

119



UNAM

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE  
MÉXICO  
CAMPUS IZTACALA

**"PROPUESTA DE UN INSTRUMENTO QUE EVALUE LA  
AUTOESTIMA EN LA ADOLESCENCIA"**

TESIS EMPÍRICA

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIATURA EN  
PSICOLOGÍA PRESENTARA:**

**MOYANO LÓPEZ JORGE**

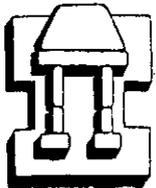
**DIRECTOR DE LA TESIS:**

**LIC. ANDRÉS SÁNCHEZ MOGUEL**

**SONODALES:**

**LIC. ALEJANDRA SÁNCHEZ VELASCO**

**LIC. MARGARITA CHÁVEZ BECERRA**



IZTACALA

203747

LOS REYES IZTACALA, TLANEPANTLA

ESTADO DE MÉXICO

2001



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**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.

AGRADEZCO A:

MI MAMA: MARÍA ESTHER LÓPEZ ORTIZ

### **¿O acaso yo no soy una mujer?**

“Ese hombre de ahí dice que las mujeres necesitan que se las ayude a subir a los carruajes y a cruzar las zanjas, y que siempre se les deja ocupar los mejores asientos. A mí nadie me ayuda a subir a los carruajes, o a cruzar los charcos de lodo, ni me busca un asiento cómodo. ¿O acaso yo no soy una mujer? Puedo trabajar igual que un hombre y comer la misma cantidad de comida (cuando la hay), y soporto el látigo tan bien como ellos. ¿O es que acaso yo no soy mujer?” (Sojourner Truth).

MI PAPA: ANGEL MOYANO LÓPEZ

### **Palabras que NO se olvidan**

“¿Eres tonto? ¿Acaso no puedes hacer nada bien?” Una mujer dijo a su pequeño por el simple hecho de que el niño se había alejado unos cuantos metros de ella. Y las dijo a tal volumen, que todos los que estaban a su alrededor se volvieron a mirarlos. Avergonzado, el chiquillo regresó cabizbajo y con ojos llorosos al lado de su madre.

Quizá fue un incidente sin importancia, pero incidentes como éste a veces se recuerdan mucho tiempo. Aunque esas palabras poco signifiquen para quien las pronuncia, pueden tener profundas consecuencias. “¿Eres tonto? ¿Acaso no puedes hacer nada bien?” Palabras como éstas no se olvidan.

Hace poco me contó una historia un hombre llamado Malcolm Dalkoff, de 48 años, quien en los últimos 24 ha sido escritor profesional, principalmente en el campo de la publicidad. He aquí su remembranza: Dalkoff fue un niño excesivamente

inseguro y tímido. Tenía muy pocos amigos y nula confianza en sí mismo. Un día de octubre de 1965, Ruth Brauch, su maestra de lengua y literatura en la escuela de enseñanza media, les asignó una tarea a él y a sus compañeros. Los alumnos habían leído *Matar un ruiseñor*, de Harper Lee, y tenían que escribir un capítulo que sería la continuación del final de la novela.

Malcolm redactó el capítulo y lo entregó a la profesora. Hoy en día no recuerda nada en especial de lo que escribió, ni tampoco la calificación que le dio la maestra. Lo que sí recuerda -lo que nunca olvidará- son las dos sencillas palabras que ella anotó en el margen de la hoja: "Bien escrito".

Dos palabras que cambiaron el rumbo de su vida.

"Antes de leer esas palabras yo no tenía la menor idea de quién era ni de quién iba a ser en la vida", me contó.

"Después de leer la nota, me fui a casa y escribí un cuento; era algo que siempre había querido hacer, pero de lo que jamás me consideré capaz hasta entonces".

Durante el resto del año escolar, escribió muchos cuentos más y se los dio a leer todos a la maestra Brauch para que los evaluara. Ella lo alentaba con sinceridad, pero también le señalaba los errores que cometía. "Eso era precisamente lo que yo necesitaba", recuerda Dalkoff.

Tiempo después, Malcolm fue nombrado coeditor del periódico de la escuela. Su confianza creció; sus horizontes se ampliaron, y comenzó una vida llena de éxitos y satisfacciones. Hoy en día está convencido de que nada de esto habría ocurrido si su profesora no le hubiera escrito ese breve mensaje.

Treinta años más tarde, luego de asistir a una reunión de ex alumnos en su escuela, Dalkoff visitó a la maestra Brauch, quien se había jubilado. Le contó lo que sus dos palabras habían significado para él; que ella le infundió confianza para volverse escritor y que gracias a eso él había podido alentar a la mujer con la cual se casó y que también se hizo escritora. Y le contó de una joven de su oficina que estudiaba en las noches para obtener un certificado de estudios de enseñanza media. La chica había acudido a pedirle consejo y ayuda porque era escritora y le tenía mucho respeto.

La historia de cómo ayudó a la joven conmovió mucho a la maestra. "Creo que en ese momento los dos nos dimos cuenta del alcance y la profundidad de la huella que ella había dejado", dijo Dalkoff.

"¿Eres tonto? ¿Acaso no puedes hacer nada bien?"

"Bien escrito".

Son unas cuantas palabras, pero pueden cambiar una vida" (Bob Greene, 1997)

ALMA DELIA FERNÁNDEZ GARCÍA

POR SU APOYO INCONDICIONAL DURANTE MI ESTANCIA EN EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES AZCAPOTZALCO.

Mtro. ANDRÉS HERNÁNDES LÓPEZ

Lic. MOISÉS FLORES ESPINOSA

Lic. MAYRA HUICOCHEA VÁZQUEZ

A LAS PERSONAS QUE LABORAN EN EL DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA.

## INDICE

### RESUMEN

### INTRODUCCIÓN

### CAPÍTULO 1

1.1 DEFINICIONES DE LA AUTOESTIMA.....	9
1.2 AUTOESTIMA ALTA.....	16
1.3 AUTOESTIMA BAJA.....	19
1.4 EL ÉXITO Y LA AUTOESTIMA.....	21
1.5 RELACIONES ENTRE LA AUTOESTIMA Y LAS ASPIRACIONES PERSONALES.....	23
1.6 LA AUTOESTIMA Y EL LOGRO.....	24

### CAPÍTULO 2

2.1 UN REPASO DE LOS TESTS QUE HAN EVALUADO LA AUTOESTIMA.....	31
2.2 CONFIABILIDAD.....	36
2.3 VALIDEZ.....	37
2.3.1 VALIDEZ DE CONTENIDO.....	39
2.3.2 VALIDEZ DE CONSTRUCTO.....	39
2.3.3 VALIDEZ DE CRITERIO.....	42
2.4 DESARROLLO DE LA CONTRUCCIÓN DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE LA AUTOESTIMA EN LA ADOLESCENCIA.....	43
a) LA IMPORTANCIA DE UN MAYOR NÚMERO DE PREGUNTAS EN UN TEMA.....	43
b) CADA PREGUNTA DEBE TENER UNA CLAVE DE RESPUESTA.....	44

c) LA CAPACIDAD DE LA PREGUNTA PARA PROVOCAR LA CONDUCTA QUE SE DESEA EN EL ALUMNO.....	45
d) LOS REACTIVAS DEBERÁN PRESENTARSE EN FORMA AFIRMATIVA.....	45
e) LA ESTRUCTURA GRAMATICA PARALELA EN LAS ALTERNATIVAS.....	46
f) REDACTAR UN CONJUNTO DE INSTRUCCIONES GENERALES PARA LA PRUEBA.....	46
g) HAGA QUE LAS PERSONAS EVALUADAS ESCRIBAN SUS RESPUESTAS EN UNA HOJA APARTE.....	48
(PUNTOS DEL MANUAL ESTÁNDARES PARA TESTS Y MANUALES DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA)	
h) INTERPRETACIÓN DEL CUESTIONARIO.....	49
i) SEGURIDAD DEL CUESTIONARIO.....	49
j) INVASIÓN DE LA VIDA.....	50
k) PUBLICIDAD.....	51

### **CAPÍTULO 3 (MÉTODO)**

3.1 PREGUNTA.....	53
3.2 HIPÓTESIS.....	53
3.3 OBJETIVOS.....	54
3.4 INSTRUMENTO.....	54
3.5 PROCEDIMIENTO.....	56
3.6 SUJETOS.....	58
3.7 ESTUDIO PILOTO 1. APLICACIÓN INICIAL DEL I.E.A.A.....	59
3.8 SUJETOS.....	60

<b>3.9 ESTUDIO PILOTO 2. OBSERVAR EL DESEMPEÑO DEL I.E.A.E</b>	
<b>I.E.A.A DESPUÉS DE LOS CAMBIOS REALIZADOS EN EL NÚ</b>	
<b>MERO DE PREGUNTAS Y EN ALGUNAS PALABRAS.....</b>	<b>61</b>
<b>3.10 SUJETOS.....</b>	<b>62</b>
<b>3.11 ESTUDIO PILOTO 3. VER LA POSIBLE VALIDEZ Y CON</b>	<b>_</b>
<b>FIABILIDAD DEL I.E.A.A.....</b>	<b>62</b>
<b>3.12 SUJETOS.....</b>	<b>64</b>
<b>3.13 APLICACIÓN EXPERIMENTAL.....</b>	<b>64</b>

## **CAPÍTULO 4 (APLICACIÓN EXPERIMENTAL)**

<b>RESULTADOS.....</b>	<b>67</b>
------------------------	-----------

## **CAPÍTULO 5**

<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>72</b>
--------------------------	-----------

**BIBLIOGRAFÍA**

**ANEXOS**

**TABLAS**

**GRÁFICAS**

## RESUMEN

Con el fin de estudiar la relación entre la autoestima y el logro escolar en estudiantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Azcapotzalco UNAM (C.C.H Azcapotzalco) en un primer momento se elaboró el Instrumento de Evaluación de la Autoestima en la Adolescencia (I.E.A.A) para evaluarlos. Posteriormente a su elaboración se aplicó a una muestra de 3033 adolescentes que iniciaban sus estudios en el plantel. Por último, la calificación obtenida en el instrumento se relacionó con su logro escolar, observándose una concordancia significativa entre éstas. La información obtenida en la muestra estudiada nos permite ver una relación entre la autoestima y el logro escolar.

## INTRODUCCIÓN

Es característico en el ser humano que tenga que transcurrir un largo periodo de crecimiento y aprendizaje entre su nacimiento y el logro de su madurez física y habilidades adultas.

El ser humano, para sobrevivir debe ser cuidado y alimentado durante varios años, ya que se desarrolla con lentitud y dotado de una estructura cognitiva que no alcanza su nivel óptimo de funcionamiento sino alrededor de los 13 años de edad (Gómez y Palacios, 1995; Congen, 1980). Se han llevado a cabo diversos estudios con respecto a la secuencia del desarrollo y las etapas, donde cada una tienen características propias y problemas propios; por supuesto, estas etapas son formuladas artificialmente y sus límites no están bien definidos, puesto que podemos encontrar visiones diferentes con respecto a las fases que se dan en el desarrollo, al igual que en el número y las características de cada una. Sin embargo, hay una etapa en la secuencia del desarrollo que constituye un punto llamado adolescencia, que es un periodo de tiempo entre la niñez y la edad adulta. En la sociedad occidental, la adolescencia comienza alrededor de los 12 o 13 años de edad y finaliza alrededor de los 20 años (Gómez y Palacios, 1995; Papalia y Wendkos, 1986; Horrocks, 1987). Los jóvenes que crecen y se desarrollan enfrentando una revolución fisiológica en su interior, y con tareas tangibles que los aguardan, se preocupan fundamentalmente por lo que parecen ante los ojos de las demás personas en comparación con lo que ellos mismos sienten y por problemas relativos a los roles, y las aptitudes cultivadas previamente con los prototipos ocupacionales del momento.

Es durante este periodo cuando la autoestima tiende a cambiar y adecuarse a la crisis que vive, ya que, el conocimiento de sí mismo y la continuidad en que se confiaba previamente se vuelven a poner hasta cierto punto en duda en la adolescencia.

La definición de la autoestima que se utilizara a lo largo de este trabajo se ve como el conocimiento positivo o negativo de sí mismo que le permite desarrollar

una disposición favorable o no, la cual muestra una intensidad, una inclinación y una consistencia hacia su persona. Ésta muestra dos niveles importantes, uno alto en donde la persona realiza conductas que le traen bienestar y el fracaso no la disminuya; el segundo bajo que se presenta de manera contraria al primero. Estos presentan cambios a través de las diferentes etapas que vive el ser humano (lo anterior se vera con mas detalle en siguiente capítulo).

La autoestima ha despertado el interés de varios investigadores para realizado un sinnúmero de estudios a fin de clarificar algunas variables, que repercuten positivamente en la autoestima, así como en aquellos factores que inciden negativamente en ella, por ejemplo: el logro escolar, el éxito, las aspiraciones y así un sinnúmero de variable que al parecer influyen en la autoestima y permiten al individuo poseer una autoestima alta o baja, las cuales actuan positivamente o negativamente a su vez en el desempeño individual, social, etc. lo que dan como resultado que el individuo tenga un bienestar satisfactorio o no.

El objetivo que se persiguió a lo largo de este trabajo fue el ver la relación entre la autoestima y el logro; esto se hizo a través de la construcción de un instrumento. El proceso que se siguió durante este estudio se verá brevemente en el siguiente esquema.

A través de la lectura del capítulo 1 se podrá encontrar algunas definiciones de la autoestima, las razones por las que no se utilizaron, la definición resultante que se usaria a lo largo del trabajo, después podremos conocer elementos que el individuo genera hacia sí mismo y/o sociales que influyen su autoestima. En el segundo capítulo se habla sobre algunos conceptos como: test o prueba, evaluación y cuestionario; sobre el desarrollo del test, la evaluación de la autoestima, la confiabilidad y validez en los cuestionarios, se da un breve resumen del cuestionario de Rosa y las razones por las cuales no se optó por él, creando otro; por último se da la metodología que cree conveniente para construir un instrumento y que se tomo en cuenta en el I.E.A.A. En el tercer capítulo se observa la pregunta, las hipótesis, los objetivos que se comprobaron a lo largo del trabajo, el proceso que se siguió para llegar a la versión final del I.E.A.A, los procesos y

resultados en el piloteo 1, 2, 3 y el proceso en la aplicación experimental. En el primero y segundo se vio el desempeño de las preguntas y los cambios en ellas; en el tercero se mostrara la validez y confiabilidad del cuestionario en la población evaluada. En el capítulo 4 se ve los resultados de la aplicación experimental y por último en el capítulo 5 se mostraran las conclusiones a la que se llegó al termino de este trabajo.

# **CAPÍTULO**

**1**

## 1.1 DEFINICIONES EN LA AUTOESTIMA

Durante la adolescencia la autoestima tiende a cambiar y adecuarse a la crisis que vive (la autoestima cambia no sólo en la adolescencia, sino durante toda la vida de una persona), ya que, el conocimiento de sí mismo y la continuidad en que se confiaba previamente se vuelven a poner hasta cierto punto en duda, debido al rápido crecimiento corporal del adolescente que iguala a la temprana infancia, por lo que por su importancia en la adolescencia y en otras etapas de la vida humana se abordará las definiciones de las cuales se hizo una revisión que se presenta a continuación:

Coopersmith (1967) considera a la autoestima como una actitud evaluadora del sujeto por su propia persona, tomando en consideración los aspectos positivos de ésta y olvidando los negativos. Para Coopersmith la autoestima queda determinada por cuatro variables, que son: valores, éxito, aspiraciones y defensas (Lara, 1991).

Para Lingren (1972) la autoestima sólo es una valoración del propio sujeto que lo guía a perseguir un fin.

Edwards y Marwell (1976) ven a la autoestima como una actitud donde el sujeto percibe sus características y reacciona a éstas emocional y conductualmente.

Por su parte, James (1890) involucra en la autoestima dos conjuntos de actitudes en las cuales la persona se percibe con respecto a alguna cualidad o habilidad y cómo puede o debe ser él. Para Shibutania, la autoestima es un juicio de sí mismo donde se desconoce el proceso y los factores que se le presentan al sujeto para crear la imagen que posee.

Murphy (1947) define a la autoestima como el conocimiento que tiene la persona de sí misma, en la que se encuentra un conjunto de creencias o evaluaciones acerca de sí mismo a las que llama auto-actitudes, y

que operacionaliza como auto-afirmación, la cual se refiere a creencias evaluativas en las que se consideran algunas características de la persona relacionándolas con otros eventos (Lara, 1991).

Para Satir (1981), la autoestima es una búsqueda de sí mismo sumergida en un medio social, lo que da como resultado una serie de posibilidades al sujeto que le serían difíciles manejar, por el continuo bombardeo de opciones manteniendo una autoestima determinada por la sociedad y no por las necesidades del sujeto (Gómez y Palacios, 1995).

Hovland y Janis definen a la autoestima como al proceso de juicio en el cual el individuo examina su actuación, capacidad y atributos de acuerdo con sus estándares y valores personales y llega a una decisión sobre su propia dignidad o valía (Monroy y Orosco, 1994).

Por su parte, Bandura (1986) dice que la autoestima es influida por el propio sujeto a través de la evaluación de su valía y dignidad, y ésta a su vez depende de la cultura y los estándares que maneja, por lo que la autoestima se reduce a un elemento no propio del sujeto sino de la sociedad a la que se pertenece creando no una autoestima sino varias según sea el lugar en el que se viva y se conviva, la que se adecuará a su medio y no al individuo.

Por su parte, Newcomb (1950) ve a la autoestima como una percepción del propio sujeto hacia sí mismo dentro de un contexto social, que la ubica en un medio de apariencias que puede ser afectado por la cultura, ideas, moral, etc. (Monroy y Orosco, 1994).

Maslow (1968) ubica a la autoestima en el reconocimiento mutuo de dos personas o de un grupo que se valoran, se aman, se proporcionan una libertad, etc. y que al mismo tiempo se brindan seguridad. Maslow sitúa a la autoestima en un medio social de interacción constante donde a través de su percepción y la que hacen los otros de la persona construye su autoestima (Gómez y Palacios, 1995).

Para Cooley (1902) la autoestima es una mutua percepción de los individuos donde se imaginan cómo se les ve dando como resultado que ésta sea determinada por

un medio irreal con supuestos que no puedan ser captados a través de los procesos psicológicos sino por la imaginación (Lara, 1991).

Block y Robins (1993) ven a la autoestima como la cercanía o lejanía de lo que se quiere ser realizando acciones para llegar a esa meta, la cual desconoce el individuo (Gómez y Palacios, 1995).

Por su parte Gómez (1981) dice que la autoestima es un proceso psicológico determinado socialmente en donde la inferencia es tan fuerte que no permite al individuo escapar, quedando a la imagen y semejanza del medio adverso o propicio en el que la autoestima se desarrolló, donde el ser humano permanecerá constantemente en cambio sin tomar en consideración al sujeto al que le pertenece esa autoestima (Monroy y Orosco, 1994).

Para Gawain (citado por Cuevas, 1987) autoestima refleja cómo el individuo se ve y se valora en los niveles fundamentales de la experiencia psicológica basado en una autopercepción exacta. En esta definición se refiere a una valorización que se basa en una autopercepción exacta, la que muy difícilmente se da por la forma en el que el medio exterior influye sobrevalorando o desvalorando a la persona que la hace, dando como resultado una percepción fraccionada que se totalizará con otros medios, por lo que hablar de una valoración precisa debe tomarse con recelo.

Schuller, Pink, y Cols. (Citado por Monroy y Orosco, 1994) ven a la autoestima como un crecimiento interno en donde el sujeto se reconoce y respeta; en que conoce sus limitaciones, identidad, metas, logros, etc. pero no ponen en claro la forma como se llega a ese conocimiento dando simplemente lo que se persigue, sin decir qué procesos internos se llevan a cabo.

La definición de Rodríguez y colaboradores (1988) nos dice que la autoestima surge a través del autoconocimiento, autoconcepto, autoevaluación, autoaceptación y autorespeto (Lara, 1991).

Para terminar, Curtis define a la autoestima como la totalidad de la memoria intelectual y sensitiva, socialmente reflexiva y referente al autoconcepto que posee

el individuo. Este autoconcepto es entendido como la construcción realizada por los componentes de la autoestima, los cuales son: la memoria intelectual y la importancia social (Cuevas, 1987).

Las definiciones anteriores se basan en las características que tiene la autoestima donde la sociedad y su medio ambiente influye en el individuo para desarrollar la autoestima que le pertenece, pero deja de lado los elementos que aporta el individuo en esta interacción, como: su capacidad de elegir, la reacción de sus propios valores, juicios, aptitudes, actitudes (retomados del medio social y convirtiéndolos en propios), etc.; dejándolo a merced de la influencia externa que pareciera dictar cómo debe crear su autoestima el sujeto o ven sólo lo positivo de la autoestima o simplemente dejan inconclusa su definición. Por lo que se considera que las anteriores definiciones de la autoestima, no tienen los elementos por separado que convengan para manejar una en especial durante el desarrollo de este trabajo, dando como resultado que tome a Krech (citado por Oñativia, 1994) y algunos elementos de cada una de las definiciones anteriores como la de Coopersmith (los valores, el éxito, las aspiraciones y la defensa), Lingren (la valoración del propio sujetos), Edwards y Marwell (la Actitud hacia sí mismo), James (la actitud hacia sus cualidades y habilidades), Shibutania (el juicio hacia sí mismo), Murphy (el conocimiento y evaluación de sí mismo y creencias), Satir (la influencia del medio social), Hovland y Janis (el juicio de sus capacidad y atributos de acuerdo a sus estándares y valores que le permiten llenar su dignidad y valía), Bandura (la evaluación de su dignidad y valía influenciadas por su cultura y estándares), Newcomb (el contexto social), Gawain (la manera de cómo se ve y se valora), Schuller, Pink y Cols. (el crecimiento interno que le permite conocer sus limitaciones, identidad, metas, y logros), Rodríguez (el autoconcepto, autoevaluación, autoaceptación y autorespetos) y Curtis (la importancia social). Los anteriores elementos se han tratado de concentrar en los tres factores que se plantean en la definición, al igual que en las tres etapas de desarrollo de la autoestima, la cual se utilizará a lo largo de este trabajo y se expone a continuación:

La autoestima es una disposición específica hacia sí mismo que se divide en tres factores, que son:

- 1) El componente cognoscitivo que se refiere a las creencias o grados de información sobre sí mismo. Los conocimientos implicados son siempre juicios de valor y revelan la disposición favorable o desfavorable que se tiene hacia la propia persona.
- 2) El componente sentimental, que expresa la totalidad afectiva y la dirección emocional de la actitud, polarizada positivamente o negativamente. "Es esta carga emotiva la que dota a las actitudes de su carácter motivacional e insistente" (Krech citado por Oñativia, 1994).
- 3) "El componente reactivo, finalmente, confiere a la actitud hacia sí mismo intensidad, inclinación y una consistencia necesaria para mantener la disposición favorable hacia sí mismo. En caso contrario, la reacción conducirá al rechazo, a la agresión y hasta la destrucción de sí mismo" (Krech citado por Oñativia, 1984).

En suma, considero a la autoestima, como el conocimiento positivo o negativo de sí mismo que permite desarrollar una disposición favorable o no, la cual muestra una intensidad, una inclinación y una consistencia hacia la propia persona. La autoestima presenta cambios a través de las diferentes etapas que vive el ser humano.

### **Tres etapas importantes en el desarrollo de la autoestima del ser humano.**

La disposición del individuo hacia sí mismo se presenta durante toda su vida lo que le permite crear la manera como él se verá, plasmándolo en las etapas que parecen ser las decisivas durante su crecimiento físico y mental que se verán a continuación:

La primera etapa de desarrollo en la autoestima se da en la infancia, donde la

persona construye la autoestima a partir de sus experiencias personales, de los juicios que otros hacen de ellos y de la identidad con su familia, dentro de la cual, los factores determinantes que se han identificado son la aceptación del niño con sus cualidades y defectos, el respeto hacia el niño y sus intereses, la presencia de límites claros y consistentes en la familia y el apoyo hacia las decisiones del niño para que llegue a conseguir sus metas (Coopersmith, 1967; citado por Verduzco, Lara, Acevedo y Cortés, 1994). Para Mc Candless (citado por Santin, 1996), el desarrollo de la autoestima es un proceso de aprendizaje intensamente personal. Conforme un niño crece y se desarrolla, él aprende no sólo acerca del mundo a su alrededor y de su lugar en él, sino acerca de sí mismo. El aprendizaje que el niño tiene sobre sí mismo en gran parte es privado, es altamente simbólico y a menudo ilógico, y es de vital importancia tanto para su felicidad interior como para su conducta exterior (Schnitzler citado por Montt y Ulloa, 1996).

Este aprendizaje social y de sí mismo se ve enriquecido con el desarrollo físico, cognitivo, etc.; que dan una mayor consciencia de sí mismo. En este periodo en el que el niño desarrolla un "pre concepto" de sí, comienzan a aparecer otras figuras significativas además de la madre, las que contribuirán también a la configuración de la imagen personal (Zegers, 1981; citado por Montt y Ulloa, 1996). La aceptación socio afectiva de las características del niño, una autoridad consistente y cálida, con exigencias acordes a las capacidades del niño, propiciarán una buena o mala autoestima. La primera prepara al individuo a confiar en sí mismo, en su integridad, honestidad, importancia, en sus recursos, en su valor, en el valor de los demás, etc. que lo preparan para enfrentar la adversidad. En la segunda, el individuo no confía en lo que hace, en las personas, tiene miedo de lo que lo rodea reaccionando de forma agresiva, etc. (Lara, 1991; Monroy y Orosco, 1994; Gómez y Palacios, 1995).

El desarrollo del pensamiento lógico concreto permite que el niño evalúe sus habilidades y las compare con las de otros y con las expectativas de los padres. En esta etapa se internalizan las exigencias de las figuras significativas, lo que opera como un autoconcepto ideal, con el cual el niño estará permanentemente

constatándose. En la medida en que el niño se ajusta a este ideal, su autoestima se favorece. El concepto de sí que tiene el escolar es el concepto que piensa que tienen los otros de él (Montt y Ulloa, 1996).

Los escolares con una buena imagen personal se muestran motivados para aprender, se acercan a las tareas con expectativas de éxito, confiados en que el logro depende de sus propios esfuerzos, tienen confianza en sí mismos, en sus percepciones y los problemas personales no interfieren en ellos (Gould, 1988 y Kemp, 1996).

Una vez que se posee una determinada estima, los eventos son interpretados a la luz de ésta, formando una estructura cognitiva permanente (Beck, 1967, citado por Santín, 1996) que se ve en su comportamiento.

La segunda etapa de desarrollo de la autoestima se da en la adolescencia, donde ya no pueden tomarse en cuenta la uniformidad y la continuidad de las que el niño ha dependido desde su aprendizaje en las primeras etapas. En esta búsqueda, el adolescente revive los conflictos de años anteriores, y utiliza a otras personas como adversarias a medida que vuelve a librar las antiguas batallas. Durante la adolescencia aumenta la exigencia social, esperándose que el joven defina una vocación, aprenda a relacionarse con el sexo opuesto, defina una identidad personal, adquiera autonomía, etc. Todas estas exigencias asociadas al desarrollo del pensamiento hipotético deductivo, tienden a generar un Yo ideal muy alto, el que muchos jóvenes sienten que no pueden alcanzar (Erickson citado por Horrocks, 1987).

Este Yo ideal puede constituir una fuente potencial de amenaza hacia la autoestima del sujeto, que puede tener una imagen del hombre o mujer perfecta a la que quiere llegar y al no alcanzarla se ve disminuida la autoestima (Horrocks, 1987).

Por último, la tercera etapa de desarrollo de la autoestima se da en la edad adulta donde se integran todas las etapas (Erickson, 1975, 1985 y 1988). Aquí las personas reflexionan sobre su vida pasada y la juzgan dándole un significado y

valor (Erickson citado por Graig, 1994). En cada una de las etapas mencionadas puede presentarse en forma positiva o negativa la autoestima (Erickson, 1985; Lara, 1991).

Algunos aspectos que afectan a la autoestima son: lo social, lo cultural, el momento en que se vive (cambios políticos, religiosos, revolucionarios, etc.), la influencia del pasado, presente o futuro en el individuo, el sexo al que se pertenece, que da una predisposición a una alta autoestima por parte del sexo masculino y a una baja autoestima por parte del femenino (Lara, 1991; Cuatzo y Hernández, 1992; Gómez y Palacios, 1995; Olowu, 1994; Azua y Contreras, 1984). Respecto a esto, se postulan nueve tipos de variables como importantes en la determinación de la autoestima: valores, éxito, aspiraciones, defensa (Coopersmith citado por Santin, 1996), miedos, culpas, ignorancia, rencores y críticas (Flores, 1997).

A continuación se hablará de la autoestima alta, la cual se presenta en las personas con pensamiento positivo y algunos otros elementos que a lo largo del subcapítulo siguiente podrán conocer.

## **1.2 AUTOESTIMA ALTA**

“Una persona con autoestima alta, vive, comparte e invita a la integridad, honestidad, responsabilidad, comprensión y amor; siente que es importante, tiene confianza en sus habilidades para actuar en la vida diaria, tiene fe en sus propias decisiones y que éstas significan su mejor recurso. Al apreciar debidamente su propio valor está dispuesto a aquilatar y respetar el valor de los demás; por lo que las personas que lo rodean solicitan su ayuda, irradia confianza y esperanza y se acepta totalmente a sí mismo como ser humano” (Rodríguez, Pelfcer y Domínguez, 1988, p. 24).

La autoestima alta en una persona no significa tener éxito total y constantemente; si no la capacidad de reconocer sus limitaciones y debilidades, y se siente

orgullosa por sus habilidades y capacidades, tiene confianza en su naturaleza interna para tomar decisiones (Rodríguez, Pellicer y Domínguez, 1988; Mendoza, 1995; Peña, 1990). Durante la evolución hacia una autoestima alta, se desea y se espera que las demás personas se den cuenta de su propio valor. Se quiere que las personas lo vean como es en realidad y no fantaseen con ésta (Mendoza, 1995).

En la vida de un ser humano se le presentan situaciones difíciles, cansancio que le abruma, la acumulación de problemas personales y sociales donde la vida le parece insoportable. Una persona con alta autoestima ve estas situaciones de depresión o crisis como una oportunidad de aprender, de la que saldrá fortalecido y con éxito al resolverla, permitiéndole realizar cambios en su vida y conocerse más (Branden, citado por Lara, 1991; Peña, 1990; Rodríguez, Pellicer y Domínguez, 1988).

La importancia de una autoestima alta reside en que es la base para responder activamente y positivamente a las oportunidades en el trabajo, el amor, etc. (Branden citado por Lara, 1991).

Coopersmith (citado por Peña, 1990), señala que las personas con autoestima alta se acercan a las tareas y a las personas con expectativas de éxito y serán bien recibidos, confía en sus percepciones y juicios, cree que sus esfuerzos lo llevarán a soluciones favorables, aceptan sus propias opiniones, creen y confían en sus reacciones y conclusiones, esto le permite sostener una idea o ideas y puntos de vista cuando se les presenta un intercambio de opiniones con otras personas; conduce a la persona a una gran independencia social, a una mayor creatividad, condicionándole a ser más asertivo durante las relaciones sociales. Tiende a ser una persona activa en la sociedad, tiene menos dificultades en las relaciones sociales y presenta opiniones diferentes a las del grupo, dándolas de una manera directa y franca.

Las personas que poseen una autoestima alta pueden enfrentarse a retos o problemas donde responderá con confianza; se enorgullece de sí mismo y se siente responsable de sus propias acciones; lo más importante es que se orienta

hacia metas (Coopersmith, citado por Santin, 1996).

Algunos autores como Lungren, Rosenberg y Mc. Candless nos dicen que las personas con una autoestima alta son menos sensibles a la crítica, tienen una buena salud física en general, tiende a disfrutar las relaciones con otras personas, valora su independencia, son propensos a obtener mayores éxitos y que son más honestos consigo mismos y menos defensivos (citado por Santin, 1996).

Branden (citado por Santin, 1996) "menciona formas simples y directas en que la autoestima se manifiesta. Cita entre otras, las siguientes: serenidad al hablar de los propios logros y fracasos en forma directa y honesta; comodidad al dar y recibir cumplidos, expresiones de afecto, aprecio; apertura a las críticas y comodidad para reconocer errores; armonía entre lo que dicen y hacen; actitud abierta y de curiosidad hacia las ideas, experiencias y posibilidades de vida nueva; aceptación, dominación y superación de los sentimientos de ansiedad o inseguridad; flexibilidad para responder a situaciones y desafíos; capacidad para preservar la armonía y dignidad en condiciones de estrés ". (p. 17)

De acuerdo con Hamacheck para tener una autoestima sana se debe presentar las siguientes características:

1. El sujeto tiene ciertos valores y principios en los que cree y defiende, sin embargo, se siente suficientemente seguro para modificar si nuevas experiencias y evidencias sugieren un error.
2. Es capaz de actuar sobre su mejor juicio sin sentirse excesivamente culpable o apenado en sus acciones si otros desapruaban lo que hizo.
3. No gasta el tiempo indebidamente preocupándose por lo que vendrá mañana o trastornado por las experiencias actuales o inquietarse por las pequeñas equivocaciones de ayer.
4. Tiene confianza en su habilidad para tratar con problemas.
5. Se siente igual a otros como persona, ni superior ni inferior y respeta las diferencias específicas o actitudes de otros hacia él.
6. Es capaz de entender que puede ser de mayor o menor interés y valor para

otros.

7. Puede aceptar elogios sin la pretensión de la falsa modestia.
8. Se inclina a resistir los esfuerzos de otras personas para dominarlo.
9. Es capaz de aceptar la idea y admitir a otros sus impulsos y deseos.
10. Es capaz de gozar genuinamente de sí mismo en una amplia variedad de actividades como trabajo, juego, autoexpresiones creativas, etc.
11. Es sensible a las necesidades de otros, aceptando las costumbres sociales en las que se desenvuelven.

A lo largo de este subcapítulo hemos podido conocer los beneficios que trae consigo el tener una autoestima alta, pero debemos saber que en las personas también se presenta un elemento contrario, la autoestima baja, por lo que a continuación podremos ver cuáles son sus características y como influye en las personas que la presentan.

### **1.3 AUTOESTIMA BAJA**

Además de presentarse una autoestima alta en las personas, también se da en la población una autoestima baja donde se piensa que se vale muy poco. Estas personas esperan ser engañadas, pisoteadas, menospreciadas por las demás personas; con estos pensamientos atrae lo peor. Como defensa se ocultan tras un muro de desconfianza y se hunden en la soledad y el aislamiento. Así, aislado se vuelve apático, indiferente hacia su persona y hacia los demás. Le resulta difícil ver, oír y pensar con claridad, lo que lo predispone a pisotear y despreciar a otros (Rodríguez, Pellicer y Domínguez, 1988; Chubb, Fertam y Ross, 1997).

De acuerdo con Verduzco, una autoevaluación negativa o una baja autoestima es equiparada con inferioridad, timidez, odio a sí mismo, falta de aceptación personal y sumisión. Estudios realizados por Janis en 1954, nos dicen que las personas con baja autoestima resisten menos a la presión social para conformarse y perciben en una menor medida estímulos amenazantes verdaderos. Anderson y Aceves mencionan que las personas con una autoestima baja son sensibles a la opinión

de las demás personas que tienen contacto con él y son más vulnerables a los juicios negativos (citado por Santin, 1996).

“ Los sentimientos de inseguridad e inferioridad que sufren las personas con autoestima baja, las llevan a sentir envidia y celos de lo que otros poseen, lo que difícilmente aceptan, manifestándose con actitudes de tristeza, depresión, renuncia y aparente abnegación o bien con actitudes de ansiedad, miedo, agresión y rencor, sembrando así sufrimiento, separando a los individuos, dividiendo parejas, familias, grupos sociales y aun naciones” (Rodríguez, Pellicer y Domínguez, 1988).

Una característica de la carencia de la autoestima es la excesiva preocupación por la aprobación de los demás. Para conseguir autoafirmación algunas personas se enamoran, pero como su carencia es interna, ninguna fuente externa puede llegar a satisfacer esta necesidad, salvo momentáneamente (Mendoza, 1995).

Los sentimientos de inseguridad e inferioridad que sufre una persona con baja autoestima, lo llevan a sentir celos, a ser posesivos, lo que difícilmente acepta, y que se manifiesta con actitudes de tristeza, depresión, renuncia, aparente abnegación, ansiedad, miedo, agresividad y rencor. Todo lo que lo amenace con derrumbar su sentido de valores personales, es fuente de ansiedad para la autoestima. Ansiedad que se da por la amenaza y peligro de su interior, que son percepciones, pensamientos, recuerdos, sentimientos o emociones sofocadas de las cuales el individuo se ha protegido para mantener el equilibrio psicológico.

Las personas que presentan una autoestima baja muestran una falta de confianza en sí mismas que las hace no expresar ideas poco comunes y populares, optan por no llamar la atención, son pasivas en los grupos a los que pertenecen, escuchan más de lo que participan, presenta una gran preocupación en los problemas internos que suelen darse, lo que no les permite relacionarse en relaciones amistosas y de apoyo (Peña, 1990).

Estas personas con autoestima baja suelen ser criadas bajo condiciones de rechazo, inseguridad y falta de respeto, llegan a creer

que son impotentes y se sienten aislados, sin amor, incapaces de expresarse y defenderse, siendo demasiado débiles para enfrentar y sobre llevar sus deficiencias. Es incapaz de realizar acciones, tiende a retirarse y ser completamente pasivo y complaciente, sufriendo síntomas de angustia y ansiedad.

Adler (citado por Peña, 1990) señala que los sentimientos de inferioridad pueden ayudar a producir en algunos individuos baja autoestima. Estos pueden ser dos antecedentes que a continuación se darán:

1. Inferioridad Orgánica, que se refiere a las deficiencias físicas como amputación de algún miembro, padecimientos lumbares que limiten el movimiento, etc.
2. Sobre indulgencia, los niños demasiado protegidos y mimados llegan a tener un valor irreal y no pueden tener relaciones sociales maduras.

A lo largo de nuestra vida ocurren un sinnúmero de cambios físicos, sociales, cognitivos o de pensamiento, etc. que influyen en la autoestima, permitiéndole al individuo con autoestima baja superar sus carencias y poseer una autoestima alta, de igual manera en el caso contrario; sin embargo los sucesos que ocurren en el individuo con autoestima alta o baja deben ser profundamente fuerte para que puedan verse afectadas.

Como lo hemos visto hasta hora, la autoestima alta o baja que presenta el individuo tiene efectos sobre él; algunos de ellos se tratarán con más detenimiento en los subcapítulos el éxito y la autoestima, relaciones entre la autoestima y las aspiraciones y la autoestima y el logro.

## **1.4 EL ÉXITO Y LA AUTOESTIMA**

El individuo a través de su vida tiene la necesidad del éxito desde un punto de

vista psicológico, ya que lo ayuda a sentirse más maduro. Dentro de éste, un elemento importante es el éxito escolar que se adquiere a través de la confianza en sí mismo en el ámbito escolar (Coleman, 1985), lo que significa que el individuo reconoce sus limitaciones y debilidades sintiéndose orgulloso de sus habilidades y capacidades, tiene confianza en su naturaleza interna que le permite tomar decisiones, por ejemplo: Rosenberg observó en su estudio que los adolescentes con baja o alta autoestima desean el éxito. Los primeros desarrollaban pensamientos negativos donde se caracterizaban por pensar en que nunca tendrían éxito, pues presentaban sentimiento de incompetencia en las relaciones personales, se sentían aislados socialmente y creían que los demás no les comprendían, ni se les respetaban y no eran capaces de fiarse de ellos. En el segundo grupo se presentaron pensamiento positivo que les permitían tener éxito (Coleman, 1985). Murphy y Galbraith investigaron los efectos de la incapacidad individual y universal en la autoestima. Encontraron que los sujetos con menores niveles de autoestima y mayor externalidad se sintieron menos capaces de obtener el éxito en la tarea que se les había encomendado (Ramírez, 1993).

Para James (1980) la autoestima se obtiene del promedio de los éxitos y las pretensiones de los demás. De acuerdo a esto, los individuos se enfocan en sus habilidades, en las áreas que les son más importantes donde se quiere tener éxito. Por lo que si una persona se siente competente en sus aspiraciones tenderá por consecuencia a una alta autoestima y en forma contraria cuando falle al alcanzar éstas.

El éxito escolar es esencial en el joven, pues le permite ver su vida a futuro y desarrollar un gusto por aprender.

Coopersmith (citado por Santin, 1996) para medir el éxito utilizó las manifestaciones materiales de éste y de sus indicadores de aprobación social; dando por este motivo cuatro elementos que definen al éxito:

- 1) "El poder, que se refiere a la habilidad de influir y controlar a otras personas.
- 2) La significancia, que implica la aceptación, atención y afecto de los otros.

- 3) **La virtud**, que consiste en la actuación conforme a los estándares morales y éticos.
- 4) **La competencia**, que se refiere al desempeño conforme a los demás."

## **1.5 RELACION ENTRE LA AUTOESTIMA Y LAS ASPIRACIONES PERSONALES**

Las personas desarrollan para sí mismos fines y estándares que les permiten buscar logros tomando en consideración las metas que se han propuesto donde valoran y aspiran en forma particular a éstas (Bandura citado por Santin, 1996).

"De acuerdo con Coopersmith, las aspiraciones y valores de las personas conforman otros de los factores determinantes en el desarrollo de la autoestima; y son estos valores personales los que confieren distintos significados al éxito, al poder y al afecto. Una autoestima alta se alcanzará en la medida en que una persona logre aquellas aspiraciones que para ella son importantes, pero no existe una relación sistemática entre la preferencia por determinados valores y la autoestima. Las personas con buena autoestima se plantean metas más altas que las personas con autoestima baja: esperan más de sí mismas y mantienen su estima logrando sus expectativas más que bajando sus estándares" (Santin, 1996, p. 36).

Cuando un individuo ha tenido éxito en la mayoría de las metas que se ha impuesto logra desarrollar una autoconfianza y autosatisfacción; si por el contrario ha fracasado el individuo tiende a disminuir sus aspiraciones adoptando un nivel más bajo en ella, intenta otra actividad, culpa a otros de su fracaso o adopta otro tipo de defensa similar.

Atkison (citado por Monroy y Orosco, 1994) nos dice que una persona con expectativas de éxito y el incentivo o el atractivo de la meta se siente motivada a alcanzar logros y evitar el fracaso permitiendo ir hacia metas más elevadas mientras que los individuos con logros bajos desarrollan aspiraciones hacia metas

medias o alcanzables.

El nivel de las aspiraciones que tiene un sujeto permite que desarrolle un concepto de sí mismo alto o bajo lo que le permite adaptar su conducta a dichas aspiraciones. Las personas que no logran adecuar su aspiración a las condiciones reales que se le presentan tienden a fracasar más frecuentemente, se encuentran mal adaptados y son más sumisos en sus actitudes (Taylor y Farber citados por Monroy y Orosco, 1994).

## **1.6 LA AUTOESTIMA Y EL LOGRO ESCOLAR**

Las personas con una alta autoestima tienen la capacidad de evaluar sus habilidades y logros de forma objetiva donde no los niega ni los exagera.

Los resultados obtenidos en una investigación realizada por Coopersmith, Hill y Sarason en alumnos de 5 y 6 año de primaria muestran una correlación entre el autoconcepto positivo y los logros escolares (citado por Santín, 1996). Además Coopersmith realizó un estudio donde la autoestima servía como pronóstico del rendimiento escolar futuro en 1253 adolescentes que iniciaban la secundaria y preparatoria en el Junior Senior High School. En este estudio se utilizó el cuestionario desarrollado por Coopersmith, que consta de diferentes niveles para la evaluación de la autoestima de los sujetos y el promedio final al graduarse los sujetos. Los resultados demostraban que las personas que salían bien en los componentes de autoestima general, autoestima de los padres y el hogar tenían un buen desenvolvimiento, lo que le permitió predecir de manera acertada el buen desenvolvimiento futuro del sujeto; el componente social se correlacionó en forma ligeramente negativa con el rendimiento académico. En lo que respecta al género se observó que la autoestima tenía un nivel similar en los niveles escolares de los hombres, mientras que en las niñas la autoestima resultó significativa en el promedio final obtenido en la escuela obligatoria, siendo menor en la voluntaria (Kellikangs-Järvinen, 1992).

En la sociedad se espera que los niños una vez que entran a la población escolar

se desempeñen según el grado donde se encuentre el niño. Dentro de ésta se pide después que el individuo tenga éxito, lo que permite a las personas que lo rodean el decir si la persona tiene capacidad o no y que los padres piensen tomando como referencia el logro escolar que su tarea como padres ha sido bien desempeñada (Santin, 1996).

Bandura (citado por López y Lent, 1992) nos dice que los logros anteriores influyen en la persona para alcanzar nuevos logros, ya el primer logro obtenido le daría la creencia de que posee la capacidad de tener ese mismo logro. Esto le infundirán confianza en su desempeño a futuro.

La autoestima es un elemento que debe evolucionar con respecto a la propia persona y no tomar como elemento principal en el cambio a la función familiar, cultural, de logros, etc. ya que la autoestima basada en estas funciones sería una "pseudautoestima" (Branden, 1993).

Los sentimientos que muestra el niño hacia sí mismo influyen en su desempeño, por ejemplo un niño con una autoestima alta fijará metas superiores, las tratará de alcanzar y posiblemente las logre, pues podrá soportar el estrés que conlleva el aprendizaje, experimentará menos ansiedad, sentirán deseos por aprender y estará altamente motivado (Santin, 1996).

De acuerdo con Reasoner (citado por González, Nuñez y Valle, 1992), una característica de los niños con buena autoestima es el enfrentamiento de los retos con confianza. Sroufe, Egeland, y Kreutzer (citado por Santin, 1996) en sus estudios sobre la autoconfianza en niños pequeños, encontraron que un niño con confianza en sí mismo se enfrenta a situaciones nuevas con la convicción previa de que puede dominarlas y tener éxito en las tareas que lleve a cabo; además es asertivo en situaciones grupales y tiende a ocupar el rol de líder.

"La pseudo autoestima es la ilusión de la autoeficacia y autodignidad sin la realidad. Es un medio no racional, una autoprotección para disminuir la ansiedad y brindar un falso sentido de seguridad, para aplacar nuestras necesidades de autoestima auténtica mientras nos permitamos eludir las causas reales de su falta. Está basada en valores que pueden ser apropiados o inapropiados, pero que en

cualquier caso no están intrínsecamente relacionados con lo que exigen la autoeficacia y la autodignidad" (Branden, 1993, p. 104).

Algunos estudios muestran que la baja autoestima en los niños a menudo se encuentra relacionada con fracaso escolar, delincuencia y drogadicción, con depresión, ansiedad, apatía, aislamiento y pasividad (Reasoner, Beck, Rosenberg y Coopersmith citados por Verduzco, Lara y Acevedo, 1994).

No obstante, las habilidades por sí mismas no son suficientes para garantizar un buen desempeño. Distintos factores deben confluír para enfrentar las tareas con eficacia. Dice Bandura (1977) que el nivel de desempeño puede verse afectado por situaciones ajenas a la propia capacidad tales como la dificultad de las tareas, la cantidad de esfuerzo dedicado, la cantidad de ayuda externa recibida, las circunstancias bajo las cuales se actúa, y el patrón temporal de sus éxitos y fracasos.

La experiencia que la persona tenga acerca de sus logros con referencia a su medio externo influirá de manera positiva o negativa según sea el caso que se le presente. Por ello afirman González y Nuñez (1992) que hay una relación palpable y real entre el autoconcepto de las personas y los logros educativos alcanzados por el niño. De hecho, el bajo rendimiento y la experiencia negativa con frecuencia llevan a un concepto de sí mismo negativo que lleva a su vez a un bajo rendimiento en la escuela. Esta sensación de frustración personal se ve incrementada cuando el niño después de intensos intentos no alcanza la meta deseada, lo que perjudica su propia estimación y el buen concepto de sí mismo (Taush-Taush citados por González y Nuñez, 1992). Si las experiencias del individuo siguen siendo negativas muy difícilmente podrá cambiar el concepto negativo de sí mismo repercutiendo en su vida futura como personal, padre y trabajador.

Aunque el logro suele ser sinónimo de satisfacción a veces por la educación familiar ésta se vuelve en una actitud de incomodidad o inconformidad ya que se nos enseña a no reconocerlo con el afán de enseñarnos a ser modestos y a no ser presumidos por lo que disminuye nuestra capacidad de gozo. Reconocer nuestros

logros es de suma importancia pues esto ayuda a desarrollar una buena percepción de nuestra eficacia personal que nos permite fortalecer el sentimiento de valía de nosotros mismos (Monroy y Tanamachi, 1996)

Aunque el ambiente familiar es importante en los primeros años de escolarización de un niño, en el desarrollo social y emocional del estudiante, la influencia del centro escolar no puede desestimarse. En investigaciones anteriores se comprobó una relación entre variables psicológicas, como desarrollo de la autoestima y estado emocional y aspectos relacionados con el rendimiento escolar (Mestre, 1992). Por lo que se esperaba que programas diseñados para mejorar el funcionamiento social y emocional puedan servir para conseguir un aprendizaje mejor (Mestre y Frías, 1996).

Algunas personas desarrollan su autoestima a través del logro o logros alcanzados donde se les reconoce los elementos concretos por parte de la sociedad que los rodea, pero la autoestima no debe estar fincada en eso sino que cada persona es responsable de "yo pienso y siento con respecto a mí."

"Alcanzar el éxito sin alcanzar una autoestima positiva es condenarse a sentirse un impostor que espera ansiosamente ser descubierto" (Branden, 1993 p. 67).

Cuando las personas que nos rodean aclaman nuestros logros como posesiones, habilidades, familia, etc. nos pueden hacer sentir mejor pero sólo momentáneamente o en situaciones particulares. Pero la comodidad, halagos, etc. no es autoestima.

"Si la autoestima se refiere a la experiencia de nuestra capacidad y valor fundamental, el orgullo se refiere al placer explícitamente consciente que experimentamos debido a nuestras acciones y logros. La primera contempla lo que necesita hacer y dice: **Puedo**. El segundo contempla lo que se ha logrado y dice: **Lo he hecho**" (González y Nuñez, 1992).

El auténtico orgullo no tiene nada en común con la jactancia, la vanagloria o la arrogancia. Proviene de la raíz opuesta. Su fuente no es el vacío sino la satisfacción. No ha de "probarse" la autoestima sino de gozarse.

"El impacto que los fracasos pueden tener en los sentimientos de autoreferencia

de una persona, depende de la prontitud y profundidad con las cuales un individuo se recupera de ellos. Si la recuperación es rápida y profunda, su efecto disminuye" (Bandura citado por Santin, 1996).

El orgullo es el premio emocional al logro. No es un vicio que se ha de superar sino un valor que se ha de alcanzar" (Branden, 1993).

Las personas que tienen algunos logros tienden a envidiar y experimentar resentimiento hacia las personas que tienen más o son más importantes (Branden, 1993).

En conclusión, en este capítulo podemos darnos cuenta que la autoestima del ser humano en sus primeros años de vida se ve a merced del mundo que lo rodea, permitiéndole poseer en ese momento una autoestima alta o baja; una vez que se tiene la capacidad de crearla tomándose a sí mismo como punto de partida debe saber lo difícil que será cambiarla si posee una autoestima baja, sin embargo la recompensa que obtendrán de esa lucha será el estar a gusto con lo que es para sí mismo; lo que le ayudará a estar bien con los demás. Esto no quiere decir que será exitoso siempre en las relaciones que tenga, en los logros escolares, en la remuneración por su trabajo, etc. si no que reconocerá sus limitaciones y cómo poder vencerlas y si no las vence sabrá que eso no le quita ningún valor como persona, siendo feliz con lo que ha logrado.

La definición que se utilizara a lo largo del trabajo se podría resumir, como el conocimiento positivo o negativo de sí mismo que le permite desarrollar una disposición favorable o no, la cual muestra una intensidad, una inclinación y una consistencia hacia su persona. Ésta muestra dos niveles importantes, uno alto en donde la persona realiza conductas que le traen bienestar y el fracaso no la disminuya; el segundo bajo que se presenta de manera contraria al primero. Estos presentan cambios a través de las diferentes etapas que vive el ser humano.

En lo que respecta a la persona que posee una autoestima alta debe saber que ésta viene con una gran responsabilidad hacia los demás, ya que debe fomentar la

superación de las personas con baja autoestima sin ningún otro fin que el bien común.

Al término de este capítulo hemos visto cómo es una autoestima alta y baja permitiendo ubicar dentro de estas a una persona; esto puede hacerse de una manera más sistemática a través de cuestionarios que tienen esa función. Estos requieren de ciertos elementos para su construcción por lo que en el capítulo siguiente se hablarán de ellos.

# **CAPÍTULO**

**2**

Las personas al relacionarse toman en consideración elementos que le pertenecen a la otra persona para conocerla; esto lo realiza el psicólogo profesionalmente, sólo que lo lleva a cabo a través de un proceso sistemático que identifica, capta y aporta información acerca de un sujeto de estudio, permitiéndole tomar decisiones que retroalimenten a la persona que la realiza y al sujeto que la genera (Ganbay, de Lara, Juárez y Acuña, 1980); ha esto se le llama evaluación, la cual se lleva a cabo con ayuda de diversas prácticas psicológicas o instrumentos; uno de estos son los tests o Pruebas, los cuales son vistos por algunos autores como Morales (1993), como: "una situación experimental y estandarizada que sirve de estímulo a un comportamiento y que, manipula estadísticamente, permite clasificar a los sujetos tipológicamente o cuantitativamente" (Pichot citado por Morales, 1993, p. 22), los cuestionarios se refieren a una serie de autoinformes estructurados recopilados o integrados en un listado (Fernández, 1996). El término "cuestionario" se utilizó en la literatura psicológica por primera vez en el artículo de Cattell (1890) donde se estudia el uso de los cuestionarios de fuerza muscular, rapidez de movimiento, tiempo de reacción, discriminación sensorial y otras medidas empleadas para determinar los niveles de los estudiantes universitarios. Otros investigadores como Ebbinghaus (1897) diseñaron cuestionarios de computación aritmética, memoria y terminación de oraciones para medir la inteligencia (Karmeí, 1981). Estos terminos se utilizaran a lo largo de este capítulo.

## **2.1 UN REPASO DE LOS TESTS QUE HAN ESTUDIADO LA AUTOESTIMA**

Desde la aparición de los tests (1850) hasta nuestros días, son diversos los temas que se han abordado para su construcción; uno de ellos ha sido la autoestima donde los investigadores han consensado en algunos de sus constituyentes esenciales: el aspecto físico, la ascendencia social y habilidades intelectuales; en donde se han centrado la mayoría de las evaluaciones (Fernández, 1996). Para

ello se han utilizado dos tipos métodos: los autoinforme donde "el sujeto revela lo que quiere que conozca el experimentador y puede revelar actitudes que no tiene realmente. Los autoinformes están influidos por los hábitos de respuesta, y ésta viene condicionada por factores situacionales y metodológicos" (Wylie citado por Oñate, 1989, p. 81, 82).

Combs y Soper (1957) "destacan que los autoinformes están condicionados por la claridad de conciencia del sujeto, la expectativa social, su disposición cooperativa y su libertad de expresión" (Oñate, 1989, p. 82). Punkey (1970) añade ha esto la disposición de respuesta, la deseabilidad social y la familiaridad de la pregunta. Además indica que para conocer a una persona se le pregunta directamente, por lo que el autoinforme es una fuente de información (Oñate, 1989). El otro es la observación de conducta que evalúa el comportamiento directamente de la persona, para obtener las variables que se quieren estudiar. El primero se trabaja mas frecuentemente en sus dos formas: la psicométrica que "tiene como finalidad llevar a cabo la medición de la conducta, tanto del ser humano como de los animales, constituyendo una parte importante en la psicología" (Morales, 1993, p.9).

Algunos de los autoinformes psicométricos que podemos encontrar son los que se centran en la autoestima genérica infantil, de los cuales podremos encontrar al inventario de Coopersmith ( 1967) que es el mas conocido de los instrumentos de evaluación de la autoestima, la Escala de Autoestima de Autoconcepto de Piers y Harris (1964, 1969) de éstas según Fernández (1996) se han originado otras muchas, por ejemplo: la Escala de Autoconcepto (A-1, Martonell y Silva, 1981, 1985 ; A-2 Martorell y Silva, 1987) para la población adolescente.

Aun cuando son mas escasos los instrumentos para adultos, algunos de los que se pueden encontrar, son: Acceptance of Self and Others Scales (ASOS, Berger, 1952), Canadian Self-Esteem Inventory (CSEI, Battle, 1976), Escala de Autoestima de Lavogie (M-EAE, 1958) y Tennessee Self -Concept Scala (TSCS, Fitts, 1964).

El segundo método es el subjetivo que comprende los procedimientos de recoger

información con las características siguientes:

**"La fuente de datos** puede ser el propio sujeto que se califica o clasifica a sí mismo o a objetos, personas o conceptos significativos, o también personas allegadas al sujeto en exploración que realizan esa misma tarea pero referida a éste.

**El tipo de material suele ser semiestructurado y no enmascarado.** Esto quiere decir que el material, siendo evidente lo que con él se pretende, no está tipicado, es flexible y se adapta a los objetivos que se persiguen en cada caso. Esto se hace extensible a la forma de aplicación y de valoración.

**La respuesta del sujeto** es voluntaria y, por lo tanto, puede ser falseada ya que se suele percibir la finalidad de la tarea que se le encomienda.

**El tipo de tarea** que es requerida es la de descripción, calificación o clasificación del propio sujeto o de otros objetos o abstracciones.

**La manipulación de los resultados** no está reglada, pudiendo optar el aplicador por planteamientos cualitativos o cuantitativos en la elaboración de las respuestas "(Fernández, 1996, p. 279).

De este se puede encontrar las listas de adjetivos, diferencial semántico de Osgood o la técnica de Rep de de Kelly que son las evaluaciones de la autoestima más antiguas.

Con respecto a la construcción de nuevos cuestionarios se debe hacer notar que en México la población de la Universidad Nacional Autónoma de México y algunas otras en el ámbito universitario se encuentra realizando trabajos de tesis donde proponen cuestionarios para evaluar una población mexicana en particular en alguna área. Por ejemplo la tesis realizada por Jorge la Rosa (1986) el cual propone un inventario de autoestima que consta de 72 pares de adjetivos donde se marcan uno de los 7 espacios entre cada uno de los adjetivos de acuerdo a la consideración de la persona, un ejemplo de éstos sería el siguiente:

**Introvertido (a)    \_\_\_    \_\_\_    \_\_\_    \_\_\_    \_\_\_    \_\_\_    \_\_\_    Extrovertido (a)**

El cuestionario de autoestima de la Rosa es resultado de cinco estudios piloto y una aplicación, involucrando un total de 2, 626 sujetos universitarios de ambos sexos de áreas como: la salud (medicina y odontología), las ciencias físico-matemáticas (ingeniería y física), la filosofía y las ciencias humanas (pedagogía, historia, bibliotecología, letras modernas y geografía), las ciencias político-socio-administrativas (política, sociología, ciencias de la comunicación, relaciones internacionales y administración pública). Se evaluaron personas del nivel medio superior pertenecientes a la preparatoria No.6.

La confiabilidad obtenida del cuestionario fue de .94. La validez de constructo se hizo a través de la rotación varimax la cual presentó una estructura conceptual clara. Algunos otros resultados obtenidos fueron: la exclusión de 7 reactivos por su bajo peso factorial, la aparición de un nuevo calificativo referente a la iniciativa.

Este cuestionario contiene nueve tipos de calificativos:

1. "Social 1 (Sociabilidad afiliativa). Indica cómo es el sujeto con las demás personas (hostil, grosero, amigable, etc.).
2. Emocional (Estados de ánimo). Describe los estados anímicos del individuo, experimentados en la subjetividad, caracteriza la vida social intraindividual (frustrado, animado, triste).
3. Social 2 (Sociabilidad expresiva). Sus expresiones hacia los demás (introvertido, comunicativo, aburrido, etc.).
4. Emocional 2 (Afectividad). Indica el desarrollo de la propensión de querer a los demás (amoroso, frío, rudo, etc.).
5. Ocupacional. Se refiere al fundamento y habilidades del individuo en su trabajo, ocupación o profesión y se extiende tanto a la situación del estudio como del trabajo, profesional, etc.
6. Emocional 3 (salud mental). Se refiere al grado de conflictividad con los demás, enfoca los aspectos intra e interindividual, desde el punto de vista de su sanidad o no, si son productos de salud mental (rencoroso, temperamental, pacífico, etc.).

7. Ético. Concierno al aspecto de congruencia o no con los valores personales que son en general un reflejo de los valores culturales más amplio y de grupo particulares en una cultura dada.
8. Iniciativa. Evalúa el grado de decisión espontánea que él cree poseer (apático, rápido, sumiso).
9. Social 3 (Accesibilidad). Indica la facilidad o dificultad con la cual se puede entablar relaciones con el sujeto, la persona a la cual se aproximan los demás con confianza por que podrán contar con su comprensión (accesible, desagradable, tratable). \* (Rosa citado por Cuevas, 1987)

Este cuestionario se puede aplicar en forma individual o colectiva.

Cuando se planteó crear un cuestionario que evaluara la autoestima recurrí a los textos para conocer del tema en general, pero también recurrí a ellos para conocer algunos otros intentos ya sea de extranjeros o mexicanos; uno de estos intentos fue hecho por Jorge la Rosa con su cuestionario de autoestima. A continuación enumeraré algunas de las razones por las cuales no utilicé éste.

1. El instrumento es bastante ambicioso al pretender evaluar diferentes facetas del ser humano en áreas como: la laboral, la terapéutica, la educativa, etc. Esto me parece muy arriesgado pues al no tener un grupo en particular puede dar como resultado el no evaluar en forma precisa lo que se quiere.
2. La presentación del instrumento es deficiente pues falta claridad durante la lectura, no se enfatiza algunas indicaciones que lo requieren, se desperdician espacios y se descuidan la presentación inicial.
3. El cuestionario creado por Rosa limita la posibilidad del evaluado para asimilar lo que lee, ya que desde el inicio plantea la existencia de un tiempo para realizarlo y creo que el tema requiere de un límite de tiempo pero que sólo debe saber el evaluador y manejar en algunos casos particulares.
4. En lo que refiere a la validez de constructo y a la confiabilidad creo que es muy pronto para hablar de ella, ya que, la aparición de nuevos

descubrimientos y la desaparición de algunos reactivos debieron de tomarse en cuenta en otra u otras aplicaciones que persiguiera el consolidar el cuestionario, por lo que no se me hace muy adecuado utilizarlo.

5. Otra razón por la cual no utilicé el cuestionario de Rosa sería mi propia necesidad de buscar una nueva forma para evaluar a la autoestima.

En un test la confiabilidad y la validez resulta ser un punto muy importante, ya que, nos permite conocer a través de manejos estadísticos si el cuestionario que se utiliza mide y contiene lo que se dice y en que grado. A continuación se hablará de ello.

## 2.2 CONFIABILIDAD

Cuando se construye una prueba se pretende que tenga la capacidad de mostrar consistencia y estabilidad en la puntuación. Esta es llamada confiabilidad (Oetting y Thorton, 1979; Pichot, 1989; Adkins, 1990).

"Confiabilidad es un término genérico que se refiere a muchos tipos de testimonios. Cada clase de testimonio sugiere la consistencia que se espera entre observaciones similares, tipos específicos de errores o inconsistencias que se explican por diferentes clases de testimonios. No hay una sola medida de la confiabilidad del test que sea siempre preferible. La elección dependerá del uso futuro de las puntuaciones de la prueba" (Morales, 1993 p. 20).

Aunque se puede encontrar un sinnúmero de métodos para mostrar la confiabilidad de un cuestionario los más utilizados son:

1. "Reexamen de los sujetos con el mismo test. En este al sujeto evaluado se le aplica dos veces el mismo cuestionario con una diferencia de tiempo entre las dos de tres a seis meses, donde se busca que ambas aplicaciones tengan un resultado semejante.
2. Formas alteras del test original, es decir, la correlación de las puntuaciones

del test original con puntuaciones de otro test independiente (forma diferente) con un contenido de reactivos similares al del test original.

3. Correlación de "división a la mitad", o de "pares-nones", que implica dividir el test en dos partes, una de ellas con las preguntas numeradas pares y la otra las preguntas numeradas nones. La correlación entre las puntuaciones de los reactivos numerados parte y los numerados nones da un coeficiente de confiabilidad del test completo" (Morales, 1993 p. 22).

Enseguida se podrá ver otro elemento que se persigue al construir un instrumento, la validez.

### 2.3 VALIDEZ

Durante la construcción de un cuestionario donde se sigue la metodología experimental se busca establecer que el instrumento recién construido mida realmente los rasgos que se pretende medir a lo cual se le conoce como validez. Si un rango es significativo para el éxito de nuestro estudio lo que se pretende es que al realizar un cuestionario se mida un rasgo en específico, por ejemplo la autoestima y no otro.

"La variable más importante para juzgar la adecuación de un instrumento de medida reside en su validez". La pregunta que formulamos es ¿Qué mide el cuestionario? El propósito básico del autor, al elaborar el cuestionario, pudo haber sido, por ejemplo, medir la autoestima. La persona que lo utiliza se interesa en que el cuestionario mida en realidad la autoestima. Si así lo hace ¿En qué grado? Esto nos permite decir si es válido o no (Thorndike y Hagen, 1986).

La validez rara vez es problema cuando lo que se quiere medir son dimensiones físicas; sin embargo, cuando se quiere medir variables psicológicas se tiene que probar a través de la exposición del cuestionario recién creado hacia la población que se quiere evaluar o en una población similar cuando se hace un cuestionario para obtener una medida se debe probar que los puntajes que se manejan identifican realmente el nivel de la variable a la cual se intenta medir.

La aplicación de un instrumento psicológico no debe basarse en la confianza subjetiva del pensar que el instrumento funciona bien en situaciones prácticas. Los estudios muestran que la práctica de este tipo de impresiones es poco confiable para asegurar a un método en particular; por lo que el requerimiento de la validez acerca del método se debe probar empíricamente en las diferentes situaciones donde se va a usar.

Para conocer la validez de un cuestionario, Hull (citado por Pichot, 1989) supone la existencia de criterios que pertenecen a dos grandes grupos: el subjetivo y el objetivo donde divide al primero en: criterio de producto y criterio de acción.

- a) Criterio objetivo de producto. Este se refiere a la variable que produce un valor a través de la simple suma y nos permite saber algún dato acerca de la persona evaluada.
- b) Criterio objetivo de acción. Cuando se construye un cuestionario a veces nos damos cuenta que no es posible realizar una evaluación de la variable que queremos, por lo que recurrimos a criterios o elementos visibles que se desprenden de ella.

En lo que respecta al criterio subjetivo se basa en dos elementos: Uno es la definición del comportamiento o del rasgo de personalidad que a veces carece de objetividad y otro es el juicio subjetivo por parte del observador donde aprecia ese comportamiento o ese rango (Hull citado por Pichot, 1989)

En algunos casos se estima la validez correlacionando la prueba con algún criterio de medición o con alguna medida estándar.

"El estudiante de medición debe reconocer que la validez es cuestión de grado. Un test rara vez es completamente válido y casi nunca completamente inválido" (Adkins, 1990 p. 88).

En la validez se pueden encontrar una serie de subdivisiones que se enfocan en un elemento en particular, por lo que los investigadores o personas que los utilizan toman en consideración, alguna o algunas de ellas. En este trabajo en la

busqueda de la validez del I.E.A.A se concideran la validez de contenido, validez de constructo y validez de criterio; a continuación se hablarian de ellas.

### **2.3.1 VALIDEZ DE CONTENIDO**

Cuando un cuestionario evalúa un área específica psicológica, educativa, laboral, etc. y se pretende validarlo se estaría hablando de validez de contenido, ya que se persigue en el cuestionario que contenga los elementos de esa área en específico y no otros; por ejemplo un cuestionario educativo sobre historia nacional requeriría tener preguntas específicas sobre el tema que permitan al aplicador conocer lo que sabe de ese tema la persona evaluada (Magnusson, 1995; Nunnally, 1987). Esto hace que las personas que elaboran cuestionarios y los editores se esfuercen en determinar metas en áreas específicas. Los autores y editores de cuestionarios usan muchas fuentes de información para establecer el contenido del instrumento por lo que recurren a libros de texto contemporáneos ampliamente aceptados en el área examinada, expertos en la materia, etc.

El autor del cuestionario al elaborar sus reactivos deberá consultar todas las fuentes de información asequible y confiable relacionada con el área que quiere medir. A nivel nacional debe estar al tanto en los nuevos estudios que afecten su investigación.

Los requisitos que principalmente se buscan para asegurar la validez de contenido en un cuestionario son:

1. "Un conjunto de reactivos representativos.
2. Métodos "sensibles" para construir cuestionarios" (Nunnally, 1987)

### **2.3.2 VALIDEZ DE CONSTRUCTO**

"En la medida en que una variable es abstracta y no concreta, se dice que es un

constructo, en el sentido en que es algo que el científico representa en su imaginación, algo que no existe como una dimensión aislada u observable de la conducta. Este constructo representa una hipótesis (por lo general, incompleta), en la que una diversidad de conductas se correlacionarán entre sí en los estudios de diferentes individuales, y/o serán afectadas de la misma manera en los tratamientos experimentales" (Nunnally, 1987 p. 110).

"Este tipo de validez se determina investigando los rangos que mide el test, es decir, lo que las puntuaciones del test nos dice acerca de una persona" (Thorndike y Hagen, 1986 p. 411).

"La validez de constructo requiere de la acumulación gradual de datos de muchas fuentes diferentes. Precisa una combinación de exámenes lógicos y empíricos. Básicamente, los estudios de validez de constructo se hace para verificar la teoría real en que se funda el test. Por lo tanto, el investigador se pregunta, "A partir de esta teoría, ¿Qué hipótesis puede hacerse sobre la conducta de los individuos si la puntuación es alta o baja?". Después se obtienen los datos para probar estas hipótesis dando como resulta inferencias basadas en el test, con respecto a la adecuación de la teoría para explicar los datos recogidos. Cuando el investigador encuentra que la teoría es inadecuada para explicar los datos, cambia (supuestamente) la interpretación del test, dando como resultado el restablecer, revisar o refutar completamente la teoría". (Asociación Americana de Psicología y cols. citado por Karmel, 1981)

Los constructos varían según sea el dominio de las variables observables relacionadas: 1. Grande o pequeño, y 2. Definido estricta o vagamente. El primer punto se refiere al dominio de las variables relacionadas donde éstas pueden ser tan pequeñas que una de las pocas variables observables del dominio es suficiente para medir el constructo. El segundo se presenta cuando el dominio de observaciones relacionadas con un constructo es tan grande, que es difícil determinar cuáles de las variables pertenecen al dominio y cuáles no.

Nunnally da una gran importancia a la medición por lo que da un procedimiento para elaborar y validar tales medidas a través de tres aspectos:

1. "La especificación del dominio de observaciones.
2. La determinación del grado en que todas o algunas de estas observaciones se correlacionan entre sí o son igualmente afectadas por los tratamientos experimentales.
3. La determinación de cuándo algunas o todas las medidas de tales variables actúan como si midiesen el constructo".

"El punto tres determina si la medida que se hace del constructo se correlaciona adecuadamente con las medidas de otros constructos, o si el tratamiento experimental que se hace de él lo afecta. Estos pasos rara vez se planean y se llevan a cabo intencionalmente por algún investigador o grupo de investigadores" (Nunnally, 1987 p. 112).

El producto final de este proceso es un constructo con las características siguientes:

1. "Está bien definido en términos de una variedad de observaciones, para las cuales hay una o más variables que representan adecuadamente su dominio.
2. Eventualmente se correlaciona con otros constructos de interés" (Nunnally, 1987 p.113).

La validez de constructo es importante para todo cuestionario por lo que a continuación describiremos algunas técnicas para determinarla:

1. Correlaciones con otros cuestionarios. El cuestionario recién construido se correlaciona con cuestionarios establecidos, que ya son medidas aceptables de la cualidad o rasgo que se vaya a examinar.
2. Análisis factorial. Es una técnica usada para analizar las interpretaciones de datos psicológicos. Su propósito principal es el de simplificar la descripción conductual reduciendo el número de categorías partiendo de una multiplicidad

de variables de medición (Cuestionario) hasta obtener unos cuantos rasgos. Identificados éstos, podrán usarse para describir la composición factorial de un cuestionario. Por tanto, un cuestionario puede identificarse tanto en términos de los factores principales que determinan sus puntuaciones como del peso de cada factor.

3. Efectos inducidos experimentalmente. Para averiguar la manera como se desempeñará el cuestionario en las condiciones externas se presentan las variables de manera experimental.

### **2.3.3 VALIDEZ DE CRITERIO**

“La validez relacionada con un criterio se establece comparando las puntuaciones de un test con un criterio o criterios externos, como las calificaciones escolares o el éxito en el trabajo, etc.” (Magnusson, 1995 p. 157).

Cuando se busca validar un cuestionario a través de un criterio se debe exponer éste a un número mayor de personas que compartan la variable a la cual se quiere medir y los criterios que se van a servir para realizarla. Esta situación de escoger un criterio debe de presentar algunas características, por ejemplo ser administrativamente más fácil de obtener y que nos permita realizar una comparación entre los individuos con respecto a la misma variable (Magnusson, 1995).

El propósito de esta forma de validez radica en la predicción, la cual “se relaciona estrechamente con el futuro, y la variable relacionada con el criterio se caracteriza por la predicción para un criterio externo y por la verificación de un instrumento de medición ya sea ahora o en el futuro, contra alguna respuesta o medición como afirma Cronbach “Para tomar una decisión, se predice el éxito de una persona bajo cada tratamiento y se usa una regla para traducir la predicción a una asignación” (Valencia, 1996 p. 22).

## 2.4 DESARROLLO DE LA CONSTRUCCIÓN DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE LA AUTOESTIMA EN LA ADOLESCENCIA.

Al empezar a planear la construcción del Instrumento de Evaluación de la Autoestima en la Adolescencia, se hizo la revisión de algunas pruebas, como: la escala de apreciación del estrés (E.A.E) de Fernández y Mielgo, el inventario de Masculinidad-Femeneidad (I.M.A.F.E) de Lara, El Cuestionario de Autoestima de Coopersmith (1967) y El Inventario de Autoestima de Rosa (1986) para tener una idea acerca de la forma en la que algunos autores han construido sus pruebas y tomarlo en consideración para la construcción de la propia, además de algunas reglas de Adkins (1990) que a continuación se dan:

### *a) LA IMPORTANCIA DE UN MAYOR NÚMERO DE PREGUNTAS EN UN TEMA.*

"Durante la construcción de una pregunta la brevedad es importante; pues esto nos permite incluir varias preguntas en el cuestionario, lo que nos ayuda a conocer más a fondo el tema que se abarcará, y así obtener una muestra más representativa. De ese modo se podrá disminuir la casualidad.

La economía en el lenguaje ayuda a la persona que se evalúa a tener una lectura más rápida, lo que le permite responder en un menor tiempo". (Adkins, 1990 p. 73) Esto se puede observar más fácilmente si tomamos lo hecho en el I.E.A.A, donde a la pregunta **"Para evadir situaciones de examen, de riñas o de presiones sociales, tomo drogas"** se le hizo una revisión que dio como resultado sacar otras dos preguntas relacionadas con la ya existente, donde se perseguía conocer la ingestión de algunos fármacos, sustancias tóxicas, etc. las cuales se utilizan para disminuir la inseguridad, culpas, miedos, etc. Las dos preguntas nuevas fueron:

17. Para evadir situaciones de examen, de riñas o de presiones sociales tomo bebidas alcohólicas.

61. Para evadir situaciones de examen, de riñas o de presiones sociales, fumo.

***b) CADA PREGUNTA DEBE TENER UNA CLAVE DE ANTEMANO.***

"Cuando se realiza una prueba y las preguntas que la componen, queda establecida la manera como se evaluará. Esto permite que otras personas puedan calificar y aplicar la prueba, permitiendo el ahorro de tiempo.

Además de la economía de tiempo en la calificación, debe tomarse en cuenta que las personas que se evalúan con la prueba obtendrán un puntaje determinado por el propio individuo y no por las personas que lo evalúan debido a la clave que corresponde a cada pregunta y respuesta". (Adkins, 1990 p 77)

Algún ejemplo de lo anterior sería lo realizado en el I.E.A.A donde a cada una de las opciones se les asignó un valor a "a", 4 el cual sería el valor máximo y corresponden a la persona con alta autoestima; "b", 3; "c", 2; "d", 1 que serían valores intermedios y "e", 0 que denotaría a las personas con baja autoestima. Los anteriores valores se invertirán en las preguntas: 14, 16, 19, 20, 23, 24, 27, 30, 33, 41, 49, 65, 70, 72 y 75.

Con respecto a la calificación del cuestionario se obtiene a través de la suma de valores de las opciones que marcó la persona evaluada, la cual se multiplicaría por cien y el resultado se dividiría entre 375 el cual es el puntaje máximo que podría tener una persona que se evaluara con el cuestionario. Teniendo la calificación final se recurriría a los rangos de la autoestima para ubicar a la persona en: autoestima muy alta, autoestima alta, autoestima normal, autoestima baja o autoestima muy baja.

### **c) LA CAPACIDAD DE LA PREGUNTA PARA PROVOCAR LA CONDUCTA QUE SE DESEA EN EL ALUMNO.**

"Cada pregunta debe redactarse de tal manera que provoque que se responda de acuerdo a lo que se pretende medir. Si pretendemos medir el conocimiento, auto-actitud, la capacidad de interpretar, etc. Podremos utilizar un tipo de pregunta de respuesta libre, o un tipo de pregunta de respuesta estructurada. Sin embargo se debe optar por la pregunta objetiva o de respuesta estructurada, por su eficacia y su confiabilidad". (Adkins, 1990 p. 78 )

Lo anterior quiere decir que los individuos que realicen la construcción de un nuevo cuestionario deben tratar de redactar sus preguntas de tal manera que la respuesta obtenida del sujeto evaluado tenga que ver con lo que se quiere saber, por ejemplo la pregunta 3 del I.E.A.A que dice lo siguiente: **durante mi trato con los maestros me hacen sentir una persona inútil.** En esta pregunta a la persona se le pone en una situación específica a la que debe responder a través de una de cinco opciones que se le presentan. Se persigue a través de ésta, conocer un elemento particular que puede afectar su autoestima. Esto se realiza con cada una de las preguntas que componen el cuestionario por lo que posiblemente nos podrán decir la autoestima que presentan los individuos a los cuales se les evalúe con I.E.A.A.

### **d) LOS REACTIVOS DEBERÁN PRESENTARSE EN FORMA AFIRMATIVA.**

Las preguntas que compondrán un cuestionario deben ser hechas en forma afirmativa. "Sin embargo, algunas veces, el constructor de reactivos se encuentra con que no puede producir uno en el cual pueda hacer una afirmación positiva sobre algún concepto importante. En estos casos, tendrá que apelar a los reactivos de forma negativa. Puesto que la mayoría de los estudiantes están

preparados para contestar en formas positivas los reactivos, tienden a leer mal los que son expresados negativamente, la forma negativa dentro del reactivo debería ser recalcada en alguna forma, ya sea subrayándola, o escribiéndola con letras itálicas o con mayúsculas" (Adkins, 1990 p. 68)

Un ejemplo de lo anterior sería lo que se presenta en la pregunta 16 del I.E.A.A

(Pregunta) 16. **NO** me preocupan los errores que he tenido en el pasado, sino cómo resolver los que se me presentan ahora.

### ***e) LA ESTRUCTURA GRAMATICAL PARALELA EN LAS ALTERNATIVAS.***

Cuando se realiza un cuestionario las preguntas y las opciones deben coincidir al ser leídas formando una unidad.

También se debe ver si la concordancia gramatical es correcta.

Un ejemplo en el I.E.A.A donde se puede leer cada pregunta y ver como coincide con las opciones:

(Pregunta) 1. Cuando en mi casa se me compara con otros familiares o amigos me siento: inepto, fracasado, triste, frustrado, etc.

(Opciones) a) Nunca o casi nunca, b) Muy pocas veces, c) La mitad de las veces, d) Muchas veces, y e) Siempre o casi siempre.

### ***f) REDACTAR UN CONJUNTO DE INSTRUCCIONES GENERALES PARA LA PRUEBA.***

Una prueba debe contener un buen conjunto de instrucciones. Éstas contendrán enunciados que abarquen:

- 1) El plan general por el cual deba regirse el evaluado al resolver la prueba.
- 2) La forma en que se debe responder.

En el I.E.A.A se trató de cumplir con la anterior recomendación por ejemplo en el cuadernillo de lectura:

### INSTRUCCIONES

En el cuestionario que se te presenta a continuación vas a encontrar una serie de enunciados, relacionados a sentimientos, percepciones y conductas ante situaciones familiares, individuales, escolares, etc. Responde de acuerdo a tu forma de pensar y actuar basándote en las siguientes opciones:

- a) Nunca o casi nunca
- b) Muy pocas veces
- c) La mitad de las veces
- d) Muchas veces
- e) Siempre o casi siempre

1. Lee cuidadosamente cada una de las preguntas y rellena en tu hoja óptica el círculo que corresponda a tu respuesta.
2. **NO** pases a la siguiente pregunta hasta contestar la anterior.
3. Al finalizar, revisa que hayas respondido a todas las preguntas en la hoja de respuestas.
4. Marca sólo una opción en cada una de las preguntas.
5. **NO MARQUES, NI RAYES LAS OPCIONES EN ESTE CUADERNILLO, SÓLO EN TU HOJA ÓPTICA.**

O por ejemplo lo que se hizo con las instrucciones de la hoja de

respuestas:

A continuación vas a encontrar las opciones que corresponden a los enunciados del cuadernillo, donde se te pide marcar "a", "b", "c", "d", o "e". En cada caso, marca sólo una de ellas.

**Estas letras significan lo siguiente:**

- a) Nunca o casi nunca.
- b) Muy pocas veces.
- c) La mitad de las veces.
- d) Muchas veces.
- e) Siempre o casi siempre.

**ESPERA, NO EMPIECES HASTA QUE SE TE INDIQUE**

***g) HAGA QUE LAS PERSONAS EVALUADAS ESCRIBAN SUS RESPUESTAS EN UNA HOJA APARTE.***

Al construir una prueba se debe pensar en facilitar la labor tanto del evaluador como el de la persona que va encargarse del manejo de los datos obtenidos de los sujetos evaluados, por lo que se recomienda utilizar una hoja específica que permita la rápida calificación o evaluación de las personas y facilite al mismo tiempo el manejo de la hoja de respuestas.

Un ejemplo acerca de lo anterior puede ser la hoja de respuestas del I.E.A.A (anexo 1 y 3).

A continuación se darán una breve introducción de los puntos del manual "Estándares para Tests y Manuales de Educación y Psicología" donde tres organizaciones (Asociación Americana de Psicología, Asociación Norteamericana

de Investigación Educativa y Consejo Nacional de Medición en Educación, 1966 citado por Karmel, 1981) fundamentan su interés por la medición y los estándares de los cuestionarios.

#### *h) INTERPRETACIÓN DEL CUESTIONARIO.*

Uno de los aspectos que interesan tanto a los profesionales como al público en general es la interpretación que se realiza de los datos obtenidos de la evaluación de los sujetos a los que se evalúa. La regla 14 del artículo "Normas éticas de los psicólogos" (Asociación Americana de psicología, 1963 citado por Karmel, 1981) dice: "Las calificaciones y los materiales de los tests se proporcionan solamente a las personas que están calificadas para interpretar y usarlos adecuadamente" (citado por Karmel, 1981). Esto da como resultado tres puntos básicos:

1. Las personas que evalúan a través de una prueba deben ser supervisados por parte de psicólogos o consejeros calificados.
2. Comunicar los resultados a personas idóneas con el fin de evitar malas interpretaciones o sólo comunicar las interpretaciones que se han hecho de los datos numéricos.
3. Uso de instrumentos adecuados para la interpretación que se les darán a los padres y/o a los estudiantes.

#### *i) SEGURIDAD DEL CUESTIONARIO.*

El control que se tiene de los cuestionarios en su distribución y venta nos da la seguridad de que el público en general no tendrá conocimiento de los reactivos del cuestionario, lo cual interferiría con la validez de los mismos. La norma 13 del artículo "Normas éticas para psicólogos" (Asociación Americana de psicología, 1963 citado por Karmel, 1981) establece que:

**CAPÍTULO**

**3**

**MÉTODO**

El Departamento de Psicopedagogía y la Dirección del Colegio de Ciencias y Humanidades (C.C.H) a través de su convivencia con los adolescentes ha podido observar aspectos que deben atenderse, como: el logro escolar del estudiante, rezago en los estudios del estudiante, reprobación o deserción, etc. Esto ha hecho que el colegio realice estudios que intenten saber el por qué de ello, dando como resultado el conocimiento de algunos puntos o variables que han podido disminuir realizando talleres, haciendo participes a los padres de la educación de sus hijos, etc. pero aún estas medidas no han sido suficientes para alcanzar los resultados esperados por el Departamento de Psicopedagogía. Esto dio pie a que se quisiera saber la relación de la autoestima y el logro escolar del estudiante, por lo que se pidió al Campus Iztacala apoyo para desarrollar este trabajo dando como resultado el que desarrollará esta investigación con el objetivo que planteará la Institución por lo que la pregunta planteada, la hipótesis y los objetivos fueron encaminados a conocer la posible relación entre la autoestima y el logro escolar. Por las razones anteriores la población que se utilizó a lo largo de este trabajo fueron adolescentes, ya que, ellos serían los destinatarios finales a los que beneficiaría los resultados obtenidos.

### **3.1 Pregunta:**

¿ Existe una relación entre el logro escolar en los adolescentes y su autoestima?

### **3.2 Hipótesis:**

La autoestima se asocia al logro escolar del adolescente positiva o negativamente. La autoestima no se asocia al logro escolar del adolescente ni positiva ni negativamente.

### 3.3 Objetivos:

#### Objetivo General:

Observar si existe una relación entre la autoestima y el logro escolar en los adolescentes.

#### Objetivos Especificos:

1. Elaborar un instrumento que evalúe la autoestima en los adolescentes.
- 1.2. Aplicar el instrumento en una muestra de la población estudiantil de Colegio de Ciencias y Humanidades Azcapotzalco.
- 1.3. Obtener información del logro escolar de los adolescentes participantes del Colegio de Ciencias y Humanidades Azcapotzalco.
- 1.4. Observar la relación entre la autoestima y el logro escolar de los adolescentes del Colegio de Ciencias y Humanidades Azcapotzalco.

### 3.4 INSTRUMENTO

Nombre del instrumento: Instrumento de Evaluación de la Autoestima en la Adolescencia (I.E.A.A). Este instrumento es una prueba de papel y lápiz. Se compone de un cuadernillo con 75 preguntas y una hoja de respuestas (Anexo 3 y 5). Las preguntas se agrupan en:

**Imagen corporal:** Se refiere al sexo de la persona o a su apariencia física y la relación de agrado o desagrado que presenta hacia ello.

**Evasión:** Indica el alejamiento de la situación que no le agrada al individuo a través de conductas, ingestión o aspiración de sustancias.

**Familia:** Indica una relación de parentesco.

**Amigos:** Se refiere a la relación entre personas, las cuales presentan características particulares, como : **un impulso apasionado, exigencia, nobleza,**

**intimidad e imitación mutua** (Debesse citado por Cremer y Lemair, 1972).

**Compañeros o Camaradas:** Se refiere a una relación numerosa, externa y superficial entre personas que por lo general conviven. Estas agrupaciones son un tanto cerradas e inestables

**Adolescentes-Maestros:** Indica la relación poco afectiva, que depende la mayoría de las veces del aprovechamiento del alumno.

**Adolescente-Escuela:** Se refiere a las actividades y aptitudes que presenta el individuo durante su estancia en una institución pública o privada.

**Adolescente-Comportamiento:** Se refiere a la actuación del individuo durante su estancia en la escuela y fuera de ella.

Estas agrupaciones en las preguntas tienen elementos positivos y negativos. Los elementos positivos son sentimientos o situaciones que les permite al individuo demostrar sus capacidades para alcanzar los objetivos que se propone o al no tenerlos poder seguir con una actitud positiva ante la adversidad; para ello se utilizan palabras como: confianza, comprensión, falta de sentimiento de culpa, etc. Las preguntas que caen dentro de actitudes positivas son:

**Imagen Corporal:** 24, 52.

**Adolescencia-Maestros:** 7, 14, 32, 70.

**Familia:** 20, 32, 49.

**Amigos:** 32, 41, 65, 72.

**Compañeros o Camaradas:** 32.

**Adolescente-Comportamiento:** 16, 19, 23, 27, 28, 30, 33, 51, 75.

Los elementos negativos permiten que el individuo se desvalore, se culpe, no esté a gusto con lo que tiene ya sea físico o material; para ello se utilizan palabras como: miedo, culpa, nervioso, timidez, etc.

Las preguntas que caen dentro de una actitud negativas son:

Evasión: 8, 13, 18, 31, 61.

Imagen Corporal: 21, 36, 42, 54.

Adolescencia-Maestros: 3, 9, 10, 38, 43, 44, 50, 56, 57, 59, 67, 74.

Familia: 1, 2, 11, 15, 22, 29, 35, 37, 40, 53, 60, 62, 63, 64, 68, 71.

Amigos: 9, 26, 45, 46, 58, 66, 73.

Compañeros-Camaradas: 5, 6, 9, 12, 39, 54, 55, 56, 69.

Adolescentes-Escuela: 10, 38, 43, 56, 67, 25.

Adolescencia-Comportamiento: 4, 17, 47, 48.

Como se puede observar algunas de las preguntas caen en varias categorías, ya que, se ven vinculadas a través de palabras, como: amigos, camaradas o compañeros, familiares, etc.

El análisis estadístico realizado a las preguntas, nos mostró que la agrupación a priori que se había hecho no se verificaba empíricamente, por lo que el instrumento se tendrá que ver como un conjunto; y no por sus partes.

Duración de la aplicación: Tiempo aproximado de 30 a 40 min.

Aplicación a: Adolescentes.

### **3.5 PROCEDIMIENTO**

Una vez con información sobre la autoestima y sobre las características que debía reunir una prueba se construyeron las primeras preguntas que serían un intento por tener algo escrito; dando como resultado 47 preguntas que se basaban en variables como: los valores, éxito, aspiraciones, defensa (Coopersmith, 1966), miedo, culpa, ignorancia, rencor y crítica (Fiores, 1997). Al tener estas preguntas se realizó una lectura de ellas para ver si tenía una buena redacción y si la pregunta se enfocaba a un sólo concepto. Esta revisión dio como resultado el conocer la confusión en que caían las preguntas, ya que, el contenido de éstas no quedaba claro, lo que hacía difícil responderlas. Se hizo una nueva revisión que perseguía especificar la situación en cada una de las preguntas, dando como

resultado el incremento de 47 a 79 preguntas con una mejor redacción y con un concepto claro. Después se buscó una escala de respuestas que fuera sencilla en su manejo y rápida para contestar, por lo que se optó por la escala Lickert; la cual me permitía mostrar al interrogado una escala ordinal de proposiciones donde se valora la opinión y se le asignan una puntuación; en esta se optó por 7 opciones las cuales se creyeron suficientes para las personas que serían evaluadas. Después se pensó que también era importante ubicar las preguntas en el pasado además del presente, lo que daría la posibilidad de ubicar el tiempo preciso donde se hubiera presentado algún daño o cambio en la autoestima, por lo que tomé como base las preguntas ya realizadas para hacer otras; dando como resultado que de la mayoría de las preguntas se sacara una segunda; una vez terminadas se vio que hacían falta nuevas opciones que me servirían para ubicar el nivel escolar donde la autoestima pudiera haber sufrido algún daño o cambio por lo que surgieron nuevas opciones. Todo esto dio como resultado un cuestionario muy largo que difícilmente se hubiera contestado en un tiempo corto por lo que el asesor me invitó a disminuir el número de preguntas, dando como resultado el que se descartaran las preguntas de reciente aparición al igual que opciones. Una vez que se tuvo esta prueba se siguió trabajando en sus preguntas y opciones. Durante esta revisión se resolvió que se debía quitar dos preguntas, ya que eran muy parecidas a otras dos, por lo que el número de preguntas disminuyó quedando en total 77 (Anexo 2). Después se hizo una revisión junto con el asesor a las opciones donde se pudo observar que el número de opciones podría disminuir, pues las demás de cierta manera podrían contenerlas, por lo que se optó en reducir las opciones a 5. Esta primera versión del cuestionario tendría ahora que pasar una serie de pruebas donde se vería su desempeño y si se debían hacer nuevas modificaciones en él (Anexo 1 y 2).

Durante los pilotajes se dieron también algunas modificaciones por ejemplo: la que se llevó a cabo en el primer pilotaje donde los resultados nos permitieron sacar la pregunta 22 y 42 y así disminuir el número de reactivos de 77 a 75; además se llevaron a cabo algunas modificaciones en las preguntas: 5, 11, 15, 17, 25, 28, 46

y 73 en donde se eliminó la palabra **NO** en algunas preguntas o se cambiaron algunas palabras tomando en consideración mi punto de vista y el del asesor. Los resultados de primer piloteo y los cambios en algunas preguntas dieron como consecuencia el planteamiento de un segundo piloteo para ver cómo se comportaba la segunda versión del instrumento con los cambios realizados tanto en su número de preguntas como en algunas palabras. En esta nueva aplicación se tuvo un buen resultado igual que en el anterior piloteo, mostrando algunos contratiempos en dos preguntas en donde se daba un puntaje menor y mayor; la primera es la pregunta 41 y la segunda es la 8. Esto propició que se analizaran los datos obtenidos de las preguntas y se optara por dejarlas dentro al tener un buen resultado.

En el transcurso del tercer piloteo se desarrolló un pequeño cuadernillo el cual ayudaría a las personas que utilicen el I.E.A.A; en donde se podrá leer algunas recomendaciones acerca de los requerimientos que se deben seguir durante la aplicación del cuestionario. Esto les serviría para disminuir la influencia externa (Anexo 6).

Al finalizar el tercer piloteo y con el fin de darle una mejor presentación en la aplicación experimental se le dio un nuevo formato al cuadernillo de preguntas donde se persigue hacerlo mas atractivo ante las personas que sean evaluadas con él y permitir un manejo más rápido (Anexo 5). Esto representa hasta el momento al I.E.A.A final.

En la aplicación experimental la cual fue nuestro último manejo estadístico se pudo sacar en claro que la autoestima tiene relación con el logro del sujeto a través de la relación entre el I.E.A.A y algunos exámenes que se realizan en el C.C.H azcapotzalco (para mas detalles acudir al capítulo 4).

### **3.6 SUJETOS**

En el primer piloteo se le aplicó el Instrumento de Evaluación de la Autoestima en

la Adolescencia (I.E.A.A.) a 72 personas que se encontraban cursando el segundo semestre en la Escuela Preparatoria Oficial No. 72.

### **3.7 Estudio Piloto 1. Aplicación inicial del I.E.A.A.**

Una vez terminada la Construcción del I.E.A.A se llevó a cabo su aplicación en una poblaciones donde se verían los posibles errores que el instrumento pudiera tener y corregirlos al ser detectados durante el análisis de los datos, por lo que se contactó para su primera aplicación a la Escuela Preparatoria Oficial No. 72 en donde se habló con la Subdirectora para ver la posibilidad de aplicar el cuestionario a los estudiantes de esa escuela; se me informó que la aplicación sería posible y que se llevaría a cabo en los horarios de clases.

Una vez llegado el momento de la aplicación se les informo a los alumnos que se les iba aplicar un cuestionario en el cual tenían que responder con veracidad y que no tenían que tener miedo de las opciones que eligieran, ya que los resultados sólo se iban a utilizar con fines estadísticos; al terminar se les preguntaba si tenían alguna duda a lo que ellos contestaron que no, por lo que se leyeron las instrucciones, se hizo el reactivo ejemplo, y se preguntaba si había quedado todo claro; una vez que terminaron de contestar el cuestionario se les daban las gracias. Este mismo procedimiento se llevó a cabo en forma semejante en las aplicaciones posteriores.

Los resultados de este primer piloteo (Gráfica 1) nos mostraron que el desempeño de la mayoría de las preguntas estuvo bien (los criterios del asesor y los del elaborador de la tesis se utilizaron para ello; tomando como referencia el porcentaje total por pregunta); encontrando sólo problemas en las preguntas que se corroboraban en donde se cuestionan de dos maneras diferentes lo mismo, como: 22 y 28, 38 y 42 (Tabla 2). En las dos primeras preguntas los individuos evaluados muestran una inconstancia grupal y/o en sus respuestas, por ejemplo: el sujeto 72 responde en la pregunta 22 con la opción 4 y en la 28 con la opción 1,

lo que sucede en forma constante con las demás personas evaluadas. Esto hizo que se tomara como decisión el quitar a la pregunta 22 y que al mismo tiempo nos serviría para disminuir el número de preguntas negativas. En las dos preguntas siguientes sucedió algo similar por lo que se optó por dejar fuera la pregunta 42 que fue menos clara durante la evaluación según mi punto de vista.

Al cuestionario resultante del primer piloteo se le hizo una octava revisión solicitada por uno de los asesores para ver la posibilidad de evitar la palabra **NO** en algunas preguntas, ya que, las personas durante la lectura tienden a no tomarla en cuenta cuando se ha manejado en la mayoría del cuestionario las preguntas en positivo; También se revisaron algunas preguntas que durante su lectura parecieran aludir en forma particular a las personas evaluadas lo que daría como resultado una reacción negativa por parte de ellas. Para esto se tomó en consideración la sugerencia de la asesora y el punto de vista mío. Esto dio como consecuencia que se hicieran algunos cambios en la pregunta 5, 11, 15, 17, 25, 28, 46 y 73.

Los cambios anteriores en el cuestionario se pondrían de nuevo a prueba en el segundo piloteo.

### **3.8 SUJETOS**

En el segundo piloteo se le aplicó el I.E.A.A. a 40 personas que se encontraban cursando el cuarto semestre en el Colegio de Ciencias Humanidades Azcapotzalco.

### 3.9 Estudio Piloto 2. Observar el desempeño del I.E.A.A. después de los cambios realizados en el número de preguntas y en algunas palabras.

La aplicación anterior además de brindarnos la posibilidad hacer cambios en el número de preguntas, en algunas palabras nos dio algo más importante, el conocer el desempeño del instrumento que al parecer discriminaba a través de sus preguntas y en su conjunto; pero que debido a los cambios que se habían hecho se debía comprobar el desempeño de estos, realizando una segunda aplicación del I.E.A.A. Esta se llevaría a cabo en El Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel 1 Azcapotzalco con un grupo que se encontraba cursando el cuarto semestre.

En esta aplicación el cuestionario (Anexo 3 y 4) volvió a tener un buen desempeño (Gráfica 2) igual que en el anterior, mostrando sólo algunos contratiempos en dos preguntas en donde las personas evaluadas en general optaron por la misma opción; la primera es la pregunta 41 y la segunda es la 8, esto posiblemente se dio por el número reducido de sujetos que se utilizó en esta evaluación en donde se pudo magnificar los resultados o la evasión de las personas evaluadas a través de optar por las opciones que los ubican fuera del problema que se les plantea. Sin embargo si nos apoyamos en los datos obtenidos en el primer piloteo y lo comparamos con el segundo se podrá observar que la pregunta 41 ha tenido un porcentaje alto de 96.67 en su primer piloteo y en el segundo un porcentaje bajo de 47.5 lo que nos permite ver la manera como se ha comportado la pregunta en los grupos a los que se han evaluaron dando como resultado que se opte por dejarla dentro del I.E.A.A. En la segunda pregunta se observó un porcentaje similar de 98 en ambos pilotes con una variación de 0.33 en el primero y de 0.04 en el segundo, que posiblemente señale una pregunta que puede ser capaz de mostrar las variaciones en la población evaluada que ayude a identificar alguna característica de la población a la que se le aplique el

cuestionario por lo que esta seguirá formando parte del instrumento.

### **3.10 SUJETOS**

En el tercer piloteo se les pidió a un grupo de profesores del Colegio de Ciencias y Humanidades Azcapotzalco que nos dijera cuáles según ellos tenía baja o alta autoestima. Una vez detectados a estos alumnos se les pidió participar en la primera aplicación dando un grupo de 61 personas a las cuales se les aplicó el I.E.A.A. De estas personas 30 tenía baja autoestima y 31 personas alta autoestima según su profesor. En la segunda aplicación del tercer piloteo se utilizaron las mismas personas de la primera aplicación aunque sólo se tuvo la participación de 45 personas de las cuales 17 tenían baja autoestima y 28 tenían alta autoestima según su profesor.

### **3.11 Estudio Piloto 3. Ver la posible validez y confiabilidad del I.E.A.A.**

Una vez que se vio a través de la primera y segunda aplicación que el cuestionario tenía un buen desempeño en la población a las cuales se quería evaluar y arrojaba valores que posiblemente calificaban a las personas evaluadas, se requería ahora realizar una nueva prueba al I.E.A.A para ver si en verdad las calificaciones obtenidas se referían a la autoestima y si estas calificaciones serían similares en aplicaciones posteriores. Esto nos permitiría conocer si el cuestionario tenía confiabilidad y validez; por lo que el tercer piloteo consistiría en la aplicación del cuestionario a un mismo grupo que debía reunir dos características en particulares:

1. Que todas las personas que integraran el grupo estuvieran cursando el mismo semestre.
2. Que pertenecieran según los profesores a la autoestima alta o a la autoestima

baja.

El segundo punto era muy importante ya que nos permitiría corroborar los resultados del cuestionario con la apreciación de los profesores acerca de la autoestima de los estudiantes, lo que serviría para afirmar o negar acerca de la posible propiedad evaluativa del cuestionario.

En esta aplicación se reunieron en total a 61 personas a las que se les evaluó en 8 sesiones.

Los resultados obtenidos nos mostraron diferencias significativas a través de la *t* de Student acerca de las apreciaciones dadas por los profesores referentes a la alta o baja autoestima que exponen sus alumnos, los cuales sirvieron como referencia a las calificaciones del I.E.A.A para ver la relación entre los dos grupos y después nos sirvió como un referente externo de los sujetos evaluados. Los resultados obtenidos nos mostraron una significancia de  $p < 0.006$ . Esto nos hizo ver que la apreciación de los profesores y la del cuestionario tienen similitudes.

Con respecto a la correlación entre los resultados del I.E.A.A y el sexo al cual pertenecen las personas evaluadas no se encontraron diferencias significativas en este grupo en particular.

La segunda aplicación se llevó a cabo con algunos contratiempos ya que la cercanía de fin de semestre hizo que no se contara con todas las personas de la primera aplicación

Después se realizó una correlación entre las calificaciones obtenidas de 45 individuos en dos ocasiones diferentes con una diferencia de tres meses entre ambas. Los datos obtenidos nos mostraron una *r* de Pearson de .701 y una significancia de  $p < 0.000$ . Esto nos permitió comprender que las personas en ambas aplicaciones exponen una autoestima similar y que el I.E.A.A (Tabla 5) presenta una confiabilidad en los datos que arroja.

Los datos obtenidos en ambas sesiones nos permitieron ver la significancia entre las calificaciones obtenidas en el cuestionario y las apreciaciones de los profesores acerca de la autoestima que los alumnos presentan. Esto nos muestra

una buena validez.

### **3. 12 SUJETOS**

En la aplicación experimental se evaluaron con el I.E.A.A. a 3033 personas de primer ingreso del Colegio de Ciencias y Humanidades Azcapotzalco, 1425 hombres y 1608 mujeres.

### **3.13 Aplicación Experimental.**

Lo anterior nos dio la posibilidad de implementar una aplicación de mayores proporciones donde se nos permitiría comparar el instrumento con otros instrumentos aplicados en el Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel 1 Azcapotzalco, sacar una escala propia del cuestionario, ver la relación factorial (Varimax), observar la consistencia interna del instrumento y ver si había alguna diferenciar en la autoestima según el sexo o turno.

La aplicación experimental se llevó a cabo con 3033 alumnos que ingresaron al primer semestre del C.C.H. Azcapotzalco (1425 hombres y 1608 mujeres), por lo que en la organización de la aplicación participaron algunos profesores y el personal del Departamento de Pedagogía. A éstos se les citó dos semanas antes de la aplicación para darles información del instrumento, la manera como se manejaría la hoja de respuestas y el cuidado para que no se llenara mal. La aplicación se llevó a cabo en la biblioteca y en algunos salones del colegio.

Una vez que se tuvieron los datos de esta aplicación se pudo conocer a través del manejo estadístico de estos algunos resultados acerca de:

1. La consistencia interna del cuestionario, la cual nos permitiría conocer su confiabilidad.
2. Observar la distribución de las personas evaluadas y así hablar de la posible

consistencia del instrumento.

3. Ver la existencia de alguna relación entre las calificaciones obtenidas en el cuestionario por las personas evaluadas con respecto al turno y al sexo. También observar la relación de las calificaciones dadas por el colegio y las calificaciones del I.E.A.A.
4. Observar la posible relación entre las preguntas de acuerdo a la agrupación que se realizó a priori.

# **CAPÍTULO**

## **4**

# **RESULTADOS**

## **(APLICACIÓN**

## **EXPERIMENTAL)**

## RESULTADOS

A través de este breve resumen de los tres piloteos se quiere hacer notar dos elementos importantes: el desempeño de los alumnos y el del instrumento.

En lo que respecta al primer punto se trato más afondo en el tercer piloteo, en donde se pudo observar la no significancia del sexo de los participantes con la autoestima; también se vio que la autoestima que expone la persona evaluada, es similar en las dos ocasiones en las que se les evaluó dando se está en un periodo de tres meses.

En el segundo punto el cuestionario mostró cambios en el número de preguntas y palabras, dándose estos en el primer piloteo. En el segundo piloteo se mostró algunas inquietudes en las preguntas 41 y 8; concluyendo que estas debían permanecer al comparar los resultados del primero con el segundo piloteo y ver que su estancia en el cuestionario seria mas positiva. En el tercer piloteo el cuestionario mostró una buena confiabilidad y validez, lo cual nos permitió tener una mayor confianza al exponer a un individuo a él.

Una vez finalizado el periodo anterior se proyecto una aplicación experimental que a continuación se planteará.

La aplicación experimental del instrumento se realizó en una población más extensa, la que constaba de 3033 personas que entrarían al primer semestre en el Colegio de Ciencias y Humanidades Azcapotzalco donde se tuvo la posibilidad de conocer del cuestionario su consistencia interna, la relación de sus calificaciones con otras, los rangos de la autoestima, la significancia de algunos factores y la relación a priori entre grupos de preguntas. Esto se realizó a través del manejo estadístico como: el alfa de Cronbach, la T de Student, la correlación de Pearson y el análisis factorial (Varimax). Los resultados de estos se verán a continuación.

Se utilizó el alfa de Cronbach para ver la consistencia interna de cuestionario, donde obtuvimos un resultado de 0.85; una confiabilidad aceptable para esta población. Estos resultados y los obtenidos en el tercer piloteo con respecto a la correlación entre las calificaciones del I.E.A.A y la apreciación de los profesores.

Esto se hizo a través de la T de Student que nos permitió ver en el instrumento cualidades psicométricas que avalan su uso.

Se llevó a cabo un análisis en el que se quiso ver la posible relación entre las preguntas de acuerdo a la agrupación que se había realizado a priori (Imagen Corporal, Actividades, Evasión, Familia, Amigos-Camaradas y Adolescencia-maestros). Este análisis factorial (Varimax) el cual confronta a las preguntas entre ellas nos ha permitido ver que la relación que se creía existente entre los grupos de preguntas no fue comprobada empíricamente, por lo que por el momento sólo se debe tomar en consideración al I.E.A.A en su conjunto.

Una vez que se conocieron las calificaciones del I.E.A.A se quiso ver si existía una relación de éstas con algunas otras pruebas de sondeo académico y de habilidades aplicadas por el Colegio de Ciencias y Humanidades Azcapotzalco a los alumnos de primer ingreso como con el diagnóstico de química, lectura, de historia, de matemáticas y el puntaje total de éste; también se utilizó el promedio de secundaria, la edad, el sexo de los participantes de la evaluación y el turno asignado en el colegio; por último el examen único, que es una prueba para ingreso al nivel medio superior en todas las escuelas del Distrito Federal y Área Metropolitana. Para constatar lo anterior se utilizó la correlación de Pearson. Los resultados obtenidos nos dieron a conocer la concordancia significativa de las calificaciones del I.E.A.A con la mayoría de las calificaciones proporcionadas por el colegio; esto se observó en el diagnóstico de lectura, diagnóstico de química, diagnóstico de matemáticas, en el puntaje total del examen de diagnóstico y en el examen único (Tabla 6). Esto nos ayuda a comprender los posibles efectos que la autoestima en sus diferentes rangos puede tener en el logro obtenido en el ámbito escolar de la persona permitiéndonos pensar que en su mayoría las calificaciones son resultado de la autoestima que el individuo expone en donde el logro puede influir positivamente o negativamente en la autoestima y viceversa, ya que, a través de las calificaciones el sujeto se ve incentivado a tener expectativas mayores o menores, lo que le permite tener éxito o fracasar en algunos otros ámbitos de su vida. Otras dos variables que mostraron ser

significativas con la autoestima fueron el turno y el sexo del participante.

Otras de las calificaciones obtenidas del colegio en las que se quiso ver la relación de la autoestima fueron el diagnóstico de historia y el promedio de secundaria; los resultados observados nos permitieron conocer la falta de significancia entre éstas (Tabla 6). En la primera un estudio mas exhaustivo nos daría un mejor punto de vista para saber cual es la razón por la que no mostró un resultado similar a los otros diagnósticos, ya que, afirmar o negar algo en este momento sería aventurado y quizás podríamos llegar a una conclusión falsa, por lo que sería favorable en un estudio posterior tomarlo mas en cuenta. Además se vio la falta de significancia entre la edad de los participantes y las calificaciones del cuestionario, esto nos habla de que para la población evaluada el pertenecer a una edad no la hace tener una autoestima alta o baja. Además durante los piloteos no surgió alguna información que diera indicios contrarios a los obtenidos como resultado. Una vez que se obtuvo la media (75.75) y la Desviación estándar (8.62) de los datos obtenidos de la aplicación del I.E.A.A se sumo hacia la derecha y se resto hacia la izquierda la media que sirvió para formular los cinco rangos de la autoestima que nos permitieran ubicar a cada miembro de la población evaluada, dependiendo de las calificaciones que obtuvieron según el instrumento.

#### **RANGOS DE CALIFICACIÓN DE LA AUTOESTIMA SEGÚN EL I.E.A.A**

##### **CALIFICACIÓN**

<b>CALIFICACIONES</b>	<b>VALORES</b>
Autoestima muy baja	0 a 58.5
Autoestima baja	58.51 a 67.13
Autoestima normal	67.14 a 84.37
Autoestima alta	84.38 a 93
Autoestima muy alta	93.1 a 100

La T de Student se utilizó para saber si las calificaciones dadas a los hombres y las mujeres en el I.E.A.A arrojaban algunas diferencias entre ellas; encontrándose una pequeña diferencia al tomar en consideración la media de 74.98 en los hombres y de 76.43 en las mujeres favoreciendo a este segundo grupo. Esta diferencia es significativa a  $p < 0.000$ . Asimismo se utilizó la T de Student para evidenciar las diferencias o no entre los dos turnos existentes, el matutino (1) y el vespertino (3) en el C.C.H Azcapotzalco a través de los resultados obtenidos en el I.E.A.A. Esto nos permitió ver en el turno 1 una media de 76.76 y en el turno 3 una media de 74.74; lo que nos mostró la existencia de una diferencia significativa a  $p < 0.000$  entre los grupos; permitiéndonos ver en el turno 1 una mayor autoestima que en el turno 3.

Los resultados fueron presentados en un histograma. La gráfica obtenida nos mostró una distribución cercana a la normal, donde la mayoría de los casos caen dentro un puntaje que nos ha permitido hablar de una consistencia del instrumento (Gráfica 3).

**CAPÍTULO**

**5**

**CONCLUSIONES**

En el transcurso de este trabajo hemos podido ver que la autoestima alta permite al individuo relacionarse consigo mismo y después con el entorno donde éste se desenvuelve; permitiéndole ser exitoso, lograr las metas que se haya planteado; tener una buena relación de amistad, noviazgo, etc. De manera contraria cuando el individuo presenta en forma negativa lo anterior vemos una autoestima baja en éste.

La autoestima se presenta en todos los individuos y sus metas pueden variar en el transcurso de su vida o seguir igual, por lo que se debe desarrollar una conciencia de sus alcances y hacer cambios que la aumenten.

Cuando se habla de la validación y la confiabilidad en la construcción de un instrumento se puede ver como un reto, el cual toma un importante papel una vez que el cuestionario ha sido elaborado a nivel teórico; estos dos eventos se llevan un tiempo considerable en esta etapa. Esto después se trata de llevarlo a la vida cotidiana donde se le aplica a la población que presenta las características que fueron especificadas con anterioridad esperando resultados favorables, por ejemplo el I.E.A.A que persiguió en su contenido el agrupar preguntas que nos permitieran conocer la autoestima que el individuo presenta y aunque esto es lo mas importante, la apariencia, la facilidad del manejo y la rapidez con que se lee y contesta también deben tomarse en cuenta durante la elaboración de cualquier cuestionario.

Debemos hacer notar que al parecer el cuestionario nos brinda confiabilidad y validez en los datos que nos arrojó, permitiéndonos confiar en los resultados que nos aportan de algún individuo. Además nos ha permitido conocer según el instrumento diferentes niveles que se dan en la autoestima.

Lo vivido a través de este trabajo con el cuestionario nos permite dar las siguientes sugerencias:

1. Exponer el I.E.A.A a nuevas investigaciones que nos permita ver alguna relación interna.
2. Dirigir una investigación hacia otros elementos personales del individuo, por

ejemplo: tendencias sexuales, familiares, etc.

Los resultados de la aplicación experimental nos permitieron ver una relación entre la autoestima de los individuos que fueron evaluados y sus logros. Esto se ratifica por mí al recurrir a otras investigaciones como las realizadas por Coopersmith, Hill y Sarason (citado por Santin, 1996) donde se obtuvieron resultados similares a los obtenidos en este trabajo. Esto nos permite pensar que el logro puede influir positiva o negativamente en la autoestima que la persona exhibe (González y Nuñez, 1992) de la misma manera la autoestima puede ejercer cambios en el logro del individuo (Mestre y Frías, 1992).

Otras variables que se estudiaron fueron el sexo y el turno de las personas que participaron en la aplicación experimental relacionadas estas con la autoestima; los datos obtenidos con respecto al turno favorecieron al matutino lo que nos permitió ver una diferencia significativa entre ambos turnos. Esto quiere decir que la media favorece al turno matutino. En lo que respecta al sexo de los participantes en la evaluación se puede percibir una pequeña diferencia significativa entre el sexo masculino y el femenino favoreciendo al segundo. Estos resultados al ser comparados con los obtenidos en el piloteo tres donde no se ven favorecidos ninguno de los dos sexos o los datos de la investigación de Coopersmith (Keltikangas-Järvinen, 1992) en donde se observó que los hombres en los diferentes niveles educativos presentaban una autoestima similar y que las mujeres en cambio presentaban una diferencia de la escuela obligatoria a la escuela voluntaria nos permite ver una inconsistencia en los resultados de estos trabajos, lo que nos lleva a pensar que posiblemente no podamos generalizar acerca de que a un sexo o al otro le pertenece la autoestima alta o baja, por lo que sería más productivo investigar algunos otros factores.

El cuestionario nos permitió conocer la autoestima que presenta el individuo evaluado; esto ayudaría a las personas vinculadas a colegios que albergan a adolescentes en sus instalaciones a detectar en la población estudiantil a las personas con baja autoestima que se podría canalizar a talleres que le permitan

trabajarla. Estos talleres podrían tener algunos puntos como:

1. Se podría realizar una entrevista que llevará como meta conocer lo que se debe trabajar con la persona y saber si sería positivo que entre en un taller o se debe ir con un especialista (psicólogo o psiquiatra).
2. El taller debe tomar al individuo como eje de desarrollo donde se busque el conocer sus valores, actitud, aptitud, etc. Qué lo somete a sentir culpa, miedo, etc. y qué influye en su autoestima; otro sería el físico donde se trabajaría cambios externos y la aceptación de lo que no puede cambiar y por último ver la comunicación consigo mismo y con los demás.
3. Hacer participe a la familia, a la pareja, etc. en el taller donde el objetivo principal es el que se conozcan los individuos.
4. Se les debe hacer notar que el taller es el principio para un crecimiento en su autoestima y que mientras esté con vida el trabajo para tener un mayor crecimiento en ella es continuo. Además concientizar a las personas de que puede haber otras variables que intervengan en su vida.
5. El grupo que participe en el taller debe de ser aproximadamente de 10 a 15 personas para brindar una atención particular.

Lo anterior es resultado de la lectura y el propio desarrollo del trabajo, los cuales son planteados de manera muy general ya que el objetivo de éste no es crear un taller sino un instrumento, pero quisiéramos sugerir estos puntos para que se retomen en un futuro.

Para finalizar, podemos decir que el Colegio de Ciencias y Humanidades Azcapotzalco o cualquier otro tiene la posibilidad de ayudarle al estudiante a desarrollar de manera positiva la autoestima baja que presente a través de talleres, los cuales pueden retomar los anteriores puntos o algunos otros que la institución maneje.

## BIBLIOGRAFÍA

- Adkins, W. (1990). Elaboración de tests (desarrollo e interpretación de los tests de aprovechamientos). México, Ed. Trillas.
- Azua, R. y Contreras V. (1994). Evaluación de habilidades en la adolescencia: diferencias de genero. Campus Iztacala, UNAM.
- Branden, N. (1993). El poder de la autoestima. Argentina, Ed. Paidós
- Bandura, A. (1997). Self efficacy: towarda unifying theory of behavior change. *Psychological Review*. 84, 191-197
- Cuatzo, M. y Hernandez A. (1992). Información sexual durante la pubertad y su comportamiento en la adolescencia. Campus Iztacala, UNAM.
- Cuevas, B. (1987). Terapia racional emotiva y covergente: una comparación de autoestima en un grupo de estudio. Campus Iztacala, UNAM.
- Chubb, N., Fertam, C. y Ross, J. (1987). Adolescencia Self- Esteem and Locus of control: a longitudinal Study of Gender and Age Differences. *Adolescence*, 32 (125). 113-129
- Congen, J. (1980). Adolescencia generación presionada. Colombia, Ed. Harper y Row Latinoamericana, S.A. de C.V.
- Coopersmith, S. (1967). The antecedents of self-esteem. U. S. A. Consulting Psychologists Press.
- Coleman, J. (1985). Psicología del adolescente. España, Ed. Morata, S.A.
- Crémer, P.H. y Lemaire, M. (1972). La adolescencia. España, Ed. Herder.
- Erickson, E. (1975). Historia personal y circunstancia histórica. Madrid, Ed. Alianza.
- Erickson, E. (1985). Infancia y sociedad. Buenos Aires, Ed. Paidós.
- Erickson, E. (1988). Juego y desarrollo. México, Ed. Grijalbo.
- Fernández, B. R. (1996). Introducción a la evaluación psicológica I. Madrid, Ed. Pirámide.
- Fernández, B. R. (1996). Introducción a la evaluación psicológica II. Madrid, Ed. Pirámide.

- Fernández, S. y Mielgo, R. (1992). Escalas de apreciación del Estrés (E.A.E). Madrid, TEA Ediciones, S. A.
- Flores, C. (1997). Taller "Autoestima: el encuentro". Campus Iztacala. Edo de México, Tlanepantla del 10 al 20 de marzo.
- Ganbay, F., de Lara, P., Juárez, C. y Acuña, C. (1980). Sin título. México, Ed. Inca-Rural.
- Gómez, R. y Palacios, S. (1995). La autoestima de la mujer desde la perspectiva psicoanalítica. Campus Iztacala, UNAM.
- Gould, S. (1988). Public Self-Consciousness and consumption Behavior. *The Journal of social psychology*. 3 (128). 393-400
- González, P. y Nuñez, P. (1992). Procesos de comparación externa/interna, autoconcepto y rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicación*. 45(1). 73-82
- Graig, G. (1994). Desarrollo psicológico. México, Ed. Prentice Hall.
- Horrocks, J. (1987). Psicología de la adolescencia. México, Ed. Trillas.
- James W. (1989). Principios de psicología. México, Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Karmel, L. (1981). Medición y evaluación escolar. México, Ed. Trillas.
- Kemp, S. y Watkins, D. (1996). Self-Esteem and academie streaming in Hong Kong. *The Journal of social psychology*. 5 (136). 651-653
- Keitikang-Järuiinen, L. (1992). Self-Esteem as a Predictor of future School Achievement. *European of psychology of educación*. 7. 123-130
- Lara, B. (1991). Diseño de un programa de autoestima para el manejo adecuado de las interacciones personales. Campus Iztacala, UNAM.
- Lara, C. (1980). Inventario de Masculinidad-Femeneidad (IMAFE). México, Ed. El manual moderno, S. A. de S. C.
- La Rosa, J. (1986). Escala de locus de control y autoconcepto: construcción y validación. Tesis doctoral Facultad de psicología, UNAM.
- López, F. y Lent, R. (1992). Sources of Mathematics Self-Efficacy in High School Students. *The career Development Quarterly*.

- Nunnally, J. (1987). Teoría Psicométrica. México, Ed. Trillas.
- Monroy, G y Orosco, R. (1994). Actitudes, expectativas y autoestima del profesor con niños con problemas de lectura. Campus Iztacala, UNAM.
- Mann, L. (1995). Elementos de psicología social. México, Ed. Limusa/ Noriega editores.
- Magnusson, D. (1995). Teorías de los tests. México, Ed. Trillas.
- Mendoza, F. (1995). La autoestima individual como un factor determinante de la relación de pareja. UNAM.
- Mestre, E. y Frías N. (1996). La mejora de la autoestima en el aula. Aplicación de un programa para niños edad escolar (11-14 años). Revista de Psicología General y Aplicada. 49. 279-290
- Mestre, V. (1992). Acontecimientos vitales y estados emocionales en la mujer adolescente valenciana. Un perfil de factores de riesgo para la prevención. Valencia. I.V.E.S.P. Conseller'a de Sanitat; Consum
- Monroy, C. y Tananachi T. (1996). Mi autoestima. México. UNAM.
- Morales, M. (1993). Psicometría aplicada. México, Ed. Trillas.
- Montt, S. y Ullo, C. Autoestima y Salud mental en los adolescentes. Directorio del Instituto Mexicano de Psiquiatría. 3 (19). 30-35
- Oñate, M. P. (1989). El autoconcepto. Formación, medida e implicaciones en la personalidad. Madrid, Ed. Narca.
- Oñativía, V. (1984). Bases psicosociales de la educación. Buenos Aires, Ed. Guadalupe.
- Oetting, E. y Thornton III, G. (1979). Prácticas de psicometría. México, Ed. Trillas.
- Papalia, D. y Wendkos, O. (1986). Psicología del desarrollo: de la infancia a la adolescencia. México, Ed. Graw-Hill.
- Pichot, P. (1989). Los tests mentales. México, Ed. Paidós.
- Peña, C. (1990). Readaptación profesional del trabajador\_incapacitado. Facultad de Psicología, UNAM.
- Rodriguez, E.; Pellicer, de F. y Dominguez, E. (1988). Autoestima clave de éxito personal. México, Ed. El manual moderno, S.A. de C.V.

- Ramírez, M. (1993). Diferencias en autoestima y Locus de control en fumadores crónicos, incipientes y No fumadores. Facultad de Psicología, UNAM.
- Santin, H. (1996). La autoestima en el niño disléxico. Campus Iztacala, UNAM.
- Thorndike, R. y Hagen, E. (1996). Test y técnicas de medición en psicología y educación. México, Ed. Trillas,
- Valencia, G. (1996). Detección de perfiles de sujetos simuladores y sujetos honestos a través de las escalas del MMPI-2. UNAM.
- Verduzco, M.; Lara, C.; Acevedo, M. y Cortés, J. (1994). Validación del inventario de autoestima de Coopersmith para niños mexicanos. Revista internación de psicología y educación. 2 (7). 55-64

# **ANEXOS**

**Anexo 1. Hoja de respuesta de la primer versión.**

Instrumento de Evaluación de la Autoestima en Adolescentes (IEAA)

Hoja de Respuestas

Unidad de Evaluación - ENEP Iztacala

Nombre : \_\_\_\_\_  
Edad : \_\_\_\_\_ Sexo: Masculino \_\_\_\_\_ Femenino \_\_\_\_\_

A continuación vas a encontrar las opciones que corresponden a los enunciados del cuadernillo, donde se te pide marcar "a", "b", "c", "d", o "e". En cada caso, marca sólo una de ellas.

Estas letras significan lo siguiente:

- a) Nunca o casi nunca.
- b) Muy pocas veces.
- c) La mitad de las veces.
- d) Muchas veces.
- e) Siempre o casi siempre.

**ESPERA, NO EMPIECES HASTA QUE SE TE INDIQUE**

0. a b c d e

- |               |               |               |
|---------------|---------------|---------------|
| 1. a b c d e  | 28. a b c d e | 55. a b c d e |
| 2. a b c d e  | 29. a b c d e | 56. a b c d e |
| 3. a b c d e  | 30. a b c d e | 57. a b c d e |
| 4. a b c d e  | 31. a b c d e | 58. a b c d e |
| 5. a b c d e  | 32. a b c d e | 59. a b c d e |
| 6. a b c d e  | 33. a b c d e | 60. a b c d e |
| 7. a b c d e  | 34. a b c d e | 61. a b c d e |
| 8. a b c d e  | 35. a b c d e | 62. a b c d e |
| 9. a b c d e  | 36. a b c d e | 63. a b c d e |
| 10. a b c d e | 37. a b c d e | 64. a b c d e |
| 11. a b c d e | 38. a b c d e | 65. a b c d e |
| 12. a b c d e | 39. a b c d e | 66. a b c d e |
| 13. a b c d e | 40. a b c d e | 67. a b c d e |
| 14. a b c d e | 41. a b c d e | 68. a b c d e |
| 15. a b c d e | 42. a b c d e | 69. a b c d e |
| 16. a b c d e | 43. a b c d e | 70. a b c d e |
| 17. a b c d e | 44. a b c d e | 71. a b c d e |
| 18. a b c d e | 45. a b c d e | 72. a b c d e |
| 19. a b c d e | 46. a b c d e | 73. a b c d e |
| 20. a b c d e | 47. a b c d e | 74. a b c d e |
| 21. a b c d e | 48. a b c d e | 75. a b c d e |
| 22. a b c d e | 49. a b c d e | 76. a b c d e |
| 23. a b c d e | 50. a b c d e | 77. a b c d e |
| 24. a b c d e | 51. a b c d e |               |
| 25. a b c d e | 52. a b c d e |               |
| 26. a b c d e | 53. a b c d e |               |
| 27. a b c d e | 54. a b c d e |               |

## **Anexo 2. Cuadernillo de respuestas de la primer versión.**

**Instrumento de Evaluación de la Autoestima en Adolescentes (IEAA)**

**Unidad de Evaluación - ENEP Iztacala**

En el cuestionario que se te presenta a continuación vas a encontrar una serie de enunciados relacionados a sentimientos, percepciones y conductas ante situaciones familiares, individuales, escolares, etc. Responde a) Nunca o casi nunca, b) Muy pocas veces, c) La mitad de las veces, d) Muchas veces o e) Siempre o casi siempre; de acuerdo a tu forma de pensar y actuar.

1. Lee cuidadosamente cada una de las preguntas contestando después en la hoja de respuestas que se proporciona.
2. NO pases a una pregunta hasta contestar las anteriores.
3. Al finalizar, revisa que hayas respondido a todas las preguntas en la hoja de respuestas.
4. NO RAYES NI CONTESTES EN ESTE CUADERNILLO.

### 0. Cuando estoy con mis amigos, tengo ganas de leer un libro.

1. Cuando en mi casa se me compara con otros familiares o amigos me siento: inepto, fracasado, triste, frustrado, etc.
2. Me siento frustrado al NO ser lo que mis padres desean.
3. Durante mi trato con los maestros me hacen sentir una persona inútil.
4. Cuando se me presenta una situación nueva, reacciono en forma agresiva para disminuir mi inseguridad.
5. Durante la convivencia que tengo diariamente con los compañeros siento que NO les agrado.
6. Cuando se me presenta un problema o situación difícil con mis compañeros tiendo a desvalorar sus capacidades ante los demás.
7. Me disgusta la forma en que mis maestros me tratan, ya que me hacen sentir como un inútil.
8. Para evadir situaciones de examen, de rifas o de presiones sociales, tomo drogas.
9. Cuando soy etiquetado siento una furia incontrolable o disgusto contra el profesor, amigos o compañeros.
10. Me disgusta que se me exija en la escuela.
11. Mis padres me exigen ser una persona modelo y, al NO alcanzarlo, me siento triste, tengo miedo, depresión, ansiedad, etc.

12. Al presentármese la ocasión del "desquite" con mis compañeros lo hago, aunque después me sienta inseguro, me odie por haber hecho eso, etc.
13. Cuando me enojo, peleo, me encelo, etc. con mi familia, amigos, conocidos, novio o novia, etc. me concentro en una lectura, en ver televisión, en el paisaje, etc. para olvidar la situación que se me presenta.
14. Cuando el maestro me hace un elogio acerca de mi buen desenvolvimiento (cómo realicé la tarea, la limpieza del trabajo, mi buen ortografía, etc.) lo acepto sin falsa modestia.
15. Se me ha enseñado a través de la conducta de mis familiares a NO expresar mis sentimientos.
16. NO me preocupan los errores que he tenido en el pasado, sino cómo resolver los que se me presentan ahora.
17. Cuando se me presenta un problema o situación que NO entiendo, reacciono maltratando a la gente o menospreciándola.
18. Para evadir situaciones de examen, de riñas o de presiones sociales tomo bebidas alcohólicas
19. Cuando me hacen elogios acerca de mi buen desenvolvimiento durante la realización de alguna tarea, los acepto sin falsas modestias.
20. Mis padres me dan libertad de elegir, lo que me hace sentir confiado en las decisiones que tomo.
21. Me siento inferior por NO llenar el modelo de hombre perfecto o mujer perfecta.
22. Las materias que en que he sacado bajas calificaciones me desaniman para llevar a cabo un nuevo esfuerzo.
23. Al presentármese una situación inesperada durante el cuidado de la casa, de mis hermanos, etc. se me hace difícil poder resolverla.
24. Estoy seguro de las decisiones que tomo.
25. Estoy a gusto con mi cuerpo.
26. Escojo los deportes, los trabajos de la escuela, los horarios, etc. que NO requieren mucho esfuerzo.
27. Suelo compararme con mis amigos.
28. Las materias que en que he sacado bajas calificaciones me animan a realizar un nuevo esfuerzo para pasarlas y poner un mayor empeño.

29. Cuando hago algo que NO es aprobado por las demás personas(le hablo "de tú" a las personas mayores, fumo frente a personas mayores, peleo con mis hermanos, etc.), NO siento culpa.
30. Juzgar a las personas como lo hace mi familia me hace sentir angustia, depresión o preocupación.
31. Mi vida está orientada a metas que puedo alcanzar.
32. Cada vez que se me presenta la ocasión, fantaseo.
33. Durante las relaciones amistosas, amorosas y sociales NO me siento inferior ni superior a los demás.
34. Me enfrento a los retos con confianza, y logro tener éxito la mayor parte de las veces.
35. La crítica que realizan mis compañeros a mi desempeño escolar me hace sentir deprimido o inseguro.
36. Mis padres valoran en extremo las buenas calificaciones y el tener resultados bajos me hace sentir inseguro, inferior, odio hacia mi mismo, etc.
37. Los cambios que tengo (físicos, emocionales, en mi pensamiento) me hacen sentir mal, miedo, angustia o depresión.
38. Cuando se me da la responsabilidad de llevar a cabo una tarea y la realizo de modo diferente a como la haría mi padre o mi madre, me critican haciéndome sentir una persona poco confiable.
39. Siento que las labores escolares que realizo siempre están mal.
40. Me disgusta que mis compañeros me pidan realizar tareas, que participe en juegos, leer libros, etc.
41. Creo que mis padres NO me quieren por ser poco sociable.
42. Cuando se me da la responsabilidad de llevar a cabo una tarea en el hogar, siento una gran seguridad y confianza en mí.
43. Mis amigos y yo disfrutamos el competir entre nosotros.
44. Si hubiera una posibilidad de mejorar mi apariencia física, la seguiría.
45. Al llevar a cabo una tarea de la escuela me siento incompetente para realizarla.
46. Siento que los maestros me hacen difíciles las labores escolares en el salón de clases.
47. El tener amigos inteligentes me hace sentir inseguro e inferior cuando se me compara con ellos.

48. Durante la convivencia con mis amigos tiendo a ser tímido y aislarme.
49. Las calificaciones bajas me han enseñado que soy incapaz de obtener mejores calificaciones.
50. La constante evaluación (en los exámenes, preguntas en clases, etc.) me hace sentir nervioso, inseguro, indefenso.
51. Mi relación con mis padres es muy buena.
52. Soy sensible a la crítica que hacen algunos maestros a mi desempeño escolar.
53. Poseo las habilidades necesarias que me ayudan a poder comprender cualquier problema, aunque NO lo resuelva.
54. Estoy a gusto con el sexo al cual pertenezco.
55. Al encontrarme en mi casa, soy ignorado por mi familia o por algún miembro de ésta.
56. La mayoría de las veces comparo mis atributos físicos o mis logros con los de mis compañeros.
57. Cuando un compañero tiene reconocimiento por su labor en la escuela, siento celos.
58. Puedo aceptar que estoy realizando un buen trabajo en la escuela cuando otras personas me lo dicen.
59. Durante mi estancia en el salón de clases siento que al maestro le desagrado.
60. Yo y mis amigos nos comportamos defensivamente ante las situaciones inesperadas.
61. El miedo de ser ayudado por el maestro me hace realizar trabajos con el menor error.
62. Mis padres me dicen lo que tengo que hacer y cómo debo compararme con las personas. Esto hace que sienta inseguridad, timidez, etc.
63. Para evadir situaciones de examen, de rifas o de presiones sociales, fumo.
64. Cuando una persona de mi familia me pide que cambie la forma irrespetuosa en que me comunico con las personas, siento que me crítica, agrede, etc.
65. Me siento culpable, malo, me odio, etc. por juzgar a mi familia o a la gente.
66. Me han enseñado a creer que poseo muy pocas habilidades y que valgo poco como persona.

67. Cuando pienso en hacer amigos, tomo en cuenta que sean: sociables, independientes, que valoren a las personas como iguales, que sean sinceros, que se enfrenten a los retos con optimismo, sean responsables de sus acciones, etc.
68. Cuando tengo que demostrar afecto hacia mis amigos, NO lo puedo hacer.
69. Las actividades que realizo durante mi estancia en la escuela NO me producen satisfacción.
70. Mis padres me piden tener logros mayores en la escuela, en los deportes, en mi comportamiento, etc. a los que yo tengo.
71. Acepto que hago alguna tarea bien, cuando un compañero me lo dice.
72. Cuando el profesor me conduce para realizar una tarea y la logro, me hace sentir una mayor confianza cuando después yo la realizo solo.
73. Siento miedo al hablar abiertamente con mi familia acerca de lo que sucede en la escuela, aunque NO me han dado motivo para esto.
74. Comprendo que mis amigos tienen otros amigos con los cuales conviven aparte de mí.
75. Cuando me encuentro realizando una tarea de equipo con mis amigos, y NO están de acuerdo con lo que apporto (información, tiempos para finalizar trabajos o temas, etc.) reacciono de forma agresiva, me entristezco y me callo o siento que valgo muy poco.
76. Cuando el maestro se me acerca para aclararme algo, yo me siento apenado, nervioso, inseguro o inferior.
77. Mis decisiones son los mejores recursos que tengo para relacionarme.

GRACIAS, POR TU PARTICIPACIÓN

**Anexo 3. Hoja de respuestas de la segunda y tercera versión.**

Instrumento de Evaluación de la Autoestima en Adolescentes (IEAA)

Hoja de Respuestas

Unidad de Evaluación - ENEP Iztacala

Nombre: \_\_\_\_\_

Edad : \_\_\_\_\_ Sexo: Masculino\_\_\_ Femenino\_\_\_

A continuación vas a encontrar las opciones que corresponden a los enunciados del cuadernillo, donde se te pide marcar "a", "b", "c", "d", o "e". En cada caso, marca sólo una de ellas.

**Estas letras significan lo siguiente:**

- a) Nunca o casi nunca.
- b) Muy pocas veces.
- c) La mitad de las veces.
- d) Muchas veces.
- e) Siempre o casi siempre.

**ESPERA, NO EMPIECES HASTA QUE SE TE INDIQUE**

0. a b c d e

- |               |               |               |
|---------------|---------------|---------------|
| 1. a b c d e  | 26. a b c d e | 51. a b c d e |
| 2. a b c d e  | 27. a b c d e | 52. a b c d e |
| 3. a b c d e  | 28. a b c d e | 53. a b c d e |
| 4. a b c d e  | 29. a b c d e | 54. a b c d e |
| 5. a b c d e  | 30. a b c d e | 55. a b c d e |
| 6. a b c d e  | 31. a b c d e | 56. a b c d e |
| 7. a b c d e  | 32. a b c d e | 57. a b c d e |
| 8. a b c d e  | 33. a b c d e | 58. a b c d e |
| 9. a b c d e  | 34. a b c d e | 59. a b c d e |
| 10. a b c d e | 35. a b c d e | 60. a b c d e |
| 11. a b c d e | 36. a b c d e | 61. a b c d e |
| 12. a b c d e | 37. a b c d e | 62. a b c d e |
| 13. a b c d e | 38. a b c d e | 63. a b c d e |
| 14. a b c d e | 39. a b c d e | 64. a b c d e |
| 15. a b c d e | 40. a b c d e | 65. a b c d e |
| 16. a b c d e | 41. a b c d e | 66. a b c d e |
| 17. a b c d e | 42. a b c d e | 67. a b c d e |
| 18. a b c d e | 43. a b c d e | 68. a b c d e |
| 19. a b c d e | 44. a b c d e | 69. a b c d e |
| 20. a b c d e | 45. a b c d e | 70. a b c d e |
| 21. a b c d e | 46. a b c d e | 71. a b c d e |
| 22. a b c d e | 47. a b c d e | 72. a b c d e |
| 23. a b c d e | 48. a b c d e | 73. a b c d e |
| 24. a b c d e | 49. a b c d e | 74. a b c d e |
| 25. a b c d e | 50. a b c d e | 75. a b c d e |

#### **Anexo 4. Cuadernillo de preguntas de la segunda versión.**

Instrumento de Evaluación de la Autoestima en Adolescentes (IEAA)

Unidad de Evaluación - ENEP Iztacala

En el cuestionario que se te presenta a continuación vas a encontrar una serie de enunciados relacionados a sentimientos, percepciones y conductas ante situaciones familiares, individuales, escolares, etc. Responde a) Nunca o casi nunca, b) Muy pocas veces, c) La mitad de las veces, d) Muchas veces o e) Siempre o casi siempre; de acuerdo a tu forma de pensar y actuar.

1. Lee cuidadosamente cada una de las preguntas contestando después en la hoja de respuestas que se proporciona.
2. NO pases a una pregunta hasta contestar las anteriores.
3. Al finalizar, revisa que hayas respondido a todas las preguntas en la hoja de respuestas.
4. **NO RAYES NI CONTESTES EN ESTE CUADERNILLO.**

#### 0. Cuando estoy con mis amigos, tengo ganas de leer un libro.

1. Cuando en mi casa se me compara con otros familiares o amigos me siento: inepto, fracasado, triste, frustrado, etc.
2. Me siento frustrado al NO ser lo que mis padres desean.
3. Durante mi trato con los maestros me hacen sentir una persona inútil.
4. Cuando se me presenta una situación nueva, reacciono en forma agresiva para disminuir mi inseguridad.
5. Durante la convivencia que tengo diariamente con los compañeros siento que les desagrado.
6. Cuando se me presenta un problema o situación difícil con mis compañeros tiendo a desvalorar sus capacidades ante los demás.
7. Me disgusta la forma en que mis maestros me tratan, ya que me hacen sentir como un inútil.
8. Para evadir situaciones de examen, de riñas o de presiones sociales, tomo drogas.
9. Cuando soy etiquetado siento una furia incontrolable o disgusto contra el profesor, amigos o compañeros.
10. Me disgusta que se me exija en la escuela.

11. Mis padres me exigen ser una persona modelo y, al distanciarme, me siento triste, tengo temor, depresión, preocupación, etc.

12. Al presentárseme la ocasión del "desquite" con mis compañeros lo hago, aunque después me sienta inseguro, me odie por haber hecho eso, etc.

13. Cuando me enojo, peleo, me encelo, etc. con mi familia, amigos, conocidos, novio o novia, etc. me concentro en una lectura, en ver televisión, en el paisaje, etc. para olvidar la situación que se me presenta.

14. Cuando el maestro me hace un elogio acerca de mi buen desenvolvimiento (cómo realicé la tarea, la limpieza del trabajo, mi buen ortografía, etc.) lo acepto sin falsa modestia.

15. Se me ha enseñado a través de la conducta de mis familiares a reprimir mis sentimientos.

16. NO me preocupan los errores que he tenido en el pasado, sino cómo resolver los que se me presentan ahora.

17. Cuando se me presenta un problema o situación que ignoro, reacciono maltratando a la gente o menospreciándola.

18. Para evadir situaciones de examen, de riñas o de presiones sociales tomo bebidas alcohólicas

19. Cuando me hacen elogios acerca de mi buen desenvolvimiento durante la realización de alguna tarea, los acepto sin falsas modestias.

20. Mis padres me dan libertad de elegir, lo que me hace sentir confiado en las decisiones que tomo.

21. Me siento inferior por NO llenar el modelo de hombre perfecto o mujer perfecta.

22. Al presentárseme una situación inesperada durante el cuidado de la casa, de mis hermanos, etc. se me hace difícil poder resolverla.

23. Estoy seguro de las decisiones que tomo.

24. Estoy a gusto con mi cuerpo.

25. Escojo los deportes, los trabajos de la escuela, los horarios, etc. que requieren menor esfuerzo.

26. Suelo compararme con mis amigos.

27. Las materias donde he sacado bajas calificaciones me animan a realizar un nuevo esfuerzo para pasarlas y poner un mayor empeño.

28. Cuando hago algo que es reprobado por las demás personas (le hablo "de tú" a las personas mayores, fumo frente a personas mayores, peleo con mis hermanos, etc.), NO siento culpa.
29. Juzgar a las personas como lo hace mi familia me hace sentir angustia, depresión o preocupación.
30. Mi vida está orientada a metas que puedo alcanzar.
31. Cada vez que se me presenta la ocasión, fantaseo.
32. Durante las relaciones amistosas, amorosas y sociales NO me siento inferior ni superior a los demás.
33. Me enfrento a los retos con confianza, y logro tener éxito la mayor parte de las veces.
34. La crítica que realizan mis compañeros a mi desempeño escolar me hace sentir deprimido o inseguro.
35. Mis padres valoran en extremo las buenas calificaciones y el tener resultados bajos me hace sentir inseguro, inferior, odio hacia mi mismo, etc.
36. Los cambios que tengo (físicos, emocionales, en mi pensamiento) me hacen sentir mal, miedo, angustia o depresión.
37. Cuando se me da la responsabilidad de llevar a cabo una tarea y la realizo de modo diferente a como la haría mi padre o mi madre, me critican haciéndome sentir una persona poco confiable.
38. Siento que las labores escolares que realizo siempre están mal.
39. Me disgusta que mis compañeros me pidan realizar tareas, que participe en juegos, leer libros, etc.
40. Creo que mis padres NO me quieren por ser poco sociable.
41. Mis amigos y yo disfrutamos el competir entre nosotros.
42. Si hubiera una posibilidad de mejorar mi apariencia física, la seguiría.
43. Al llevar a cabo una tarea de la escuela me siento incompetente para realizarla.
44. Siento que los maestros me hacen difíciles las labores escolares en el salón de clases.
45. El tener amigos inteligentes me hace sentir inseguro e inferior cuando se me compara con ellos.

46. Durante la convivencia con mis amigos tiendo a ser tímido y apartarme.
47. Las calificaciones bajas me han enseñado que soy incapaz de obtener mejores calificaciones.
48. La constante evaluación (en los exámenes, preguntas en clases, etc.) me hace sentir nervioso, inseguro, indefenso.
49. Mi relación con mis padres es muy buena.
50. Soy sensible a la crítica que hacen algunos maestros a mi desempeño escolar.
51. Poseo las habilidades necesarias que me ayudan a poder comprender cualquier problema, aunque NO lo resuelva.
52. Estoy a gusto con el sexo al cual pertenezco.
53. Al encontrarme en mi casa, soy ignorado por mi familia o por algún miembro de ésta.
54. La mayoría de las veces comparo mis atributos físicos o mis logros con los de mis compañeros.
55. Cuando un compañero tiene reconocimiento por su labor en la escuela, siento celos.
56. Puedo aceptar que estoy realizando un buen trabajo en la escuela cuando otras personas me lo dicen.
57. Durante mi estancia en el salón de clases siento que al maestro le desagrado.
58. Yo y mis amigos nos comportamos defensivamente ante las situaciones inesperadas.
59. El miedo de ser ayudado por el maestro me hace realzar trabajos con el menor error.
60. Mis padres me dicen lo que tengo que hacer y cómo debo compararme con las personas. Esto hace que sienta inseguridad, timidez, etc.
61. Para evadir situaciones de examen, de riñas o de presiones sociales, fumo.
62. Cuando una persona de mi familia me pide que cambie la forma irrespetuosa en que me comunico con las personas, siento que me critica, agrede, etc.
63. Me siento culpable, malo, me odio, etc. por juzgar a mi familia o a la gente.
64. Me han enseñado a creer que poseo muy pocas habilidades y que valgo poco como persona.

65. Cuando pienso en hacer amigos, tomo en cuenta que sean: sociables, independientes, que valoren a las personas como iguales, que sean sinceros, que se enfrenten a los retos con optimismo, sean responsables de sus acciones, etc.

66. Cuando tengo que demostrar afecto hacia mis amigos, NO lo puedo hacer.

67. Las actividades que realizo durante mi estancia en la escuela NO me producen satisfacción.

68. Mis padres me piden tener logros mayores en la escuela, en los deportes, en mi comportamiento, etc. a los que yo tengo.

69. Acepto que hago alguna tarea bien, cuando un compañero me lo dice.

70. Cuando el profesor me conduce para realizar una tarea y la logro, me hace sentir una mayor confianza cuando después yo la realizo solo.

71. Siento miedo al hablar abiertamente con mi familia acerca de lo que sucede en la escuela, aunque NO me han dado motivo para esto.

72. Comprendo que mis amigos tienen otros amigos con los cuales conviven aparte de mí.

73. Cuando me encuentro realizando una tarea de equipo con mis amigos, y están en desacuerdo con lo que apporto (información, tiempos para finalizar trabajos o temas, etc.) reacciono de forma agresiva, me entristezco y me callo o siento que valgo muy poco.

74. Cuando el maestro se me acerca para aclararme algo, yo me siento apenado, nervioso, inseguro o inferior.

75. Mis decisiones son los mejores recursos que tengo para relacionarme.

GRACIAS, POR TU PARTICIPACIÓN

**ESCUELA NACIONAL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES**  
**DR. JOSE DE JESÚS BAZÁN LEVY**  
**DIRECTOR GENERAL**  
**M. EN C. RITO TERÁN OLGUÍN**  
**SECRETARIO GENERAL**  
**LIC. MARIA DE LA LUZ REYES MORALES**  
**SECRETARIA DE SERVICIOS ESTUDIANTILES**  
**PLANTEL AZCAPOTZALCO**  
**MTRO. ANDRÉS HERNÁNDEZ LÓPEZ**  
**DIRECTOR**  
**PROF. ODILÓN ALZAGA SÁNCHEZ**  
**SECRETARIO GENERAL**  
**LIC. SERGIO GARITA HERNÁNDEZ**  
**SECRETARIO ADMINISTRATIVO**  
**MTRO. JESÚS AGUILERA GARCÍA**  
**SECRETARIO DOCENTE**  
**LIC. TERESA PELÁEZ VIRUEGAS**  
**SECRETARIA ACADÉMICA**  
**BIÓL. JUDITH ELIZABETH NUÑEZ REYNOSO**  
**SECRETARIA DE ADMON. ESCOLAR**  
**LIC. MAYRA HUICOCHEA VÁZQUEZ**  
**SECRETARIA DE ASUNTOS ESTUDIANTILES**  
**DR. IGNACIO RODRIGUEZ ROBLES**  
**SECRETARIO TÉCNICO DEL SILADIN**  
**LIC. GABRIELA SILVA URRUTIA**  
**JEFA DEL DEPTO. DE PSICOPEDAGOGÍA**

**Anexo 5. Cuadernillo de preguntas de la tercer versión.**

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**



**COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES**  
**PLANTEL AZCAPOTZALCO.**

**Instrumento de Evaluación de la Autoestima en Adolescentes (IEAA)**

**Unidad de Evaluación - ENEP Iztacala**  
**LIC. ANDRÉS SÁNCHEZ MOGUEL**

**PSIC. JORGE MOYANO LÓPEZ**  
**(Construcción del Instrumento)**



**Agosto de 1998**

**Instrumento de Evaluación de la Autoestima  
en Adolescentes (IEAA)  
Unidad de Evaluación - ENEP Iztacala**

**INSTRUCCIONES**

En el cuestionario que se te presenta a continuación vas a encontrar una serie de enunciados, relacionados a sentimientos, percepciones y conductas ante situaciones familiares, individuales, escolares, etc. Responde de acuerdo a tu forma de pensar y actuar basándote en las siguientes opciones:

- a) **Nunca o casi nunca**
- b) **Muy pocas veces**
- c) **La mitad de las veces**
- d) **Muchas veces**
- e) **Siempre o casi siempre**

1. Lee cuidadosamente cada una de las preguntas y rellena en tu hoja óptica el círculo que corresponda a tu respuesta.
2. **NO** pases a la siguiente pregunta hasta contestar la anterior.
3. Al finalizar, revisa que hayas respondido a todas las preguntas en la hoja de respuestas.

4. Marca sólo una opción en cada una de las preguntas.

**5. NO MARQUES, NI RAYES LAS OPCIONES EN ESTE CUADERNILLO, SÓLO EN TU HOJA ÓPTICA**

Ejemplo:

0. Cuando estoy con mis amigos, tengo ganas de leer un libro.

1. Cuando en mi casa se me compara con otros familiares o amigos me siento: inepto, fracasado, triste, frustrado, etc.

2. Me siento frustrado al **NO** ser lo que mis padres desean.

3. Durante mi trato con los maestros me hacen sentir una persona inútil.

4. Cuando se me presenta una situación nueva, reacciono en forma agresiva para disminuir mi inseguridad.

5. Durante la convivencia que tengo diariamente con los compañeros siento que les desagrado.

6. Cuando se me presenta un problema o situación difícil con mis compañeros tiendo a desvalorar sus capacidades ante los demás.

7. Me disgusta la forma en que mis maestros me tratan, ya que me hacen sentir como un inútil.

8. Para evadir situaciones de examen, de rifas o de presiones sociales, tomo drogas.

9. Cuando soy etiquetado siento una furia incontrolable o disgusto contra el profesor, amigos o compañeros.

10. Me disgusta que se me exija en la escuela.

11. Mis padres me exigen ser una persona modelo y, al distanciarme, me siento triste, tengo temor, depresión, preocupación, etc.

12. Al presentármelo la ocasión del "desquite" con mis compañeros lo hago, aunque después me sienta inseguro, me odie por haber hecho eso, etc.

13. Cuando me enojo, peleo, me encelo, etc. con mi familia, amigos, conocidos, novio o novia, etc. me concentro en una lectura, en ver televisión, en

el paisaje, etc. para olvidar la situación que se me presenta.

14. Cuando el maestro me hace un elogio acerca de mi buen desenvolvimiento (cómo realicé la tarea, la limpieza del trabajo, mi buen ortografía, etc.) lo acepto sin falsa modestia.

15. Se me ha enseñado a través de la conducta de mis familiares a reprimir mis sentimientos.

16. **NO** me preocupan los errores que he tenido en el pasado, sino cómo resolver los que se me presentan ahora.

17. Cuando se me presenta un problema o situación que ignoro, reacciono maltratando a la gente o menospreciándola.

18. Para evadir situaciones de examen, de rifas o de presiones sociales tomo bebidas alcohólicas

19. Cuando me hacen elogios acerca de mi buen desenvolvimiento durante la realización de alguna tarea, los acepto sin falsas modestias.

20. Mis padres me dan libertad de elegir, lo que me hace sentir confiado en las decisiones que tomo.

21. Me siento inferior por **NO** llenar el modelo de hombre perfecto o mujer perfecta.

22. Al presentarseme una situación inesperada durante el cuidado de la casa, de mis hermanos, etc. se me hace difícil poder resolverla.

23. Estoy seguro de las decisiones que tomo.

24. Estoy a gusto con mi cuerpo.

25. Escojo los deportes, los trabajos de la escuela, los horarios, etc. que requieren menor esfuerzo.

26. Suelo compararme con mis amigos.

27. Las materias donde he sacado bajas calificaciones me animan a realizar un nuevo esfuerzo para pasarlas y poner un mayor empeño.

28. Cuando hago algo que es reprobado por las demás personas (le hablo "de tú" a las personas mayores, fumo frente a personas mayores, peleo con mis hermanos, etc.), **NO** siento culpa.

29. Juzgar a las personas como lo hace mi familia me hace sentir angustia, depresión o preocupación.

30. Mi vida está orientada a metas que puedo alcanzar.

31. Cada vez que se me presenta la ocasión, fantaseo.

32. Durante las relaciones amistosas, amorosas y sociales **NO** me siento inferior ni superior a los demás.

33. Me enfrento a los retos con confianza, y logro tener éxito la mayor parte de las veces.

34. La crítica que realizan mis compañeros a mi desempeño escolar me hace sentir deprimido o inseguro.

35. Mis padres valoran en extremo las buenas calificaciones y el tener resultados bajos me hace sentir inseguro, inferior, odio hacia mi mismo, etc.

36. Los cambios que tengo (físicos, emocionales, en mi pensamiento) me hacen sentir mal, miedo, angustia o depresión.

37. Cuando se me da la responsabilidad de llevar a cabo una tarea y la realizo de modo diferente a como la haría mi padre o mi madre, me critican haciéndome sentir una persona poco confiable.

38. Siento que las labores escolares que realizo siempre están mal.

39. Me disgusta que mis compañeros me pidan realizar tareas, que participe en juegos, leer libros, etc.

40. Creo que mis padres **NO** me quieren por ser poco sociable.

41. Mis amigos y yo disfrutamos el competir entre nosotros.

42. Si hubiera una posibilidad de mejorar mi apariencia física, la seguiría.

43. Al llevar a cabo una tarea de la escuela me siento incompetente para realizarla.

44. Siento que los maestros me hacen difíciles las labores escolares en el salón de clases.

45. El tener amigos inteligentes me hace sentir inseguro e inferior cuando se me compara con ellos.

46. Durante la convivencia con mis amigos tiendo a ser tímido y apartarme.

47. Las calificaciones bajas me han enseñado que soy incapaz de obtener mejores calificaciones.

48. La constante evaluación (en los exámenes, preguntas en clases, etc.) me hace sentir nervioso, inseguro, indefenso.

49. Mi relación con mis padres es muy buena.

50. Soy sensible a la crítica que hacen algunos maestros a mi desempeño escolar.

51. Poseo las habilidades necesarias que me ayudan a poder comprender cualquier problema, aunque **NO** lo resuelva.

52. Estoy a gusto con el sexo al cual pertenezco.

53. Al encontrarme en mi casa, soy ignorado por mi familia o por algún miembro de ésta.

54. La mayoría de las veces comparo mis atributos físicos o mis logros con los de mis compañeros.

55. Cuando un compañero tiene reconocimiento por su labor en la escuela, siento celos.

56. Puedo aceptar que estoy realizando un buen trabajo en la escuela cuando otras personas me lo dicen.

57. Durante mi estancia en el salón de clases siento que al maestro le desagrado.

58. Yo y mis amigos nos comportamos defensivamente ante las situaciones inesperadas.

59. El miedo de ser ayudado por el maestro me hace realizar trabajos con el menor error.

60. Mis padres me dicen lo que tengo que hacer y cómo debo compararme con las personas. Esto hace que sienta inseguridad, timidez, etc.

61. Para evadir situaciones de examen, de riñas o de presiones sociales, fumo.

62. Cuando una persona de mi familia me pide que cambie la forma irrespetuosa en que me comunico con las personas, siento que me critica, agrade, etc.

63. Me siento culpable, malo, me odio, etc. por juzgar a mi familia o a la gente.

64. Me han enseñado a creer que poseo muy pocas habilidades y que valgo poco como persona.

65. Cuando pienso en hacer amigos, tomo en cuenta que sean: sociables, independientes, que valoren a las personas como iguales, que sean sinceros, que se enfrenten a los retos con optimismo, sean responsables de sus acciones, etc.

66. Cuando tengo que demostrar afecto hacia mis amigos, **NO** lo puedo hacer.

67. Las actividades que realizo durante mi estancia en la escuela **NO** me producen satisfacción.

68. Mis padres me piden tener logros mayores en la escuela, en los deportes, en mi comportamiento, etc. a los que yo tengo.

69. Acepto que hago alguna tarea bien, cuando un compañero me lo dice.

70. Cuando el profesor me conduce para realizar una tarea y la logro, me hace sentir una mayor confianza cuando después yo la realizo solo.

71. Siento miedo al hablar abiertamente con mi familia acerca de lo que sucede en la escuela, aunque **NO** me han dado motivo para esto.

72. Comprendo que mis amigos tienen otros amigos con los cuales conviven aparte de mí.

73. Cuando me encuentro realizando una tarea de equipo con mis amigos, y están en desacuerdo con lo que apporto (información, tiempos para finalizar trabajos o temas, etc.) reacciono de forma agresiva, me entristezco y me callo o siento que valgo muy poco.

74. Cuando el maestro se me acerca para aclararme algo, yo me siento apenado, nervioso, inseguro o inferior.

75. Mis decisiones son los mejores recursos que tengo para relacionarme.

**GRACIAS, POR TU PARTICIPACIÓN**

## **Anexo 6. Cuadernillo de recomendaciones para el evaluador.**

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**  
**Colegio de Ciencias y Humanidades Plantel 1 Azcapotzalco**  
**Departamento de Psicopedagogía**  
**Unidad de Evaluación - Campus Iztacala**  
**Psic. Jorge Moyano López**

### **RECOMENDACIONES PARA LA APLICACIÓN DEL I.E.A.A.**

- El evaluador debe tratar de vestir con ropa casual para brindar una mayor confianza a las personas a las que evalúa.
- El evaluador debe cuidar los movimientos excesivos del cuerpo y cara que pueden denotar nerviosismo o disgusto.
- El evaluador debe cuidar: El tono, la velocidad, el volumen, y otras características de la voz, ya que, las personas a las que se evalúan suelen hacer juicios positivos o negativos a través de ella.
- El evaluador debe verificar si la persona evaluada a puesto su número de cuenta en la hoja de respuestas o si a tenido un error al llenarla, en ambos casos debe ser comunicado al evaluado para que haga la corrección necesaria.

**Durante la aplicación del cuestionario se deben de seguir las recomendaciones con respecto a las instrucciones y progreso en la resolución del cuestionario:**

Las instrucciones del cuestionario deberán seguirse sin ninguna desviación "...significa que el administrador no debe cambiar ni en lo mínimo las instrucciones del test...los administradores deben comprender la importancia de leer las instrucciones al pie de la letra. No importando qué tan buena memoria tenga, nunca se confie en ella cuando administre un test."

**Las preguntas de los estudiantes deberán contestarse dentro del contexto de las instrucciones del cuestionario.**

Durante una evaluación, el evaluador debe repetir o parafrasear las instrucciones del cuestionario o poner los ejemplos que se le hayan dado para aclarar cualquier confusión, empezando solamente cuando el estudiantes hayan comprendido éstas.

- El evaluador debe verificar ocasionalmente el progreso de las personas que se están evaluando.
- El evaluador debe circular en el salón ocasionalmente para ver el avance del cuestionario, y constatar que se está contestando en forma correcta (esto debe realizarse en forma silenciosa).

#### **Condiciones Físicas.**

- Ponga en la puerta un letrero que indique que se está realizando un examen o evaluación.
- Haga arreglos con la dirección para que suspendan los anuncios sonoros.
- Asegúrese de que los evaluados tengan lápiz para responder el cuestionario o tener otros para los que no tengan.
- Disponga un escritorio o mesa que facilite la manipulación de los materiales del cuestionario.
- Procure separa a los examinados de manera que no puedan mirar el trabajo del vecino.

#### **Condiciones psicológicas.**

- El evaluador del cuestionario debe mantener una actitud tranquila y amistosa durante el examen. Deben leerse las instrucciones con voz agradable (no melosa) y clara.

- El examinador debe mostrar su objetividad sin frialdad o indiferencia.
- El evaluador del cuestionario debe abstenerse de mostrar cualquier actitud autoritaria. A la vez, los estudiantes deben comprender que el personal del examen tiene una misión que cumplir y que deben ejecutar ciertos procedimientos para salvaguardar la validez del test.

# **TABLAS**

**Tabla 1. PROMEDIO DE LA CALIFICACIÓN DEL I.E.A.A Y DATOS GENERALES DEL GRUPO EVALUADO EN EL PILOTEO 1.**

<b>NO. DE PERSONAS EVALUADAS EN EL PILOTEO 1.</b>	<b>PROMEDIO DE EDAD.</b>	<b>NO. DE HOMBRES</b>	<b>NO. DE MUJERES</b>	<b>PROMEDIO DE LA CALIFICACIÓN DEL I.E.A.A</b>
72	16	26	46	79.43

**Tabla 2. PORCENTAJES DE LAS CALIFICACIONES OBTENIDAS EN LAS PREGUNTAS DEL I.E.A.A EN SU PRIMERA APLICACIÓN.**

<b>PREGUNTA</b>	<b>CALIFICACIÓN PROMEDIO POR PREGUNTA EN UNA ESCALA DE 0-100</b>
1	79.44
2	79.17
3	93.33
4	86.67
5	89.72
6	92.50
7	93.61
8	98.33
9	83.33
10	85.83
11	83.06
12	81.11
13	60.56
14	70.00
15	83.89
16	73.89
17	91.11
18	97.50
19	71.94
20	77.22
21	80.83
22	80.00
23	79.72
24	75.56
25	75.00

26	73.89
27	88.61
28	79.17
29	65.56
30	66.94
31	85.00
32	59.44
33	66.11
34	73.89
35	79.44
36	68.33
37	81.67
38	88.61
39	88.06
40	85.56
41	96.67
42	78.33
43	60.83
44	60.56
45	89.17
46	76.39
47	87.22
48	86.11
49	91.11
50	73.06
51	76.11
52	68.61
53	70.00
54	92.50
55	90.00
56	86.39
57	90.83
58	51.39
59	88.06
60	53.06
61	71.39
62	87.78
63	94.72
64	86.11
65	71.39
66	92.78
67	66.39
68	80.56
69	69.44

70	60.56
71	57.78
72	80.28
73	73.61
74	89.72
75	79.72
76	82.22
77	86.94

**Tabla 3. PROMEDIO DE LA CALIFICACIÓN DEL I.E.A.A Y DATOS GENERALES DEL GRUPO EVALUADO EN EL PILOTEO 2**

NO. DE PERSONAS EVALUADAS EN EL PILOTEO 2.	PROMEDIO DE EDAD.	NO. DE HOMBRES	NO. DE MUJERES	PROMEDIO DE LA CALIFICACIÓN DEL I.E.A.A
41	16	13	28	78.90

**Tabla 4. PORCENTAJE DE LAS PREGUNTAS DEL I.E.A.A Y OPCIONES POR LAS CUALES LAS PERSONAS EVALUADAS OPTARON EN LA SEGUNDA APLICACIÓN.**

PREGUNTA	CALIFICACIÓN PROMEDIO POR PREGUNTA EN UNA ESCALA DE 0-100	OPCIONES POR LAS CUALES SE OPTO:				
		a	b	c	d	e
1	87.80	27	9	0	4	1
2	84.87	22	12	4	1	2
3	90.73	26	12	2	1	0
4	82.92	18	15	5	2	1
5	80.97	19	13	4	2	3
6	92.19	29	10	1	0	1
7	90.24	27	10	2	2	0
8	98.04	38	2	1	0	0
9	78.04	13	20	3	1	4
10	81.95	19	15	2	2	3
11	83.90	19	14	5	3	0
12	79.02	16	16	2	5	2

13	64.87	9	10	8	10	4
14	62.44	6	7	11	10	7
15	85.36	26	6	5	2	2
16	74.6	2	5	9	11	14
17	90.24	31	5	2	1	2
18	94.14	35	2	3	0	1
19	69	4	4	10	14	8
20	80	4	2	5	8	21
21	87.80	21	15	5	0	0
22	82.05	17	13	7	0	2
23	78	1	3	7	17	12
24	73.33	5	2	8	10	14
25	67	12	9	6	7	6
26	87.31	24	13	1	1	2
27	83.5	1	1	7	12	19
28	72.19	16	5	9	10	1
29	74.35	15	11	4	5	4
30	77.56	4	3	4	13	17
31	58.04	10	7	6	5	13
32	58.04	19	7	2	6	6
33	72.68	2	5	8	17	9
34	86.5	21	15	0	4	0
35	77.07	15	13	7	4	2
36	80.48	17	15	4	3	2
37	88.78	28	7	3	2	1
38	85.36	21	14	4	0	2
39	85.36	23	11	4	1	2
40	95.12	33	7	0	1	9
41	47.5	16	7	6	8	3
42	53.65	4	8	10	9	10
43	84.39	23	12	1	2	3
44	79.02	13	17	8	2	1
45	82.5	22	8	5	3	2
46	88.78	27	7	6	0	1
47	86.82	25	8	6	1	1
48	70.73	8	17	8	5	3
49	85.12	1	4	1	11	22
50	77	9	20	8	2	1
51	66.82	3	9	8	13	8
52	95.5	0	0	4	1	35
53	88.29	29	7	1	1	3
54	86.82	21	15	3	2	0
55	88.29	26	8	6	0	1
56	59.02	6	8	10	12	5

57	89	27	6	6	0	1
58	62	7	8	12	8	5
59	67.5	9	10	13	3	5
60	89.75	28	8	3	1	1
61	88.29	29	5	4	1	2
62	87.80	25	10	4	1	1
63	83.41	22	11	3	3	2
64	94.63	33	6	1	1	0
65	61.46	9	8	4	11	9
66	84.5	21	12	3	3	1
67	70	8	17	5	7	3
68	65.5	11	7	9	8	5
69	60	5	13	4	11	6
70	81.02	2	2	6	11	18
71	78.53	22	7	3	5	4
72	93.68	1	0	1	6	30
73	83.41	21	13	2	3	2
74	83.5	20	12	5	1	2
75	79.51	3	2	6	12	18

**Tabla 5. PORCENTAJE DE LA CALIFICACIÓN OBTENIDA EN LA TERCERA Y CUARTA APLICACIÓN CON EL MISMO GRUPO.**

FOLIO	APRECIACIÓN DE LOS PROFESORES ACERCA DE LA AUTOESTIMA DE SUS ALUMNOS	TERCERA APLICACIÓN DEL IEAA	CUARTA APLICACIÓN DEL IEAA
1	1	86.67	79.48
2	1	83.47	84.94
3	1	57.60	54.29
4	1	68.00	70.65
5	1	86.67	82.08
6	1	72.27	74.29
7	1	70.67	71.95
8	1	67.73	64.94
9	1	70.13	*
10	1	71.47	*
11	1	73.07	74.29
12	1	77.33	*
13	1	80.00	68.05

14	1	78.40	*
15	1	76.80	*
16	1	79.73	74.81
17	1	78.40	*
18	1	78.67	78.70
19	1	80.27	78.70
20	1	83.47	81.30
21	1	67.73	79.22
22	1	86.40	59.48
23	1	88.00	*
24	1	86.13	*
25	1	62.40	60.78
26	1	74.67	*
27	1	89.07	*
28	1	82.13	*
29	1	81.60	*
30	1	71.47	*
31	2	71.47	79.22
32	2	86.40	83.64
33	2	68.53	63.90
34	2	83.20	69.35
35	2	85.87	84.68
36	2	86.13	82.34
37	2	81.33	84.16
38	2	88.00	82.34
39	2	82.40	*
40	2	83.47	81.30
41	2	85.60	81.56
42	2	84.80	83.64
43	2	88.27	84.16
44	2	88.27	88.83
45	2	86.93	81.04
46	2	89.07	87.79
47	2	81.33	*
48	2	90.40	78.70
49	2	90.13	90.91
50	2	90.93	88.57
51	2	81.87	81.82
52	2	64.80	77.66
53	2	68.27	66.75
54	2	70.93	78.18
55	2	76.53	74.03
56	2	80.27	82.86
57	2	79.20	79.74

58	2	82.13	87.27
59	2	80.00	*
60	2	84.80	89.61
61	2	82.13	84.42
	frecuencia	promedio	Promedio
	1:30	79.57	78.14
	2:31		

**NOTA:**

\* Personas que **NO** se presentaron a la segunda evaluación.

1 Se refiere a el alumno calificado de baja autoestima por su profesor.

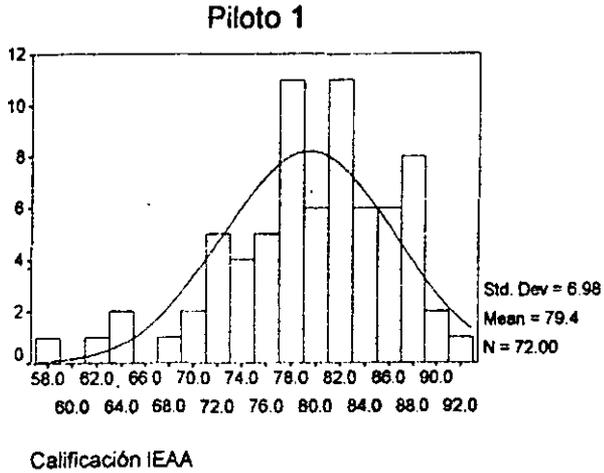
2 Se refiere a el alumno calificado de alta autoestima por su profesor.

**Tabla 6. CORRELACIONES ENTRE ALGUNOS EXAMENES APLICADOS POR EL COLEGIO DE CIENCIAS Y HUMANIDADES Y EL I.E.A.A.**

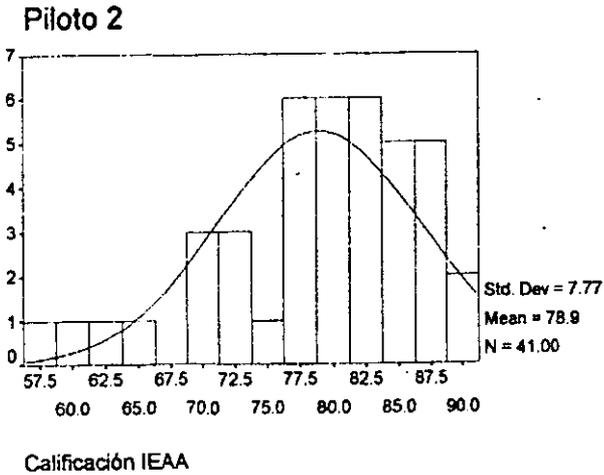
RELACIÓN DE IEAA CON:	CORRELACIÓN	PROBABILIDAD
Diagnostico de Lectura.	.07	.000
Diagnostico de Química.	.05	.001
Diagnostico de Historia.	.02	.266
Diagnostico de Matemáticas.	.05	.003
Puntaje total del examen de Diagnostico.	.06	.000
Examen Único.	.05	.003
Promedio de Secundaria	.15	.000
Sexo.	.08	.000
Edad.	.02	.168
Turno.	-.11	.000

# **GRÁFICAS**

**GRÁFICA 1. Distribución de resultados del IEAA.**



**GRÁFICA 2. Distribución de resultados del IEAA**



### GRÁFICA 3. Distribución de los resultados del IEAA Aplicación Experimental

