que se postula que a mayor puntaje, mayor posesión del atributo en todos los casos, especialmente en escalamiento de personas (Thorndike y Hagen, 1970).

3. Nivel Intervalar. Este nivel se alcanza con aquellos procedimientos o modelos de medición referidos al escalamiento de estímulos, como en el modelo de pares comparados o el de intervalos aparentemente iguales, es decir, en aquellos casos en los que un conjunto de jueces o expertos juzgan a los reactivos a lo largo de un continuo que posee un origen o cero arbitrariamente establecido, y es ésto lo que se hace cuando se está midiendo a nivel intervalar.

Se mide a nivel intervalar también cuando los puntajes crudos obtenidos por medio de un instrumento se transforman a puntajes estandarizados o tipificados: z, stens, stanines, El procedimiento más conocido de los mencionados anteriormente es el de transformar a puntajes, la fórmula que se emplea es la siguiente:

$$Z = \frac{X - \bar{X}}{S}$$

Donde X - el puntaje crudo obtenido por el sujeto., \bar{X} - el promedio de los puntajes del grupo S - la desviación estándar de los puntajes del grupo.

En el caso de tener un conjunto relativamente grande reactivos (20 o 30), de dos o más opciones de respuesta que permitan la aparición de un amplio rango de calificaciones (teóricamente), y de que se tenga una muestra relativamente grande (N-100 o más) de sujetos, la distribución de calificaciones que se obtiene se aproxima bastante a una curva normal, si ésto es así se puede considerar que el instrumento está midiendo a nivel intervalar y se le debe tratar estadísticamente como tal (Reidl, 1980).

Una vez que se considere que el instrumento ya está integrado para medir lo que se pretende medir, es importante conocer qué tan confiable es esta información (Análisis de Confiabilidad) y qué tanto los reactivos medirán lo que se pretende medir (Validez).

Dado lo anterior, en el siguiente apartado se expondrá la importancia de estos análisis en la construcción de los instrumentos.

IV. PROCESO METODOLÓGICO

4.1 Objetivos Generales:

1. Analizar Los reactivos que conforman el Inventario de Autoestima de Battle.
2. Obtener la validez y confiabilidad del Inventario de Autoestima para niños de Battle.

4.2 Planteamiento del Problema.

¿ Los reactivos del Inventario de Autoestima para niños de Battle miden lo que pretenden medir?

4.3 Hipótesis.

H. Alterna: Los reactivos del Inventario de Autoestima para Niños sí miden lo que pretenden medir.

H. Nula: Los reactivos del Inventario de Autoestima para Niños no miden lo que pretenden medir.

4.4 Método.

Sujetos:

Participaron en el estudio 411 estudiantes de primaria privada, el 45.3% (186) hombres, y el 54.7% (225) mujeres; cuya media de edad fue de 12 años. El rango de escolaridad fluctuó entre tercero y sexto grado.

Escenario:

Las aplicaciones se llevaron a cabo en el Colegio Olinca de la Ciudad de México.

Instrumento:

La forma A del Culture-free SEI para niños contiene 60 reactivos y las siguientes cinco sub-escalas:

1. General.
2. Social.
3. Académica.
4. Padres y hogar.
5. Mentira (que indican defensas o resistencias).

El instrumento sin la escala de "mentira" consiste de 50 reactivos que miden las cuatro áreas mencionadas. Los reactivos del instrumento están divididos en dos grupos: aquellos que indican alta autoestima y aquellos que indican baja autoestima. Los individuos contestan "sí" o "no" a cada reactivo.

Los puntajes para el **Culture-Free (SEI)** para niños se obtienen contando el total número de reactivos que indican alta-autoestima, excluyendo la escala de "mentira".

1. El puntaje máximo es de 50. Con 10 de puntaje máximo en la escala de "mentira".

2. Además de obtener los puntajes para la escala total se pueden obtener los puntajes para cada una de las subescalas: general, social, académica, padres y la escala de "mentira".

3. La escala de "mentira" se estandarizó con base en una investigación realizada con 1,832 niños. En los puntajes obtenidos en niños y niñas no se encontraron diferencias. Los puntajes obtenidos cubren un rango de 0 a 10 en donde el 76% de los sujetos obtuvieron un puntaje de 5 o más, lo que significa que la mayoría de los individuos que participaron no se mostraron defensivos al responder el instrumento.

Dimensiones del Inventario Original de Battle y reactivos que la conforman:

GENERAL.

1. Paso mucho tiempo soñando despierto(a).
2. Me gusta pasar la mayor parte del tiempo solo(a).
3. Quisiera ser más chico(a).
4. Estoy contento(a) la mayor parte del tiempo.
5. Tengo poca confianza en mí mismo(a).
6. Me gustaría ser niño(a).
7. Generalmente fracaso cuando trato de hacer cosas importantes.
8. Comúnmente me siento avergonzado de mí mismo(a).
9. Generalmente puedo cuidarme a mí mismo(a).
10. Me cuesta trabajo decidirme a hacer algo y mantenerme así.
11. Comúnmente pienso que no soy bueno(a) para nada.
12. La mayoría de los niños y niñas son mejores que yo.
13. Los niños me molestan mucho.
14. Cambiaría muchas cosas de mí, si pudiera.
15. Soy tan feliz como la mayoría de los niños y niñas.
16. Me preocupo mucho.
17. Cuando tengo algo que decir, generalmente lo digo.
18. Soy tan bien parecido como la mayoría de los niños y niñas.

19. Me conozco muy bien a mí mismo(a).

20. Otras personas pueden estar seguras de que cumpliré mis promesas.

La dimensión GENERAL conformada por los reactivos anteriores (20) se refiere a la autoevaluación que el niño hace en relación a sus sentimientos y funciones.

SOCIAL

1. A otros niños y niñas les gusta jugar conmigo.
2. Tengo pocos amigos.
3. La mayoría de los niños y niñas juegan los juegos mejor que yo.
4. Los niños y niñas me escogen para ser líder.
5. Tengo muchos amigos de mi edad.
6. Me gusta jugar con niños más chicos que yo.
7. Puedo hacer cosas tan bien como la mayoría de los niños y niñas.
8. Otros niños y niñas son malos conmigo.
9. Necesito tener más amigos.
10. La mayoría de los niños y niñas son más fuertes que yo.

La dimensión SOCIAL se refiere a la autoestima que manifiesta el niño de acuerdo a sus interacciones y comparaciones con el resto de los niños que se relaciona.

ACADÉMICA

1. Estoy satisfecho(a) con mi trabajo escolar.
2. Generalmente dejo el trabajo escolar cuando es muy difícil.
3. Voy tan bien en la escuela como quisiera.

4. Soy un fracaso en la escuela.
5. La mayoría de los niños y niñas son más inteligentes que yo.
6. Me gusta que mi maestro(a) me haga preguntas.
7. A veces me gustaría dejar de ir a la escuela.
8. Estoy haciendo mi mejor esfuerzo en la escuela.
9. Mi maestro(a) piensa que no soy suficientemente bueno(a).
10. Estoy orgulloso de mi trabajo escolar.

La dimensión ACADÉMICA se refiere a la evaluación de su desempeño escolar que el niño percibe.

PADRES Y HOGAR

1. Me divierto mucho con mi mamá.
2. Me divierto mucho con mi papá.
3. Me divierto mucho con mis padres.
4. Mis padres me hacen sentir que no soy suficientemente bueno.
5. Les desagrado a mis padres porque no soy suficientemente bueno.
6. Hay muchas veces que quisiera escapar de mi casa.
7. Mis padres comprenden cómo me siento.
8. Mis padres creen que soy un fracaso.
9. Mis padres me aman.
10. Me enoja mucho en mi casa.

La dimensión PADRES Y HOGAR se refiere a la evaluación que el niño hace de la relación con sus padres.

MENTIRA

1. Mis padres nunca se enojan conmigo.

2. Nunca soy tímido.
3. Nunca he tomado nada que no me pertenezca.
4. Nunca me enojo.
5. Me gustan todas las personas que conozco.
6. Nunca me preocupo por nada.
7. Siempre digo la verdad.
8. Nunca hago nada malo.
9. Nunca estoy triste.

La dimensión MENTIRA se refiere a las preguntas que ya se le habían hecho pero en forma afirmativa, y estos reactivos están redactados en forma negativa.

4.5 Análisis estadístico.

Los reactivos del Inventario de Autoestima para Niños de Battle fueron evaluados a través del Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS/PC).

1° Se llevó a cabo un análisis de frecuencias para conocer, de acuerdo al porcentaje de respuestas en cada una de las opciones, si el reactivo discrimina o no.

2° Se sometieron Los 60 reactivos al Análisis Factorial con rotación Varimax para conocer las dimensiones en que se conformó el constructo de Autoestima.

3° Y finalmente, se obtuvo el índice de consistencia interna tanto de la escala total como de cada una de las subescalas que resultaron del análisis factorial. Este se obtuvo a través del Alfa de Cronbach.

CAPÍTULO V. RESULTADOS.

5.1 Descripción de la Muestra.

La muestra estuvo constituida por 411 niños, cuyo rango de edad fluctuó entre Los 8 y 14 años, con una media general de 12.3 años; el 45.3% (186) fueron niños, y el 54.7% (225) niñas.

El 85.9% (353) viven con ambos padres; el 11.7% (48) vive sólo con la Mamá; y el 2.3% (10) con abuelos, sólo con Papá o con otros parientes.

El 50.4% (207) tiene sólo un hermano (a); el 34.2% (141) 2 ó más; y el 15.3% (63) era hijo (a) único.

5.2 Análisis de confiabilidad de la escala de Battle.

Los valores Alfa que se presentan en el siguiente Cuadro (No. 1), se obtuvieron con los reactivos (60) originales que en 1981 Battle propuso a consecuencia de la validez concurrente son el instrumento de autoestima de Coopersmith.

CUADRO 1. Confiabilidad del Inventario de Autoestima en Niños de Battle (SEI).

SUBESCALAS ORIGINALES	NUMERO DE REACTIVOS	VALORES ALFA
1. GENERAL	20	.5772
2. SOCIAL	10	.4893
3. ACADEMICA	10	.2757
4. FAMILIA	10	.2649
5. MENTIRA	10	.3630
ESCALA TOTAL	60	.4384

5.3 Validez y Confiabilidad del Inventario de Autoestima de Battle (SEI).

Se realizó un análisis factorial con rotación VARIMAX para conocer que dimensiones se conformaron con los 60 reactivos del instrumento. Se obtuvieron cinco factores cuyo peso factorial fue mayor de .30, los cuales explicaron el 26% de Varianza. Posteriormente se obtuvieron los valores Alfa para cada una de las escalas, así como para la escala total (Ver Cuadro 2).

Cuadro 2. Confiabilidad de la Escala de Autoestima, versión Morales.

FACTORES	NUMERO DE REACTIVOS	VALORES ALFA
AUTODEVALUACIÓN	11	.5632
RELACIONES Y COMPETENCIA	4	.6263
ACTIVIDAD ESCOLAR	4	.5358
RELACION CON PADRES	4	.4680
MENTIRA	4	.4367
ESCALA TOTAL	27	.6234

5.4 Conformación de la Escala de Autoestima para Niños, versión Morales.

AUTODEVALUACIÓN

1. Paso mucho tiempo soñando despierto.
2. Me gusta pasar la mayor parte del tiempo solo(a).
3. Estoy contento(a) la mayor parte del tiempo.
4. Tengo poca confianza en mí mismo(a).
5. Generalmente fracaso cuando trato de hacer cosas importantes.
6. Comúnmente me siento avergonzado de mí mismo(a).
7. Comúnmente pienso que no soy bueno(a) para nada.
8. La mayoría de los niños y las niñas son mejores que yo.
9. Los niños me molestan mucho.
10. Me preocupo mucho.
11. Me gustaría ser niño(a).

RELACIONES Y COMPETENCIA.

1. La mayoría de los niños y las niñas juegan los juegos mejor que yo.
2. Puedo hacer cosas tan bien como la mayoría de los niños y niñas.
3. Otros niños y niñas son malos conmigo.
4. La mayoría de los niños y las niñas son más fuertes que yo.

TRABAJO ESCOLAR.

1. Estoy satisfecho con i trabajo escolar.
2. Generalmente dejo el trabajo escolar cuando es muy difícil.
3. A veces me gustaría dejar de ir a la escuela.
4. Estoy orgulloso(a) de mi trabajo escolar.

RELACIÓN CON PADRES

1. Me divierto mucho con mi mamá.
2. Me divierto mucho con mi papá.
3. Me divierto mucho con mis padres.
4. Mis padres comprenden cómo me siento.

MENTIRA

1. Nunca me enojo.
2. Siempre digo la verdad.
3. Siempre sé qué decirle a otras personas.
4. Nunca hago nada malo.

VI. DISCUSION

Con base en Los resultados obtenidos, se puede afirmar que el objetivo del presente estudio se cubrió: “realizar un análisis de reactivos de la prueba de autoestima para niños de Battle”.

Se obtuvieron 5 factores que medían las áreas de Autodevaluación, Relaciones y Competencia, Trabajo Escolar, Relación con los Padres y Mentira, cuyos valores Alfa fueron más altos que los de las dimensiones de la escala original.

Con estos datos, se concluye que el Inventario original de Autoestima para niños de Battle no tiene una consistencia interna alta. Esto refleja que no es confiable. Del análisis factorial que se aplicó al Inventario resultaron 5 dimensiones, con valores Alfa mayores de .50. Estos cinco factores conforman la propuesta del presente estudio.

Estos factores coinciden con lo que señala Coopersmith (1965), Harter (1983), Valdez-Medina (1996) que la autoestima se conforma por la evaluación que el sujeto hace de sí mismo a partir de la evaluación que los demás hacen de él; al referirse a los demás, estos autores enfatizan en su medio ambiente como la familia, la escuela y los amigos, además de la competencia del niño y el afecto que reciba. Lo cual se refleja en las dimensiones de la propuesta del estudio.

El análisis de esta escala muestra que es de suma importancia conocer los valores de consistencia interna de los instrumentos que se utilizan con mayor frecuencia; no sólo utilizar las traducciones de los instrumentos originales que se importan de otros países.

SUGERENCIAS.

Para dar una conformación de utilidad al Inventario de autoestima de Battle, (versión Morales, 1998) se recomienda incrementar reactivos a cada una de las dimensiones que se obtuvieron del análisis del presente estudio; pilotear el instrumento en muestras de instituciones públicas, además de las privadas; y actualizar el marco teórico y de investigación específicamente del concepto de autoestima en niños mexicanos.

BIBLIOGRAFIA

- Ainsworth, M.D.S., Blehar, M.C., Waters, E. y Wall, S. (1978) Patterns of Attachment. A psychological study of strange situation. Newjersey, USA: Associates Publishers.
- Amato, R.P. (1989) Family processes and the competence of adolescents and primary school children. *Journal of Youth and Adolescence*, 18 (1), 39-53
- Anastasi, A. (1980) Test Psicológico. España: Aguilar.
- Andrade, P.P. (1989) Medición en Ciencias Sociales. Apuntes Facultad de Psicología, UNAM.
- Aristóteles (1980) Metafísica. Madrid: Calpe.
- Aristóteles (1981) Ética Nicomaquea. México, Porrúa
- Bandura, A. (1977) Toward a unifying theory of behavioral change: Self-efficacy. *Psychological Review*, 84 (2), 1991-215
- Bednar, L.R., Wells, G.M. y Peterson, S.R. (1991) Self-esteem: paradoxis and innovations in clinical theory and practice. Washinton: APA
- Biblia de Jerusalem (1975). España: Desclee de Brower.
- Blaine, B. Y Crocker, J. (1993) Self-esteem and self-serving biases in reactions to positive and negative events. En Baumeister, R.F. (Eds) Self-esteem. The puzzle of low self-regard. New York: Plenum Press.
- Brodice, A.D. Bagley, K. y Slade, P.D. (1994) Body-image perception in pre- and post adolescent females. *Perceptual and Motor Sjills*, 78, 147-154.

- Cairns, B. R. (1979) Social development: the origen and plasticity of interchanges. San Francisco: Freeman.
- Campbell, D.T. (1960) Recomendations for APA, Test Standar Regardin Construct. Trait, and discriminent Validity. USA: American Psychologist. Association.
- Cohen, S. J. y Westhues, A. (1995) A comparison of self-esteem, school achievement, and friends between intercountry adoptees and their sibling. *Early Child Development and Care*, 106, 205-224.
- Coopersmith, S. (1981) Self-esteem inventories. California: Consulting Psychologists Press.
- Coopersmith, S. (1959) A method for determining types of self-esteem. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 29 (1), 87-95.
- Copleston, F. (1969) Historia de la Filosofía. México: Ariel.
- Del Vellis, F.R. (1991) Scale development. California: SAGE.
- DiCaprio, A. (1976) Teoría de la Personalidad. México: Interamericana.
- Fleming, S.J. y Courtney, E.B. (1984) The dimensionality of self-esteem: 11. Hierarchical facet model for revised measurement scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46 (2), 404-421.
- Freud, S. (1992) El yo y el ello. México: Alianza Editorial
- Freud, S. (1993) Tres ensayos sobre teoría sexual, México: Alianza Editorial
- Freud, A. (1974) El yo y los mecanismos de defensa. Argentina: Paidós
- Harter, S. (1983) Developmental perspectives on the self-system. En Mussen, H.P. (Ed) *Child Psychology*, New York: John Wiley e Hijos.
- Harter, S., Marold, B.D., Whitesell, R.N. y Cobbs, G. (1996) A model of the effects of percived parent and peer support on adolescent false Self,. *Child Development*, 67, 360-374.

- Harter, S. y Monsour, A. (1992) Developmental analysis of conflict caused but opposing attributes in the adolescent self-portrait. *Developmental Psychology*, 28 (2), 251-260.
- Heller, A. (1989) Teoría de los sentimientos. México: Fontamar.
- Hurlock, E. (1979). Psicología de la adolescencia, México: Paidós.
- Karoly, P. (1993). Mechanism of self-regulation: systems view, *Annual of Review of Psychology*, 44, 23-52.
- Kaplan, J. Y Dranville, B. (1991). Beyond behavior modification: A cognitive- behavioral approach to behavior management. In the school, USA: Austin Pro ed.
- Koldberg, L. (1987). The development of moral judgment and moral Action. En Kolberg y col. (Eds.) Child psychology and childhood education. Cognitive- development view, USA: Longman.
- Lyon, M. Y McDonald, N. (1990). Academic self-concept as a predictor of achievement for a sample of elementary social studies, *Journal of Educational Research*, 89 (3), 187-191.
- McCombs, L. B. (1989) Self-regulated learning and academic achievement: Phenomenological view. En B. J. Zimmerman y H. D. Shunk (Eds.) Self-regulated learning and academic achievement: theory, research and practice, USA: Springer.
- McCombs, L. B. y Marzano, R. (1990) Putting the self in self-regulated learning as agent in integration will and skill, *Educational Psychologist*, 25 (1), 51-64.
- Mettallidou, Y. Y Efklides, A. (1995). Cognition, metacognition and affect: their interaction along with development. 6th Conference EARLI, Netherlands.
- Montessori, M (1997). El niño: el secreto de la infancia, México: Diana.
- Morvitz, E. Y Motta, W. R. (1992). Predictions of self-esteem: the roles of parent-child perceptions, achievement, and class placement, *Journal of Learning Disabilities*, 25 (1), 72-80.

- Piaget, J. (1969). Psicología y Pedagogía, México: Nueva Visión.
- Platón (1976). Diálogos, México: Porrúa.
- Pope, W. A., McHale, S. M. y Craighead, W. E. (1988). Self-esteem: enhancement with children and adolescents, USA: Pergamon.
- Shakespeare, W. (1994). Tragedias de Shakespeare, España: RBA.
- Song, I. y Hattie, J. (1984). Home environment, self-concept, and academic achievement: a causal modeling approach, *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1269-1281.
- Thorndike, R. y Hagen, G. (1970). Tests y Técnicas de Medición en Psicología y Educación, México: Trillas.
- UNAM (1972). La Medida de la educación: Comisión de Nuevos Métodos de enseñanza, México:UNAM.
- Valdez-Medina, J.L. (1996).El autoconcepto en Chiapanecos, La Psicología Social en México,VI, 64-70.

ANEXOS

ANEXO 1

Versión original del Inventario de Autoestima para Niños, de Battle
(1981).

Nombre _____ Fecha _____

Niño () Niña () Fecha de nacimiento _____

¿Cuántos hermanos tienes? _____ ¿Qué edad tiene cada uno? _____

¿Tu mamá y papá viven contigo? _____

INSTRUCCIONES: Marca con una "X" **Sí**, cuando la oración describa la forma en que comúnmente te sientes. Si la oración no lo describe, marca con una "X" **No**. Sólo marca una de las dos respuestas para cada una de las 60 oraciones. Esta no es una prueba, no hay respuestas "buenas" o "malas".

- | | | |
|--|----|----|
| 1. Paso mucho tiempo soñando despierto(a) | Sí | No |
| 2. A otros niños y niñas les gusta jugar conmigo | Sí | No |
| 3. Me gusta pasar la mayor parte del tiempo solo(a) | Sí | No |
| 4. Estoy satisfecho con mi trabajo escolar | Sí | No |
| 5. Me divierto mucho con mi mamá | Sí | No |
| 6. Mis padres nunca se enojan conmigo | Sí | No |
| 7. Quisiera ser más chico(a) | Sí | No |
| 8. Tengo pocos amigos | Sí | No |
| 9. Generalmente dejo el trabajo escolar cuando es muy difícil . . . | Sí | No |
| 10. Me divierto mucho con mi papá | Sí | No |
| 11. Estoy contento(a) la mayor parte del tiempo | Sí | No |
| 12. Nunca soy tímido(a) | Sí | No |
| 13. Tengo poca confianza en mí mismo(a) | Sí | No |
| 14. La mayoría de los niños y niñas juegan los juegos
mejor que yo. | Sí | No |

-
15. Me gustaría ser niño(a). Sí No
16. Voy tan bien en la escuela como quisiera. Sí No
17. Me divierto mucho con mis padres. Sí No
18. Generalmente fracaso cuando trato de hacer cosas importantes. Sí No
19. Nunca he tomado nada que no me pertenezca. Sí No
20. Comúnmente me siento avergonzado de mí mismo(a). Sí No
21. Los niños y niñas me escogen para ser líder. Sí No
22. Generalmente puedo cuidarme a mí mismo(a). Sí No
23. Soy un fracaso en la escuela. Sí No
24. Me cuesta trabajo decidirme a hacer algo y mantenerme así. . . . Sí No
25. Mis padres me hacen sentir que no soy suficientemente bueno(a) Sí No
26. Nunca me enojo. Sí No
27. Comúnmente pienso que no soy bueno(a) para nada. Sí No
28. Tengo muchos amigos de mi edad. Sí No
29. La mayoría de los niños y niñas son más inteligentes que yo. . . . Sí No
30. La mayoría de los niños y niñas son mejores que yo. Sí No
31. Les desagradó a mis padres porque no soy lo suficientemente bueno. Sí No
32. Me gustan todas las personas que conozco. Sí No
33. Los niños me molestan mucho. Sí No
34. Me gusta jugar con niños más chicos que yo. Sí No
35. Me gusta que mi maestro(a) me haga preguntas. Sí No
36. Cambiaría muchas cosas de mí si pudiera. Sí No
37. Hay muchas veces que quisiera escapar de mi casa. Sí No
38. Soy tan feliz como la mayoría de los niños y las niñas. Sí No
39. Puedo hacer cosas tan bien como la mayoría de los niños y las niñas. Sí No

40. A veces me gustaría dejar de ir a la escuela. Sí No
41. Me preocupo mucho. Sí No
42. Mis padres comprenden como me siento. Sí No
43. Cuando tengo algo que decir, generalmente lo digo. Sí No
44. Nunca me preocupo por nada. Sí No
45. Soy tan bien parecido como la mayoría de los niños y niñas. Sí No
46. Otros niños y niñas son malos conmigo. Sí No
47. Me conozco muy bien a mí mismo(a). Sí No
48. Estoy haciendo mi mejor esfuerzo. Sí No
49. Otras personas pueden estar seguras de que cumpliré
mis promesas. Sí No
50. Mis padres creen que soy un fracaso. Sí No
51. Siempre digo la verdad. Sí No
52. Necesito tener más amigo. Sí No
53. Siempre sé que decirles a otras personas. Sí No
54. Mi maestro(a) piensa que no soy suficientemente bueno(a). Sí No
55. Mis padres me aman. Sí No
56. Nunca hago nada malo. Sí No
57. La mayoría de los niños y niñas son más fuertes que yo. Sí No
58. Estoy orgulloso de mi trabajo escolar. Sí No
59. Me enojo mucho en mi casa. Sí No
60. Nunca estoy triste. Sí No

ANEXO 2

Escala de Autoestima para Niños versión Morales (1999).

Nombre _____ Fecha _____

Niño () Niña () Fecha de nacimiento _____

¿Cuántos hermanos tienes? _____ ¿Qué edad tiene cada uno? _____

¿Tu mamá y papá viven contigo? _____

INSTRUCCIONES: Marca con una "X" **Sí**, cuando la oración describa la forma en que comúnmente te sientes. Si la oración no lo describe, marca con una "X" **No**. Sólo marca una de las dos respuestas para cada una de las 60 oraciones. Esta no es una prueba, no hay respuestas "buenas" o "malas".

- | | | |
|---|----|----|
| 1. Paso mucho tiempo soñando despierto(a) | Sí | No |
| 2. Me gusta pasar la mayor parte del tiempo solo(a) | Sí | No |
| 3. Estoy satisfecho con mi trabajo escolar | Sí | No |
| 4. Me divierto mucho con mi mamá | Sí | No |
| 5. Generalmente dejo el trabajo escolar cuando es muy difícil | Sí | No |
| 6. Me divierto mucho con mi papá | Sí | No |
| 7. Estoy contento(a) la mayor parte del tiempo | Sí | No |
| 8. Tengo poca confianza en mí mismo(a) | Sí | No |
| 9. La mayoría de los niños y niñas juegan los juegos
mejor que yo. | Sí | No |
| 10. Voy tan bien en la escuela como quisiera. | Sí | No |
| 11. Me divierto mucho con mis padres. | Sí | No |
| 12. Generalmente fracaso cuando trato de hacer cosas
importantes. | Sí | No |
| 13. Comúnmente me siento avergonzado de mí mismo(a). | Sí | No |
| 14. Nunca me enojo. | Sí | No |

15. Comúnmente pienso que no soy bueno(a) para nada. Sí No
16. La mayoría de los niños y niñas son mejores que yo. Sí No
17. Los niños me molestan mucho. Sí No
18. Puedo hacer cosas tan bien como la mayoría de los niños y
las niñas. Sí No
19. A veces me gustaría dejar de ir a la escuela. Sí No
20. Me preocupo mucho. Sí No
21. Mis padres comprenden como me siento. Sí No
22. Otros niños y niñas son malos conmigo. Sí No
23. Siempre digo la verdad. Sí No
24. Siempre sé que decirles a otras personas. Sí No
25. Nunca hago nada malo. Sí No
26. La mayoría de los niños y niñas son más fuertes que yo. Sí No
27. Estoy orgulloso de mi trabajo escolar. Sí No